

Numéro 13 (2012)

Les enjeux méthodologiques des recherches participatives

Recherches qualitatives

Collection hors série
« **Les actes** »

Sous la direction
de Martin Caouette

Actes du colloque de l'Association
pour la recherche qualitative (ARQ)

28 octobre 2011
Université du Québec
à Trois-Rivières



Table des matièresⁱ

Introduction

<i>Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants</i> Martin Caouette.....	1
---	----------

<i>Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif</i> Joëlle Morrissette.....	5
--	----------

<i>Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis</i> Sacha Stoloff, Sylvie Beaudoin.....	20
---	-----------

<i>Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs</i> Lucie Gélinau, Émilie Dufour, Micheline Bélisle.....	35
--	-----------

<i>La participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données : une approche pragmatiste</i> Yves Hallée.....	55
---	-----------

<i>Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action</i> Lorraine Savoie-Zajc.....	73
---	-----------

ⁱ La revue *Recherches qualitatives* est publiée grâce au soutien financier de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Introduction

Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants

Martin Caouette, Doctorant

Université du Québec à Trois-Rivières

L'Université du Québec à Trois-Rivières a été l'hôte le 28 octobre 2011 d'un colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) portant sur les enjeux méthodologiques des recherches participatives. Une centaine de personnes ont participé à l'événement qui était l'occasion de traiter d'enjeux de différents ordres :

- Les fondements épistémologiques des recherches participatives;
- Les enjeux éthiques soulevés (relations praticien/chercheur, clientèles vulnérables, etc.);
- La participation des acteurs impliqués (le choix des acteurs, leur contribution à l'analyse des données, etc.);
- Les dispositifs d'investigation (activités réflexives, choix des méthodes, etc.);
- Les retombées des recherches participatives (transformation des pratiques, développement social, etc.).

Ce numéro hors série de la revue *Recherches qualitatives* présente cinq articles issus des communications réalisées lors du colloque.

Présenté en automne, comme à l'habitude, le colloque de l'ARQ s'adressait cette année tout particulièrement aux étudiants et jeunes chercheurs. En guise d'introduction à ce numéro, nous proposons une synthèse de quelques enjeux des recherches participatives qui ont été soulevés par les conférenciers et auxquels risquent de devoir faire face les doctorants qui s'engagent dans ce type de recherche.

La recherche participative et ses différents courants

Les recherches participatives regroupent différents courants de recherche visant à donner plus de place aux acteurs qui collaborent avec les chercheurs. Ainsi, elles reconnaissent la capacité des acteurs à produire des savoirs sur leur réalité dans une démarche formelle de recherche. Différentes formes de recherche peuvent donc être qualifiées de participatives : la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche formation, la recherche partenariale, etc. À cet égard, le colloque de l'ARQ a permis d'entendre différents conférenciers qui, tout en se réclamant de courants de recherche distincts, se reconnaissaient par l'appellation recherche participative. Plusieurs de ces courants de recherche présentent un nombre important de similitudes dans leur visée et dans leur pratique mais se distinguent essentiellement du fait qu'ils sont l'apanage d'un champ disciplinaire particulier. Ainsi, comme le souligne Anadón (2007), l'étanchéité des champs disciplinaires empêche les chercheurs de travailler à la construction d'une pratique commune de la recherche participative. Cette situation pose donc deux enjeux importants pour les doctorants. D'une part, la cohésion d'une démarche de recherche est fondamentale. Pour le doctorant, il importe de bien définir le type de recherche participative dans lequel il s'engage et d'être fidèle aux principes qui le sous-tendent. D'autre part, une thèse doctorale est l'occasion d'innover. Par conséquent, s'inscrire dans un courant de recherche traditionnellement utilisé dans un autre champ disciplinaire peut être une avenue intéressante à explorer pour un doctorant, mais également exigeante. Ainsi, il est nécessaire pour le doctorant de bien justifier ce choix, et ce, tout particulièrement au plan épistémologique.

La participation des acteurs au processus de recherche

La recherche participative dépasse la simple considération de la participation des acteurs au processus de recherche puisqu'elle vise leur *empowerment* en faisant d'eux de véritables cochercheurs. Pour le doctorant, il peut s'agir au point de départ d'un choix révélant sa considération pour les différents acteurs concernés par son objet de recherche. Toutefois, pour les acteurs, assumer un rôle de coproducteur de savoirs constitue une position très engageante et en rupture avec les conceptions populaires de la recherche. Par conséquent, il peut être déstabilisant pour ceux-ci d'être sollicités pour assumer un tel rôle. Inévitablement, la relation qui s'établit entre le chercheur et les acteurs constitue donc un enjeu important. Dès lors, il devient nécessaire pour le doctorant de se plonger dans l'univers des acteurs pour bien comprendre leur vécu et adapter son discours à leur réalité. De plus, leur adhésion et leur engagement dans le projet ne se feront qu'au prix d'une négociation du pouvoir dans la relation et d'une reconnaissance de leur compétence. Tout en répondant

aux exigences de la rigueur scientifique, le doctorant doit donc réussir à être suffisamment flexible pour répondre aux besoins des acteurs.

L'imprévisibilité du processus de la recherche participative

La recherche participative présente un net avantage dans la mesure où elle se construit en tenant compte des acteurs du milieu et de leur évolution. Or, pour un doctorant cherchant à répondre d'abord à des exigences académiques, cette situation peut également être particulièrement insécurisante. Lors du colloque de l'ARQ, plusieurs conférenciers ont d'ailleurs partagé, dans une diversité de contexte de recherche, des événements imprévisibles qui ont nécessité des réajustements importants de leur démarche scientifique. Cette situation se combine parfois à des défis techniques pour entrer en contact avec les acteurs et recueillir les données nécessaires. Pour le doctorant, il s'agit d'un enjeu majeur, puisqu'il doit s'adapter à cette mouvance, justifier constamment ses choix méthodologiques et être en mesure d'en rendre compte.

La création d'espaces réflexifs

La recherche participative nécessite la création d'espaces permettant aux acteurs sollicités de mettre en mots leurs savoirs d'expérience. La créativité du doctorant est donc largement mise à contribution pour développer différentes modalités qui favorisent la réflexivité. Or, au-delà de la mise en mots par les acteurs, encore faut-il que le doctorant soit en mesure de reconnaître et d'entendre ses différents savoirs. Comme le souligne Paillé et Mucchielli (2008, p. 85), « il est tout à fait possible d'écouter sans entendre ». Par conséquent, le doctorant doit être en mesure de se décentrer suffisamment de lui-même pour plonger dans l'univers des acteurs.

La présentation des résultats

Pour le doctorant, la thèse constitue l'objet même de l'évaluation. Par conséquent, sa structure se doit d'être claire et son contenu pertinent. Or, les différents événements qui ponctuent la démarche de recherche participative peuvent compliquer sa présentation. En effet, comme le souligne Savoie-Zajc dans ce numéro, le doctorant court le risque de tomber dans une succession d'anecdotes qui peuvent confondre le lecteur. Tout au long de sa démarche scientifique, il aura donc fort à faire pour départager les éléments pertinents de sa démarche scientifique et ceux relevant purement de l'anecdote.

Poursuivre la réflexion

Ces quelques enjeux que nous avons présentés émanent du colloque, mais également de nos préoccupations personnelles en regard de notre démarche doctorale. Nous vous invitons à poursuivre votre réflexion par la lecture des différents articles de ce numéro. D'entrée de jeux, Joëlle Morissette s'appuie

sur son expérience doctorale pour nous présenter quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif et y présenter les enjeux qu'elle a rencontrés. Ensuite, Sacha Stoloff et Sylvie Beaudoin proposent un regard croisé sur certains défis rencontrés en contexte de recherche-action. Lucie Gélinau et son équipe s'intéresse particulièrement à la participation des acteurs et propose un article au titre éloquent : *Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs*. Toujours dans cette lignée, Yves Hallée aborde la participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données dans le contexte d'une étude de cas multiples sur les interactions des parties en comité d'équité salariale. Enfin, Lorraine Savoie-Zajc aborde les défis éthiques et morphologiques dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action.

Nous souhaitons donc que ce numéro alimente votre réflexion sur les enjeux méthodologiques des recherches participatives.

Références

- Anadón, M. (Éd.). (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Martin Caouette est psychoéducateur, chargé de cours et doctorant en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche portent sur l'accompagnement et le soutien des pratiques professionnelles de même que sur l'exercice du rôle-conseil en psychoéducation. Sa thèse doctorale porte sur l'intégration du concept d'autodétermination aux pratiques professionnelles en déficience intellectuelle par l'utilisation d'un groupe d'analyse de pratique. Il est secrétaire du conseil d'administration de l'Association pour la recherche qualitative.

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.

Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis

Sacha Stoloff, Doctorante

Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Beaudoin, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Dans la mesure où le processus de recherche-action comporte une dimension individuelle autant qu'une dimension collective (Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996), il semble important que chaque acteur se connaisse et se comprenne individuellement afin de mieux aborder les enjeux et les défis de la collaboration. Cet article est le fruit d'un processus d'intégration des apprentissages (Villeneuve, 1995) de deux chercheuses qui portent un regard croisé sur la collaboration en recherche-action. Une démarche originale de symbolisation en six étapes fait émerger trois enjeux de la conduite d'un projet collaboratif. Ces enjeux font référence 1) à l'engagement des acteurs; 2) aux niveaux de communication présents durant le processus et 3) à l'opérationnalisation des tâches et des responsabilités respectives. Trois considérations méthodologiques sont ensuite discutées pour aiguiller quiconque s'inscrit dans une démarche collaborative.

Mots clés

COLLABORATION, RECHERCHE-ACTION, PRATIQUE RÉFLEXIVE

Introduction

Cet article vise à nourrir la réflexion autour de la question de la collaboration des acteurs en recherche-action. D'entrée de jeu, la recherche-action peut être présentée comme une démarche de recherche structurée, du fait qu'elle est ordonnée, logique et systématique (Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996). Plus précisément, cette démarche de recherche s'articule autour de deux pôles : l'action et la recherche (Goyette & Lessard-Hébert, 1987). Le processus de la recherche-action se présente en cycles composés d'étapes clés (Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Stringer, 2008), où chacune d'elle est raffinée par une alternance entre l'action et la pratique réflexive (Dick, 1999). La recherche-

action présente donc un caractère structuré pour la compréhension d'un phénomène. Ceci dit, elle s'accompagne aussi d'une complexité qui la rend imprévisible (Bartlett & Burton, 2006).

Ainsi, bien que structurée, la recherche-action peut aussi être perçue comme une démarche chaotique. D'après Lavoie et ses collègues (1996), elle se distingue des autres approches de recherche par son caractère dynamique où rien ne doit être fixé d'avance. Une affirmation qui pourrait être nuancée, certes, mais il n'en demeure pas moins essentiel pour tout acteur d'une recherche-action d'adopter une posture flexible, car l'ajustement et la progression de la démarche est fonction des événements qui surviennent au fur et à mesure du projet (Morin, 1992). En définitive, c'est grâce à la dimension chaotique de la recherche-action qu'émergent de nouveaux savoirs, et c'est grâce à sa dimension structurée qu'il est possible de les saisir.

La démarche collaborative est au cœur de la recherche-action.. Elle s'amorce sur une base individuelle où chaque acteur décide de s'engager et de s'impliquer dans le projet. D'ailleurs, King et Lonquist (1994, cités dans Savoie-Zajc, 2001) présentent cet aspect comme étant un critère fondamental de la recherche-action. En ce sens, les perceptions, les acquis et les expériences propres à chacun (Lavoie et al., 1996) peuvent grandement influencer le degré d'engagement dans le processus. Cette base individuelle converge ensuite vers une action collective où la contribution de tous les individus impliqués dans le projet, à tous les niveaux du processus, est une condition essentielle à l'efficacité de la recherche-action (Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Lavoie et al., 1996). Cette collaboration est une occasion « de rassembler des personnes qui vont discuter, échanger sur une problématique donnée et s'influencer mutuellement dans la prise de décision ultérieure » (Anadón & Savoie-Zajc, 2007, p. 15). Ainsi, dans la mesure où le processus de recherche-action inclut autant une dimension individuelle que collective, n'est-il pas fondamental pour le chercheur, en tant qu'acteur de la recherche-action, d'adopter une posture réflexive sur son expérience de collaboration en recherche pour mieux en déceler les rouages et, progressivement, améliorer la qualité de sa pratique scientifique?

Selon Brunelle (2000), la pratique réflexive orientée vers le développement professionnel se présente en trois niveaux. Le premier niveau est l'expérience concrète vécue par l'acteur. Le deuxième niveau se caractérise par une distanciation de l'objet permettant au chercheur de canaliser et formaliser les savoirs de son vécu afin 1) de comprendre ce qu'il en est et 2) de se réguler dans l'action (Perrenoud, 2000). Enfin, le troisième niveau se caractérise par l'incorporation du nouveau savoir au répertoire de ressources

(Brunelle & Brunelle, 2004; Huber, 2009) du chercheur. Ces trois étapes favorisent le développement d'une réflexion critique du chercheur en vue d'améliorer sa pratique scientifique.

En considérant la collaboration comme un aspect fondamental en recherche-action et l'importance de la pratique réflexive du chercheur pour mieux intégrer chaque apprentissage de son expérience, deux chercheuses ont porté un regard croisé sur leur expérience respective de collaboration en recherche-action. L'objectif de l'article est de présenter le fruit de ces réflexions et d'apporter un éclairage original quant aux enjeux de la collaboration des acteurs en recherche-action. Pour répondre à cet objectif, la méthodologie novatrice de la démarche de symbolisation utilisée par ces deux chercheuses est décrite. Dans un deuxième temps, les résultats de cette symbolisation propres aux enjeux de la collaboration sont expliqués. En conclusion, trois considérations méthodologiques sont formulées pour aiguiller les futurs acteurs en recherche-action.

Cadre de référence

Selon Bernard et ses collègues (1981, cités dans Villeneuve, 1995), l'apprentissage nous amène à « saisir les rapports de causalité qui existent entre les choses, et à savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses » (p. 18). De manière à soutenir l'apprentissage par une démarche réflexive éducative, le modèle d'intégration des apprentissages proposé par Villeneuve (1995) se présente comme une approche favorisant l'appropriation accrue des expériences. Par définition, c'est un processus « par lequel s'enchaînent une série de constatations, de synthèses et de significations successives, symbolisées et exprimées dans des termes qui renvoient au savoir, au savoir-faire et au savoir-être » (Villeneuve, 1995, p. 26).

Le modèle est composé de cinq phases : a) la disponibilité et la motivation; b) l'exposition; c) le mouvement de l'expérience; d) la symbolisation, et e) l'action expressive. Les trois premières concernent le vécu, caractérisé par une série de constatations, de synthèses et de significations faites par la personne impliquée. La quatrième phase est centrale au processus. Elle vise à donner du sens à ce vécu. Villeneuve (1995) parle de symbolisation, où l'apprenant fait naître une signification. Concrètement, l'apprenant s'approprie le sens de son expérience, la conceptualise et détermine les actions futures à entreprendre. Enfin, la cinquième phase est l'action expressive. C'est celle où l'apprenant communique son vécu, sa conceptualisation et les actions identifiées, et s'approprie les nouvelles connaissances.

Méthodologie

La conférence au colloque de l'ARQ ainsi que la rédaction et la publication de cet article représentent en soi l'action expressive des deux chercheuses. Pour aider le lecteur à cerner les trois premières phases vécues par les chercheuses, les deux contextes de leur recherche doctorale sont d'abord présentés. La démarche de symbolisation commune est ensuite expliquée.

Deux contextes indépendants

L'allure des deux projets et des collaborations diffère grandement. Le projet A est une recherche-action collaborative basée sur le modèle de Grell et Wéry (1981), qui se caractérise par trois moments distincts : a) le travail préliminaire; b) l'étude proprement dite; et c) la planification de nouvelles stratégies d'action. Ce projet a pour objectif la mise sur pied d'une formation provinciale en activité physique. Pendant deux années consécutives, l'équipe a conceptualisé, opérationnalisé et évalué un modèle de formation continue en activité physique. La dynamique de collaboration impliquait six acteurs, considérés soit comme chercheur, formateur ou membre de l'organisme mandataire. Cette formation collaborative en triade est représentée à la Figure 1 (à gauche).

Le projet B, quant à lui, est une recherche-action basée sur le modèle de Stringer (2008) qui présente une démarche itérative caractérisée par trois étapes clés : a) l'observation; b) la réflexion et c) l'action. Le projet a pour objectif l'appropriation de pratiques responsabilisantes en contexte d'éducation physique et à la santé au primaire (Beaudoin, 2010). Pendant une année scolaire complète, la chercheuse a accompagné deux éducateurs physiques (praticien 1 et praticien 2) de manière distincte dans l'appropriation de pratiques d'enseignement visant à responsabiliser leurs élèves. La dynamique de collaboration impliquait trois acteurs, considérés soit comme membre de l'équipe de recherche, soit comme praticien. Étant donné que les processus de supervision offerts aux deux praticiens étaient distincts, la dynamique collaborative était en dyade (voir la représentation à la Figure 1, à droite).

La convergence de ces deux études vient du désir des deux chercheuses, *a posteriori* de leur projet doctoral, de mieux se connaître et de comprendre les mécanismes de collaboration sous-jacents à la recherche-action. Les trois niveaux proposés par Brunelle (2000) ont été considérés lors de leur démarche réflexive. Le premier niveau est l'expérience concrète, c'est-à-dire le processus doctoral des deux chercheuses. Elles œuvraient dans le même laboratoire, sous la direction de la même équipe, étant par là même témoins privilégiées du parcours de l'une et de l'autre. Le deuxième niveau est représenté par l'adoption d'une posture réflexive sur l'expérience en cours. Dans leur cas,

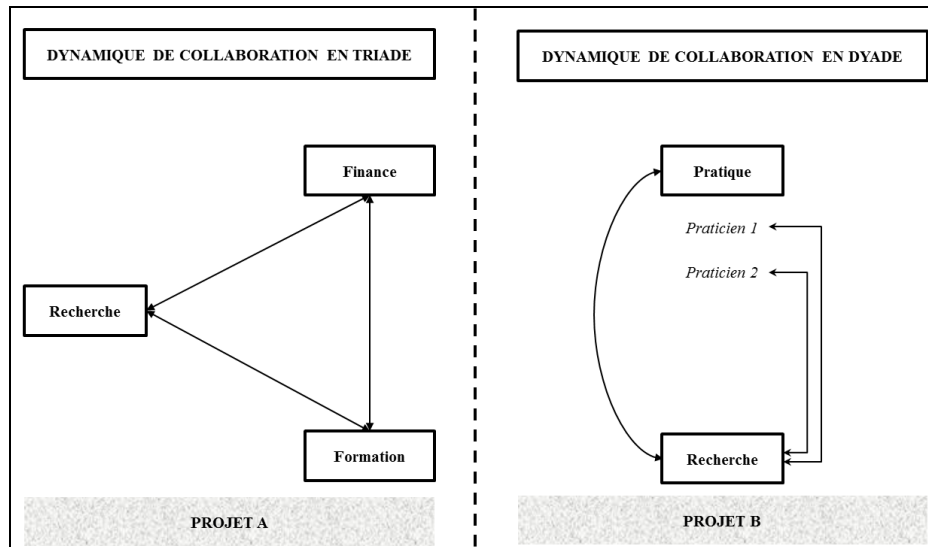


Figure 1. Schématisation des deux dynamiques de collaboration en recherche-action.

plusieurs occasions de partage d'expérience se sont produites, les aidant à mieux comprendre ce qu'elles vivaient individuellement au moment où elles le vivaient. Enfin, le troisième niveau a été atteint par l'adoption d'une posture réflexive, orientée cette fois sur les savoirs capitalisés pour les incorporer dans leur répertoire de ressources. Ainsi, soucieuses de mieux se connaître et de comprendre les mécanismes de collaboration sous-jacents à la recherche-action, un processus d'intégration des apprentissages basé sur le modèle de Villeneuve (1995) a été entrepris par ces deux chercheuses, leur permettant de poser un regard croisé sur leur expérience doctorale et de dégager les enjeux et les défis de la collaboration des acteurs en recherche-action.

Étapes du processus de symbolisation

Les chercheuses ont choisi de s'inscrire consciemment dans une démarche d'intégration des apprentissages. Pour ce faire, elles ont tout d'abord exploré, chacune de leur côté, puis ensemble, les enjeux de la collaboration vécue dans leurs démarches respectives. Dans le cadre d'une transposition de leur vécu par regard croisé, la symbolisation a permis « la traduction sous forme verbale ou visuelle d'un senti, d'un ressenti, ou d'un pressenti d'où émerge la signification » (Villeneuve, 1995, p. 33). Cette phase s'est opérée en six étapes successives.

Tout d'abord, a) une *concertation des chercheuses* portant un regard croisé sur les enjeux de collaboration a permis d'élaborer les pistes de réflexion sur lesquelles elles désiraient se pencher. Ensuite, b) une *exploration individuelle* du matériel issu des données de recherche a donné un temps d'immersion dans les faits, les observations, les commentaires et les moments importants notés ou discutés en rapport avec la collaboration durant le projet de recherche. Par la suite, c) une *rétrospection individuelle* a permis l'analyse du vécu et l'inventaire des données propres à l'expérience de collaboration de chacun des projets de recherche. De là, les chercheuses se sont réunies pour d) une *mise en commun des rétrospections*. Cette étape correspond à l'ensemble des actions propres à la coanalyse, à la coréflexion et à la cogestion des sentis, des ressentis ou des pressentis sur la problématique en question. Cela mène à la cinquième étape, caractérisée par e) la *coconstruction* d'une symbolisation significative. Enfin, en considérant l'action expressive subséquente, f) une *classification commune* a été l'étape finale du processus de symbolisation et correspond à l'organisation des thématiques significatives selon un critère spécifique (par exemple la séquence, le type, l'importance ou la fréquence des thèmes) en vue de la communication et du partage de l'expérience.

Méthodes

Les méthodes qui ont permis de recueillir les données à la source de la démarche de symbolisation sont de deux types : le journal de bord et les verbatim des rencontres. Tout au long des projets, le journal de bord a été utilisé comme outil réflexif. Écrire sur les faits, les impressions et les sensations a obligé les chercheuses à réfléchir, à s'interroger et à s'investir à chaque phase du projet (Lavoie et al., 1996). Ces écrits représentent la mémoire vive de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). En effet, les notes de site et les notes personnelles qui ont été consignées dans le journal de bord permettent non seulement de garder des traces du déroulement du projet, mais également de relever les moments clés du vécu de collaboration. Le journal de bord a été un outil systématique durant 17 mois dans le projet A et 10 mois dans le projet B. En support au journal de bord, les verbatim des rencontres de supervision avec l'équipe de direction ainsi qu'avec les praticiens ont été consultés pour soutenir la démarche de symbolisation.

Enjeux de collaboration

Après la description de la trame méthodologique utilisée par les deux chercheuses dans leur processus d'intégration des apprentissages, la prochaine section expose les résultats qui se dégagent de la symbolisation commune. Trois thématiques significatives ont été classifiées dans une perspective

séquentielle. L'engagement des acteurs est discuté en tant que première mise en action vers la collaboration. Le deuxième thème aborde les niveaux de communication et le troisième thème décrit l'opérationnalisation d'une collaboration. Chacun de ces enjeux est appuyé par des extraits provenant de l'un ou l'autre des projets de recherche.

Enjeu 1 : l'engagement

L'engagement, abordé du point de vue de la mise en action d'une personne, de l'acceptation à la participation active à une œuvre, est le premier enjeu à examiner dans une collaboration. L'engagement est formalisé et officialisé par l'établissement d'un contrat commun. Cette contractualisation (Barbier, 1996) est une étape préliminaire essentielle pour quiconque s'engage dans une recherche-action. Elle permet de déterminer chacune des pratiques des acteurs impliqués dans la recherche (Hugon & Seibel, 1988) et d'explicitier la posture respective de chacun. Dans le projet A, la contractualisation s'est présentée comme une simple étape d'identification du statut professionnel des acteurs – professeurs, conseillers, directeur ou étudiante au doctorat – combinée à une entente de collaborer. À contrario, dans le projet B, la contractualisation a été une étape d'énumération détaillée des tâches anticipées, et ce, pour chaque acteur. Cependant, clarifier les rôles *a priori* ne permet pas d'anticiper précisément les diverses tangentes que peut prendre cette collaboration.

La contractualisation est donc une première action pour formaliser les rôles, mais elle ne suffit pas à elle seule à clarifier les responsabilités. Certaines questions restent en suspens : à quelle étape vais-je être présent? Vais-je participer davantage à l'action ou à la recherche? Est-ce que mon vécu va être partagé avec le reste du groupe? Afin de clarifier et d'orienter l'engagement des acteurs, plusieurs chercheurs ont mentionné la nécessité de cibler clairement le rôle et la place de chacun dans la recherche (Hugon & Seibel, 1988). On peut se douter qu'il existe là aussi de grandes nuances.

Dans le projet A, la clarification des responsabilités s'est faite au fur et à mesure que le projet avançait. À chaque étape, l'équipe décidait qui prenait la responsabilité des différentes tâches, mais cela pouvait engendrer une absence de repères : « La collaboration est encore une zone grise entre les deux parties... qui est responsable de quelle partie et à qui doit-on se référer pour certains points de l'ordre du jour? » (Journal de bord A, 23 novembre 2009). À l'inverse, dans le projet B, la direction que chacun devait prendre était claire et prédéfinie. Une liste de responsabilités précises a été construite et approuvée dès le début du projet par les acteurs. À titre d'exemple, les éducateurs physiques étaient responsables de choisir un groupe cible et de gérer l'administration des formulaires de consentement auprès des élèves. Il revenait

cependant à la chercheuse de rédiger les comptes rendus des activités et le rapport final.

La connaissance de ces nuances a amené les deux chercheuses à se questionner sur l'effet de cette contractualisation sur leur engagement dans le projet. Dans le projet A, la chercheuse s'est dite déstabilisée en raison du terrain inconnu qui apparaissait comme flou. Pourtois (1981) recommande d'avoir une flexibilité et une adaptabilité pour conduire une recherche-action, mais il n'en demeure pas moins que les imprécisions déstabilisent, par exemple lors d'une différence de conception d'un acteur à l'autre :

La collaboration est un terme que le monde comprend, mais l'application en est tout autre. La façon de la présenter par Hubert n'est pas la manière de la percevoir ni de la comprendre par Paul. Mario a même précisé la nécessité qu'ils se parlent parce que l'on doit harmoniser la compréhension et l'opérationnalisation (Journal de bord A, 17 novembre 2009).

À prime à bord, l'engagement initial de la chercheuse était prudent. Un des motifs de persévérance a été la confiance que les acteurs se témoignaient.

Dans le projet B, la contractualisation s'est avérée une démarche bien différente. En effet, le contrat commun a été établi par l'intermédiaire d'une discussion entre les acteurs sur les rôles de chacun durant le processus de recherche-action. La chercheuse de ce projet s'est dite sécurisée et confortée par ce processus d'engagement initial de chacun des partenaires. Elle a notamment mentionné avoir senti un soulagement chez les éducateurs physiques collaborateurs lorsque ceux-ci ont vu que leurs responsabilités étaient en lien avec ce qu'ils savaient faire, soit d'enseigner l'éducation physique et à la santé, et que les tâches de recherche, comme la mise à l'écrit de leur expérience, était assumée par la chercheuse.

La contractualisation a pris différentes formes dans les deux projets. Mais, dans les deux cas, elle a eu un impact majeur sur l'engagement des acteurs. De ce fait, il semble important d'être sensible aux préférences des acteurs et d'offrir une contractualisation adaptée dès le début du projet, puis d'en vérifier l'adéquation durant le projet de façon à optimiser l'engagement des acteurs.

Enjeu 2 : la communication

Découlant du processus de symbolisation, le deuxième enjeu dégagé porte sur le thème de la communication. La richesse du regard croisé des chercheuses a fait émerger deux niveaux de communication, soit le niveau commun aux acteurs et le niveau intime à chacun. Le premier niveau est représenté par

l'interaction des acteurs sur ce qu'ils ont en commun, c'est-à-dire le projet. À ce niveau, des activités plus techniques sont abordées, telles que a) le partage des idées sur le projet initial; b) l'émergence de nouvelles idées collectives, et c) la structuration nécessaire de ces idées vers la mise en œuvre des objectifs à atteindre. Parallèlement, un deuxième niveau, plus profond, concerne la dimension plus intime de la collaboration, soit celle de la mise en mots du vécu intime. Cette dernière porte sur les ressentis de la personne par rapport à la collaboration.

L'expérience vécue par les deux chercheuses suggère que les deux niveaux de communication exercent une influence pouvant modifier ou faire évoluer la collaboration entre les acteurs. Il est intéressant de constater que dans le projet A, les deux niveaux sont complémentaires. Par exemple Mario aborde le premier niveau, propre à la centration sur la tâche ou la centration sur le projet : « La collaboration est agréable avec Mario : les objectifs sont clairs, il se rapporte toujours à l'ordre du jour pour faire avancer chaque section » (Journal de bord A, 19 octobre 2009). Mais il aborde aussi le deuxième niveau portant autant sur les états d'âme, les difficultés rencontrées dans cette collaboration, les questionnements ou les clarifications, les zones d'inconfort : « Un appel émotif sur le sentiment de ne pas avoir fait le travail... » (Journal de bord A, 14 septembre 2009), que sur les bons coups, les fiertés ou tout simplement le plaisir de collaborer : « On travaille à deux sur ce point avec toujours des mots sympas pour un travail fait en commun. » (Journal de bord A, 20 janvier 2010).

La particularité présente dans le projet B est une différence significative des niveaux de communication entre les deux praticiens. En effet, l'analyse des verbatim montre qu'un des praticiens est resté centré sur une communication de niveau 1, sans besoin apparent d'échanger sur son expérience intime de collaboration. Pour l'autre praticien, les retranscriptions des rencontres de supervision révèlent la présence d'un espace pour le niveau 2, puisque les problématiques éprouvées par ce dernier l'ont amené à explorer cette dimension intime. Ces difficultés ont d'ailleurs incité la doctorante à exprimer son vécu d'accompagnement auprès de son équipe de direction, en abordant elle-même une communication de niveau 2 : « Je me sens un peu démunie pour l'aider, en fonction des objectifs qu'on s'est fixés. Je trouve ça difficile car j'ai l'impression qu'on ne s'en va pas à la même place. » (rencontre avec l'équipe de direction B, 12 mars 2009).

Dans ces deux cas de recherche collaborative, deux niveaux de communication se manifestent. Tout d'abord, une communication de niveau 1 qui dénote une centration plus importante pour la tâche, l'organisation, les

objectifs et la logistique. Ensuite, une communication de niveau 2 caractérisée par la verbalisation, la clarification et la compréhension de ce qui est vécu dans la collaboration pour que l'acteur puisse mieux s'engager dans le processus. Dans ce cas de figure, il semble intéressant dans un premier temps de réfléchir à des approches relationnelles et organisationnelles pour répondre efficacement à une collaboration où le niveau de communication est similaire entre les acteurs. Dans un deuxième temps, il serait intéressant de connaître des méthodes de travail efficaces pour les collaborations où les acteurs utilisent des niveaux de communications différents.

Enjeu 3 : l'opérationnalisation

Le processus de symbolisation par regard croisé a permis de dégager un troisième enjeu qui porte sur l'opérationnalisation de la collaboration des acteurs en recherche-action. L'opérationnalisation s'articule autour de deux points à considérer, soit a) la part décisionnelle et la prise de leadership des acteurs, et b) le décalage entre les attentes formalisées dans la contractualisation et les actions posées.

Tout d'abord, il existe une part décisionnelle pour chaque acteur dans une collaboration qui n'est pas quantifiable, mais qui est perceptible. Cette part décisionnelle va différer d'un projet à l'autre. Dans l'analyse du projet A, il est apparu que ceux qui avaient un statut hiérarchique supérieur avaient une part décisionnelle plus importante ou du moins plus décisive. Pour ceux qui avaient un statut hiérarchique inférieur, ils avaient une part décisionnelle réduite, voire plus consultative. En résumé, « tous [sont] impliqués au même degré, mais il y a une hiérarchie qui se concrétise dans la part décisionnelle due aux retombées : qui sera visé lors de la réussite ou de l'échec du projet? » (Journal de bord A, 14 septembre 2009). Comme le montre cet extrait, la part décisionnelle est corrélationnelle aux responsabilités de chacun. Reconnaître cette réalité dès l'étape de la contractualisation permettrait de limiter les écarts entre la part décisionnelle autodéterminée et la part décisionnelle effective, relative aux responsabilités respectives. L'analyse des extraits montre qu'une part décisionnelle officialisée entraîne une dynamique de reconnaissance dans les tâches accomplies : « Ils semblaient impressionnés du travail qui avait été fait et de l'allure finale des choses. Beaucoup de points ont été approuvés... » (Journal de bord A, 18 janvier 2010). Inversement, une part décisionnelle non clarifiée entraîne des déceptions ou des sentiments de frustration : « L'appel entre Paul et Hubert a résulté en une décision, imposée aux autres, laissant une impression de responsabilité flouée » (Journal de bord A, 14 septembre 2009).

Combinée à la part décisionnelle, la prise de leadership s'avère être un élément d'influence dans une dynamique de collaboration. Dans le projet A,

des préoccupations distinctes ont été déterminées pour chaque acteur : la recherche, la formation ou le financement. Ces préoccupations influencent la dynamique de collaboration et la qualité de l'engagement. Pour ainsi dire, dans le cas où les priorités étaient les mêmes, la dynamique relationnelle était renforcée, et dans le cas où les priorités n'étaient pas les mêmes, cela a freiné l'avancement du projet.

Grâce au regard croisé, un deuxième point est à considérer dans l'opérationnalisation d'une collaboration. Principalement dans le projet B, il a été constaté qu'il pouvait exister un écart entre les attentes initiales, formalisées dans la phase de contractualisation, et les actions posées en cours de projet. En effet, l'engagement d'un des praticiens dans la recherche collaborative ne s'est pas concrétisé tel qu'annoncé au départ :

Caroline vient tout juste de débiter ses réflexions postséances. Elle s'est excusée, en me disant qu'elle ne prenait pas le temps de les faire après chaque cours, comme on l'avait pourtant convenu au départ. Elle avoue trouver ça difficile, mais elle me dit qu'elle va essayer de les faire à l'avenir (Journal de bord B, 20 mars 2009).

On constate également un écart entre la pratique déclarée, soit entre ce que le praticien disait faire, et sa pratique effective, soit ce qu'il faisait en réalité pour l'atteinte des objectifs du projet. Cet écart a eu un impact certain sur le déroulement des étapes subséquentes. Conséquemment, des ajustements opérationnels majeurs ont été réalisés en cours de projet. Les difficultés éprouvées avec le praticien ont conduit à effectuer un virage à 180 degrés et à revoir les objectifs d'action et de recherche du projet. Puisque le praticien n'était pas en mesure de réaliser les objectifs d'action et de recherche initiaux, il a fallu que la chercheuse les ajuste de manière à ce qu'ils soient plus atteignables pour le praticien. Le souci majeur à cette étape de la recherche-action était alors de réussir à ajuster le travail de collaboration (*action*) tout en restant intéressant et pertinent du point de vue de la recherche (*recherche*).

En résumé, l'opérationnalisation de la collaboration se dessine selon les responsabilités des acteurs impliqués. Ces responsabilités vont influencer la part décisionnelle de chacun qui, à son tour, influence la prise du leadership. L'étape de contractualisation pourrait être l'occasion de clarifier ces aspects et ainsi favoriser un climat de collaboration. Toutefois, il est important de noter que les clarifications initiales peuvent être reconsidérées en cours de processus, comme cela a été le cas dans le projet B.

Considérations méthodologiques

Les trois enjeux qui ont été soulevés en lien avec les expériences de collaboration des deux chercheuses font émerger autant de considérations méthodologiques. Dès le début du projet, pour répondre aux exigences d'une démarche logique et structurée (Lavoie et al., 1996), il apparaissait nécessaire de souligner les avantages de la contractualisation initiale pour minimalement a) mettre au clair les attentes et les responsabilités de chacun des acteurs; b) spécifier la part décisionnelle de chacun; c) orienter les actions attendues et d) prévoir l'ampleur des tâches à réaliser. Cependant, à l'instar de Pourtois (1981) qui prévoit une tolérance à la frustration et à l'ambiguïté, il est important de se rappeler que cette contractualisation n'est pas garante du succès de la collaboration. Néanmoins, la réflexion initiale sur les rôles et les responsabilités de chacun pourrait permettre d'éviter certains malentendus à l'amorce du projet. Dans ce sens, Morin (1992) insiste sur l'élaboration d'un contrat ouvert et formel, mais non structuré. Ceci laisse place à l'adaptation *in situ*.

Durant le processus de collaboration du projet B, le changement de direction occasionné par la difficulté d'un acteur à atteindre les objectifs d'action démontre bien l'influence des événements sur le processus (Morin, 1992), confirmant l'aspect imprévisible de la collaboration. L'adaptation *in situ* a eu un impact majeur sur la recherche. De là, un enjeu éthique de taille est soulevé : comment gérer la rupture de contrat? Du point de vue du chercheur, il est essentiel de manifester une grande ouverture par rapport aux ajustements qui seront nécessaires au cours de la réalisation du projet. De là émerge une grande qualité, soit la capacité de gérer l'incertitude reliée au déroulement du projet collaboratif (Beaudoin & Spallanzani, 2012). Mais quel degré d'incertitude est acceptable pour la viabilité d'une recherche collaborative?

Finalement, confirmant l'impact de la base individuelle sur l'action collective, les différentes motivations des acteurs se sont avérées des éléments fondateurs de la collaboration. La collaboration de type triadique présentait trois sources motivationnelles distinctes. Pour l'équipe de recherche, la source motivationnelle était la création scientifique, tant au niveau de la réussite du doctorat que de l'avancement des connaissances; pour l'institution de formation, c'était la résolution de problèmes et, pour l'organisme mandataire, la source motivationnelle était la pérennité financière du projet. Cela fait émerger un défi complexe : la conciliation des motivations. Hugon et Seibel (1988) recommandent la détermination des pratiques de chacun pour donner une direction commune et organisée à la collaboration. Mais qu'en est-il des

sources motivationnelles? Quand et comment les traiter? Et que faire quand il y a des intentions cachées, conscientes ou non?

Pour conclure, la démarche de rédaction de cet article représente bel et bien une action expressive pour les deux chercheuses. Elle clôturera leur boucle d'intégration des apprentissages en lien avec leur vécu de collaboration lors de leur expérience doctorale respective. Cette expérience de symbolisation et d'action expressive a été une source de développement professionnel. Le modèle de Villeneuve (1995) présente un enrichissement des « étapes par lesquelles s'effectue le processus d'intégration unifié et rend cohérent[e] toute la démarche d'apprentissage » (p. 28). Exposer la démarche de symbolisation et les leçons tirées permet aux chercheuses d'être plus disposées à s'engager dans de nouvelles expériences collaboratives, d'être plus efficaces et de continuellement s'investir dans une nouvelle boucle d'apprentissage.

Références

- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Athropos.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2006). Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms. *Educational Action Research*, 14(3), 395-405.
- Beaudoin, S. (2010). *S'appropriation des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Canada.
- Beaudoin, S., & Spallanzani, C. (2012). L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel. *Revue recherches qualitatives, Hors série*, 12, 40-54.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. Dans G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 83-109). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Brunelle, J., & Brunelle, J.-P. (2004). Des compétences de base aux savoirs dans l'action. Dans J.-P. Brunelle (Éd.), *L'observation et le feedback dans une perspective de supervision pédagogique de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (pp. 12-32) [Document de travail inédit]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dick, B. (1999). *What is action research?* Repéré à <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Grell, P., & Wéry, A. (1981). Problématique de la recherche-action. *Revue internationale d'action communautaire. La recherche-action enjeux et pratiques*, 5(45), 123-130.
- Huber, M. (2009). *Inventer des pratiques de formation : dynamiser un développement personnel et professionnel*. Lyon : Chronique sociale.
- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, A. (1992). En quête des composantes existentielles du discours en recherche-action intégrale. Dans C. Baribeau (Éd.), *La recherche-action : de Kurt Lewin aux pratiques québécoises contemporaines* (pp. 83-91). Montréal : Association pour la recherche qualitative.
- Perrenoud, P. (2000). Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. Dans G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 69-82). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Pourtois, J.-P. (1981). Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation. *Revue de l'Institut de sociologie*, 3, 555-572.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Ànadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Journal de bord. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.) (pp. 137-138). Paris : Armand Colin.

Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education inc.

Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Saint-Martin.

Sacha Stoloff est professeure régulière au département des Sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux portent sur la programmation et l'accompagnement en activité physique en vue du développement professionnel, en formation initiale et continue. Elle finalise sa thèse de doctorat à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke.

Sylvie Beaudoin est professeure adjointe à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Sa thèse de doctorat, qui porte sur l'appropriation de pratiques responsabilisantes en éducation physique et à la santé, a remporté le Prix de la meilleure thèse en Lettres, Sciences humaines et sociales de l'Université de Sherbrooke en 2011. Elle s'intéresse au développement de la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique et à la santé, ainsi qu'à la formation initiale et continue en activité physique.

Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs¹

Lucie Gélinau, Ph.D.

Université Laval

Émilie Dufour, Bacc.

Mères et monde

Micheline Bélisle, Doctorante

Université Laval

Résumé

Les auteures s'interrogent sur les variations de sens accordées à l'expression *recherche-action participative* (RAP) selon le degré d'appropriation du processus scientifique par des acteurs profanes ainsi que le degré de conscientisation politique. Elles identifient, à partir de leur posture épistémologique, quatre éléments essentiels pour qualifier une recherche de RAP : la tenue en compte des droits 1) de parole, 2) de produire, 3) d'analyse ainsi que 4) de cité. Elles s'interrogent sur la façon de préserver le délicat équilibre des savoirs lorsqu'une attention particulière est accordée au AVEC, c'est-à-dire au croisement des expertises pratiques, théoriques ainsi que du vécu de personnes en situation de pauvreté. Quels sont les enjeux de rigueur soulevés? La démonstration est émaillée d'exemples tirés du projet du Partenariat Solidarité Famille Limoilou (PSFL) où des parents et des acteurs du réseau de la santé publique ont croisé leurs expertises sur l'accès à une alimentation saine en contexte de pauvreté, sous l'angle du droit à l'alimentation.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, CROISEMENT DE SAVOIRS, AVEC, SAINES ALIMENTATION, PERSONNES EN SITUATION DE PAUVRETÉ

Introduction

« Je me suis rendu compte, dans le cadre de cette recherche que je vis une situation de pauvreté. Je ne suis pas la pauvreté. » (Une participante au projet PSFL).

La réflexion qui suit repose sur près de cinquante années d'expériences conjuguées en matière de recherche-action participative et de pratiques AVEC, c'est-à-dire de pratiques qui tiennent compte des savoirs et des expertises de personnes en situation de pauvreté ou d'exclusion. Nous souhaitons essentiellement débattre du sens à donner à l'expression *recherche-action participative* tout en mettant en relief quelques enjeux liés notamment à la rigueur et à l'équilibre des savoirs lorsque cette pratique se conjugue avec celle du AVEC. Le tout sera illustré à partir d'exemples tirés d'un projet de recherche-action participative réalisé par le Partenariat solidarité famille Limoilou (PSFL) sur l'accès à la saine alimentation de parents en situation de pauvreté.

Qu'entend-on par *recherche-action participative*?²

Une expression parapluie

L'expression *recherche-action participative* est en fait une expression parapluie qui englobe plusieurs pratiques de recherche. De quelles pratiques nous réclamons-nous? Pour nous y retrouver, nous avons cherché à les comparer en prenant appui sur les deux points de repère suivant : le degré d'appropriation du processus de recherche par des acteurs profanes (allant d'une faible participation à une participation de plus en plus marquée) et l'importance accordée à la conscientisation politique (de minimale à maximale).

Le degré d'appropriation du processus de recherche « scientifique » renvoie au souci accordé à l'association d'acteurs profanes, c'est-à-dire non certifiés en matière de production de savoirs universitaires, au processus de conception, de gestion et de réalisation de la recherche. Dans sa version la plus achevée, il s'agit ici de remettre les clefs de la production du savoir à ces acteurs, en l'absence de chercheurEs certifiéEs. Deux visions se côtoient ici : d'une part, outiller pour assurer un maniement rigoureux des méthodes appropriées hors des milieux dits « scientifiques »; d'autre part, l'intérêt de reconnaître en soi les savoirs expérientiels, pratiques ou traditionnels comme des savoirs légitimes et rigoureux au même titre que les savoirs universitaires répondant à leurs propres règles de rigueur et de reconnaissance (Gélineau, 2002).

Le degré de conscientisation politique réfère à la volonté plus ou moins explicite de mettre en relief les enjeux politiques liés à la production du savoir et aux mécanismes d'exclusion liés à la maîtrise des outils permettant sa production. Il réfère également à la volonté plus ou moins explicite de prendre la recherche scientifique comme outil pour documenter des réalités d'exclusion et en faire un instrument de changement en vue d'une plus grande justice sociale et de la réduction des inégalités.

Des pratiques apparentées, mais prenant des vocables autres

Plusieurs pratiques en recherche s'inscrivent dans des perspectives apparentées à la recherche-action participative, mais ont pris des appellations autres pour des raisons d'espaces géographique, disciplinaire, épistémologique ou historique. On peut penser notamment aux enquêtes conscientisantes (Humbert & Merlo, 1978), aux recherches communautaires ou *Community based research* (Bekelynck, 2011; Hall, 2005), aux croisements de savoirs (Groupe de recherche action formation & Quart Monde partenaire, 2002; Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999) et à la recherche-action intégrale (Morin, 1992). La prise en compte de ces pratiques nous a également aidées à étayer les axes choisis, à étoffer notre compréhension de l'univers de la recherche-action participative et à dégager notre propre position (voir la Figure 1).

Ce que nous entendons par recherche-action participative dans le cadre de notre pratique

Une définition, une tradition et des perspectives

Quand nous utilisons le vocable *recherche-action participative*, nous nous référons à une tradition de recherche scientifique particulière : celle où des non-expertEs scientifiques sont considéréEs comme des chercheurEs à part entière, aptes à produire rigoureusement des connaissances « scientifiques », afin d'agir, dans une perspective de droit et de justice sociale, sur les structures perpétuant les inégalités sociales et l'asservissement. Cette tradition de recherche mise à la fois sur un degré maximal de conscientisation et de participation des acteurs profanes au processus de recherche « scientifique » (cadran supérieur droit dans la Figure 1).

Cette tradition trouve ses racines dans des pratiques initiées en Afrique, en Asie et en Amérique du Sud, la RAP y ayant été développée en réponse aux approches de recherche « scientifique » coloniale et postcoloniale. Dans cette tradition, la RAP est perçue comme un véhicule propice à la conscientisation, à la prise de pouvoir de communautés sur leurs réalités ainsi qu'à l'émergence d'une action transformatrice venant ébranler les structures et les attitudes qui perpétuent l'injustice sociale, l'oppression et l'avilissement (voir Bernard,

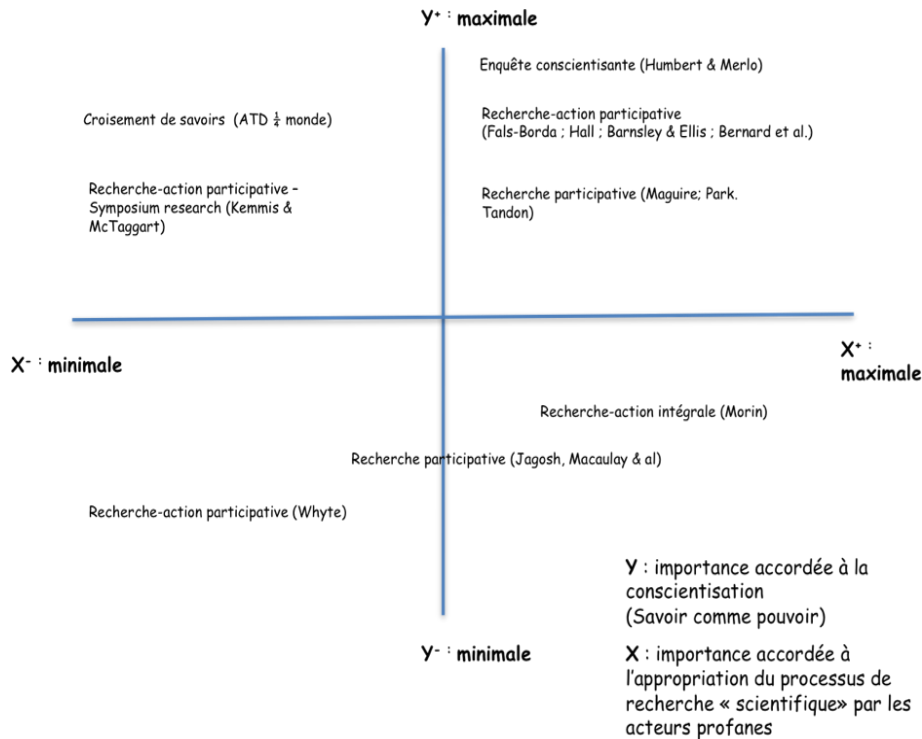


Figure 1 : La RAP et autres expressions apparentées.

Maclure, Loevinsohn, & al., 1988; Fals-Borda & Rahman, 1991; Freire, 1973; International Council for adult education, 1981; International Council for adult education, 1975, 1988; Maguire, 1987, cités dans Gélinau, 2001; Hall, 2005).

Ces pratiques émancipatrices ont inspiré à leur tour le développement de recherches participatives et d'enquêtes conscientisantes en Europe et en Amérique du Nord (voir Barnsley & Ellis, 1992; Humbert & Merlo, 1978; Maguire, 1987; Park & al., 1993, cités dans Gélinau, 2001; Gaudreau & Villeneuve, 2005).

Illustration à partir du projet du PSFL des dimensions de conscientisation et d'appropriation d'une démarche de recherche scientifique par des acteurs profanes

S'ancrant dans leurs propres expériences auprès des familles, les trois partenaires du PSFL³ remarquent que la plupart des actions préconisées dans des programmes de promotion des saines habitudes de vie en milieux dits

« vulnérables » insistent essentiellement sur l'importance de bouger et de bien manger, faisant ainsi porter le poids des changements de comportement sur les parents. Par contre, elles délaissent totalement le questionnement et l'action sur les mécanismes sociaux qui nourrissent l'appauvrissement, l'exclusion sociale et les problèmes de santé publique associés. Or, pour le PSFL, les causes des mauvaises habitudes alimentaires semblent plutôt provenir du difficile accès à la saine alimentation que du manque d'information ou de volonté des parents.

Le PSFL a saisi l'occasion d'un appel d'offres de Communautés locales en forme et en santé (CLEFS)⁴ pour définir et soumettre un projet de recherche-action participative dont les questions découlent de leurs observations (voir l'Encadré 1). Ces questions, de même que le processus de collecte et d'analyse, ont par la suite été affinés avec le soutien d'une chercheuse autonome. La démarche du croisement de savoirs (voir la Figure 2) a été retenue, au final, comme stratégie de collecte et d'analyse de données, croisement auquel ont pris part des parents en situation de pauvreté ainsi que des intervenantEs du réseau de la santé publique.

En choisissant la RAP comme véhicule, le PSFL souhaitait que l'expertise et l'analyse des familles dites « vulnérables » ou « à risque », au-delà de leur expertise parentale, soient plus présentes et déterminantes dans l'orientation des politiques sociales famille-enfance et dans l'évaluation des stratégies d'intervention qui les concernent. Dans les traditions de mobilisation auxquelles se rattachent le PSFL, le croisement des regards, la confrontation des idées et l'analyse des stratégies dans une démarche AVEC (voir la section *Définir le AVEC*) sont considérés comme favorables à l'avancement des connaissances, à l'identification et au dépassement d'obstacles, au développement d'actions dans la valorisation de l'expertise des parents. Inscire le projet du PSFL dans la tradition de la recherche-action participative permet de rester fidèle à cet esprit.

La dimension conscientisante réside également dans l'importance accordée par le PSFL au pouvoir de la connaissance dans notre société du savoir. La RAP permet au PSFL de produire des connaissances « scientifiques » tout en se voyant accorder la parentalité de ce savoir. En s'appuyant sur les connaissances produites, le PSFL souhaite attirer l'attention et être entendu des acteurs politiques, publics, professionnels et philanthropiques responsables des investissements massifs dans des programmes qui ciblent les familles dites « vulnérables ». La RAP représente également un moyen d'élargir la réflexion, au-delà des enjeux liés aux habitudes de vie, aux préoccupations en matière de lutte à la pauvreté et

Les questions phares de la recherche-action du PSFL étaient :

- Comment parle-t-on de saines habitudes alimentaires dans un contexte d'insécurité alimentaire et de pauvreté?
- Quels sont les obstacles que des familles avec de jeunes enfants et en situation de pauvreté rencontrent dans leur cheminement vers des changements de comportement en matière de saine alimentation? De quels leviers disposent-elles?
- Quelles sont les perceptions de ces familles à l'égard des outils de promotion de la saine alimentation?

Encadré 1. Questions de recherche du projet PSFL.

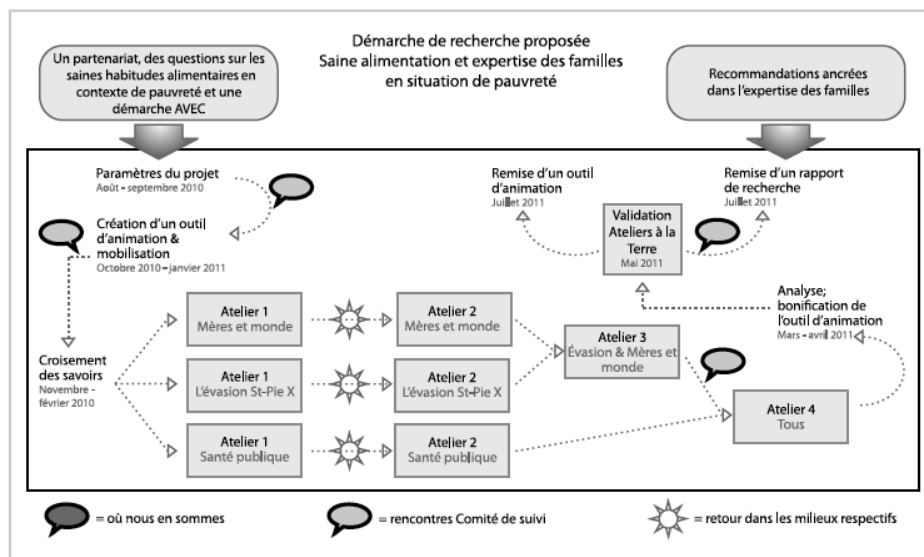


Figure 2. La démarche de recherche retenue par le PSFL.⁵

l'exclusion sociale en s'appuyant sur l'intelligence des personnes qui vivent ces situations.

Des constituantes nécessaires pour parler, selon nous, de recherche-action participative⁶

En regardant nos pratiques, nos bons coups comme nos moins bons, nous dégageons quatre dimensions nécessaires pour qualifier, selon notre tradition de recherche, un projet comme étant de l'ordre d'une RAP (voir la Figure 3).

1. Dans une RAP, des non-expertEs scientifiques prennent le **droit de produire** rigoureusement des connaissances scientifiques. Ils formulent des questions de recherche, élaborent des outils de collecte de données, recueillent l'information. Ce faisant, la RAP permet le développement d'une culture de recherche⁷ hors des milieux universitaires et contribue à la démocratisation de la production du savoir (Gélineau, Vinet-Bonin, & Gervais, 2009).

À titre d'illustration : le projet de recherche a été pensé et réalisé par le PSFL. Trois intervenantes, une stagiaire clinique, une chercheure autonome ainsi qu'une étudiante-chercheure ont constitué le noyau de l'équipe de recherche. Pour aiguillonner le projet, deux parents ont participé au comité de suivi ainsi que 10 praticienNEs et acteurs du réseau de la santé publique et de la lutte à la pauvreté et à l'exclusion sociale. La gestion du projet et du financement incombait au PSFL. Une entente de collaboration, présentant les devoirs et modalités de participation ainsi que les modes de prise de décision et de reconnaissance, avait été entérinée par les membres du comité de gestion.

2. Une RAP vise à donner un **droit de parole** à des personnes, qui vivent des situations d'exclusion, de subordination ou de marginalité, à titre d'expertes de vécu ou de pratique.

À titre d'illustration : le PSFL a choisi de mettre en place une RAP afin de donner une voix à des familles dites « vulnérables », ciblées par les programmes de promotion des saines habitudes alimentaires. Seize parents de Mères et Monde et de l'Évasion St-Pie X, en situation de pauvreté, ont ainsi partagé leurs expériences, leurs astuces et leurs réflexions au cours de cinq ateliers ayant eu lieu entre novembre 2010 et février 2011 (voir le Tableau 1). L'outil développé pour produire ces connaissances et analyses a servi de canevas à l'élaboration d'une trousse d'animation afin de permettre à un plus grand nombre de personnes en situation de pauvreté de reconnaître leur expertise et de réfléchir sur la question de l'accès alimentaire. Cette trousse a été expérimentée en juin 2011 auprès de sept personnes des Ateliers à la Terre (membre du PSFL) contribuant ainsi à la richesse de la réflexion.

3. Une RAP reconnaît un **droit de penser**, c'est-à-dire une capacité d'analyse critique, aux acteurs profanes. En d'autres mots, l'analyse est conduite par tous et n'est pas l'apanage des seulEs chercheurEs certifiéEs.

Tableau 1

Exemples de savoirs partagés – stratégies de parents en situation de pauvreté pour mettre de la nourriture dans leur assiette (PSFL, Gélineau, Bélisle, Jalbert, & Royer, 2011, p. 37)

<p>Gestion au quotidien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Budgéter et planifier • Faire à manger • Acheter des produits de base variés, dont des protéines • Penser à l'accès physique • Congeler • Rationner / couper • Éviter le gaspillage • Restreindre les pressions des enfants • Se dépanner avec du prêt à manger • Privilégier l'allaitement 	<p>Rendre la nourriture agréable / acceptable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des choses qu'on aime • «Mettre en scène» les aliments • Aller au resto 	<p>Se dégager une marge de manoeuvre financière</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver un logement abordable • Avoir un revenu • Éliminer des dépenses • Contracter des dettes • Refaire son crédit • Se priver • Mettre de l'argent de côté • Faire des choses illégales 	<p>Stratégies de soutien social</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'entraider • Avoir un conjoint 	<p>Stratégies de recours aux organismes et services</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'inscrire à des activités collectives alternatives • Aller à la distribution alimentaire • Faire du bénévolat • Recourir aux services sociaux et aux programmes • Budgéter et planifier • Utiliser les services de garde 	<p>Stratégies de mobilisation personnelle et collective</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses priorités et faire des choix • Ne pas s'isoler • Affirmer ses limites et dépasser la honte • Mettre au service du groupe ses forces • Se regrouper et se conscientiser • Reconnaître ses bons coups
---	--	--	---	---	--

À titre d'illustration : les parents du PSFL, dans le cadre d'une série de trois ateliers collectifs et à l'aide d'outils d'animation participatifs, brassent des idées et font des constats sur l'accès à la saine alimentation dans un contexte de pauvreté. Par le partage et l'analyse collective, ils consolident leur expertise, dégagent les obstacles individuels et structurels et déterminent des lieux de pouvoir individuels et collectifs. Ils formulent des revendications dans lesquelles ils se reconnaissent. (voir l'Encadré 2).

- Enfin, la RAP est intimement liée au **droit de cité**, soit la possibilité offerte aux acteurs profanes en matière de recherche académique de revendiquer une propriété intellectuelle sur les savoirs scientifiques qu'ils ont contribué à produire ainsi que d'user de ces connaissances pour agir sur les rapports de pouvoir et contribuer au changement social dans une perspective de droit et de justice sociale.

À titre d'illustration :

- En février 2011, les parents échangent avec des intervenantEs du réseau de la santé publique lors d'un huitième et dernier atelier. La parole n'est pas médiatisée par l'équipe de recherche. Ce sont les parents eux-mêmes qui portent leurs analyses et revendications.
- Une attention particulière est apportée à la diversité des paroles et des recommandations dans le rapport de recherche. Les parents s'y

- J'y ai trouvé un espace pour faire part de mes questionnements et de mes aspirations pour la société. Lorsqu'on examine la question de la sécurité alimentaire sous l'angle du droit, on se rend compte que les préjugés sont absurdes, nocifs et qu'ils ne tiennent pas compte des efforts considérables que font les familles en situation économique précaire pour se nourrir.
- Ce projet m'a beaucoup intéressée parce que le défi de m'alimenter est depuis longtemps présent dans ma vie. À l'âge de 14 ans, j'aidais déjà ma mère à mettre de la nourriture sur notre table en contribuant au revenu familial. Cette recherche m'a permis de me rendre compte que nous n'étions pas les seules à avoir vécu ce genre de situation. Je me suis posé cette question : combien sommes-nous à vivre l'insécurité alimentaire? Combien sommes-nous à être si débrouillards pour nous nourrir dans la pauvreté?
- En tant qu'immigrante moi-même, je crois que ces ateliers seraient très bénéfiques pour l'ensemble des personnes immigrantes : ceci leur permettrait de mieux connaître les ressources disponibles tels les jardins collectifs, les cuisines collectives, les groupes d'achat, les banques alimentaires, etc., ce qui leur permettrait de sortir de l'isolement, de mieux s'intégrer, de découvrir d'autres cultures et de mieux se prendre en charge.
- Pour réussir à mettre des aliments dans nos assiettes, nous avons toutes sortes de connaissances brillantes et une débrouillardise exemplaire qui ne doivent plus rester cachées dans le silence. Malgré notre bon vouloir, nous avons difficilement accès à une saine alimentation [...] Quand on va arrêter de manger de la "marde", on va pouvoir commencer à manger pour vrai.

Encadré 2. Réflexions de parents sur leurs analyses dans le cadre de la RAP.⁸

retrouvent, même ceux qui n'ont pas participé à la recherche et, de ce fait, le rapport gagne pour eux en crédibilité.

- Les occasions de présentation et de publication sont saisies dans les milieux de pratiques décisionnels et universitaires. Celles-ci résultent, autant que faire se peut, d'un travail conjugué des expertEs des milieux de pratiques et universitaires et, ponctuellement, des parents. Une entente est signée concernant les crédits tenant compte de la réalité à la fois de la pérennité des démarches de recherche participative (importance des lignes de cv pour les chercheurEs universitaires) ainsi que de la spécificité de la RAP (reconnaissance de la parentalité des résultats pour le collectif de travail).

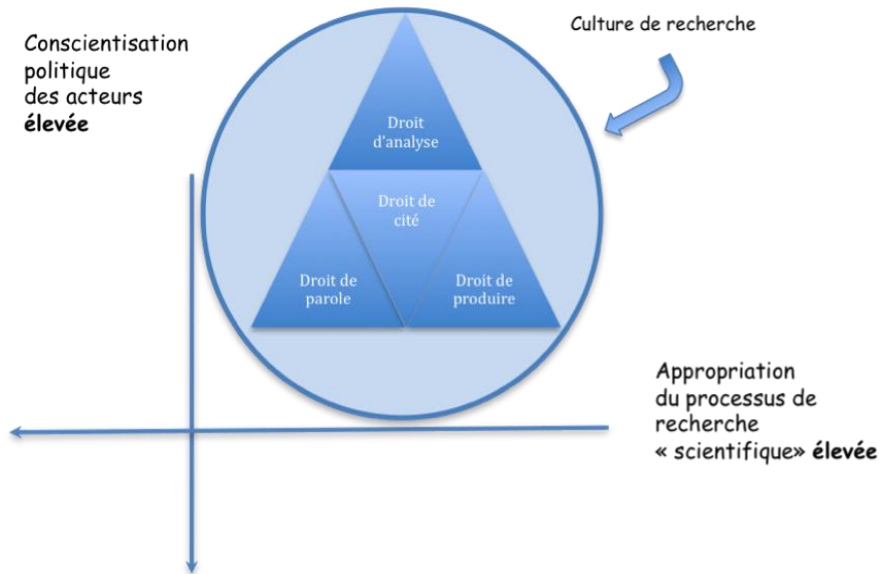


Figure 3. Les dimensions d'une RAP.

Quelques enjeux

La rigueur et les résultats inconvenants

La RAP telle qu'elle vient d'être caractérisée est résolument engagée. Bien que toute recherche soit représentative d'un point de vue, produire des connaissances à la marge et prendre position en s'appuyant sur ces connaissances suscitent des réactions. « Engagement » étant trop souvent perçu comme synonyme de « partisan », les travaux sont donc souvent scrutés et les failles recherchées. D'où, dans notre pratique, une attention méticuleuse apportée à la rigueur de la méthode. L'enjeu pour nous est double : nos stratégies étant à la fois participative et qualitative (car le participatif n'est pas nécessairement synonyme de qualitatif, il faut le souligner), la portée des résultats et leur scientificité sont d'autant contestées. D'où le soin accordé à transmettre aux acteurs profanes les outils et le vocabulaire, de les accompagner dans l'acquisition d'une culture de recherche afin de pouvoir jouer un rôle réel et actif sur des comités de suivi par exemple. Ou encore, le souci apporté à exposer dans le détail, et ce, systématiquement dans les rapports de recherche, les motifs des choix méthodologiques en précisant les logiques des critères de scientificité retenus pour que, devant les expertEs

académiques ou institutionnelles, la valeur de l'œuvre de recherche puisse être soutenue par les acteurs profanes.

S'engager dans un processus rigoureux de production de connaissances (que ces connaissances soient académiques, pratiques, expérientielles ou traditionnelles) nécessite de faire avec les résultats inconvenants, c'est-à-dire les résultats qui viennent infirmer les *a priori*, les visées défendues, les hypothèses ou les affirmations. Accompagner en recherche nécessite d'accompagner dans le traitement des résultats. Alors, la présence de résultats inconvenants révèle-t-elle des faiblesses méthodologiques? Des dérives d'échantillonnage? Si ce n'est pas le cas, ces résultats peuvent-ils devenir des leviers, par exemple, pour de nouvelles campagnes d'éducation populaire, l'évaluation d'une mission, le développement de nouveaux partenariats ou pour de nouvelles explorations afin de mieux comprendre ces données surprenantes? Les données inconvenantes sont des portes qui ouvrent, un vent qui décoiffe, la possibilité donnée de déplacer le regard, de secouer des fondations et de transformer ou de consolider une mission. Apprendre à faire avec les résultats inconvenants donne de la force à la tradition de la recherche-action participative dans laquelle nous nous inscrivons.

Le délicat équilibre des savoirs et des expertises

Un autre piège, plus subtil, guette les tenants de la recherche-action participative. Bien que d'une part l'on souhaite exposer les rapports de pouvoir inscrits dans la production de connaissances, en se référant au modèle scientifique universitaire pour outiller les acteurs profanes en vue de produire des connaissances, il se peut, d'autre part, que les savoirs traditionnels, pratiques et expérientiels semblent paradoxalement dépréciés. Dans nos pratiques, nous avons tenté de mettre l'accent sur le dialogue des savoirs, perçu comme forme d'interdisciplinarité (Gélineau, 2002). Ce faisant, nous cherchons à rétablir un rapport égalitaire entre savoirs au sein même du processus de production de la connaissance. L'idée avancée est que l'interaction des savoirs produit une connaissance plus dense. Les contenus et les méthodes de production de ces savoirs s'en trouveront enrichis. Le clivage sujet – collaborateur/expert est atténué au profit d'un rapport d'expert à expert misant sur la réflexion commune. Dans le cadre du projet du PSFL, nous avons cherché à soutenir en particulier l'expertise des personnes en situation de pauvreté, en cherchant à faire AVEC.

Définir le AVEC

« J'ai pris conscience que je suis une experte de mon vécu. » « J'ai une maîtrise de la vie. » (Deux participantes au projet du PSFL).

Le AVEC fait référence au souci de « penser, décider et agir AVEC les personnes en situation de pauvreté » dans la lutte à la pauvreté et l'exclusion sociale. Il s'agit ici d'allier les expertises que certainEs nomment les savoirs institués et les savoirs investis; d'autres, les savoirs des « sachants » et des « savants » (ONPES, 2010) ou, encore, les savoirs du vécu, de la pratique et de l'université (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999). L'idée maîtresse derrière : développer une réflexion où le tout est plus grand que la somme des parties. En ce sens, le AVEC se distingue du « par et pour », l'idée du croisement des perspectives y étant cruciale. Non pas dans une visée de validation de ces savoirs par la science universitaire, mais bien pour amener une nouvelle compréhension des dynamiques à l'œuvre.

Le « AVEC » est une expression qui a fait son nid, notamment au Québec, dans le cadre de la lutte à la pauvreté et l'exclusion sociale. Il inspire les pratiques de plusieurs organismes communautaires au Québec dont des organismes membres du PSFL. Le AVEC est une composante clef du Collectif pour un Québec sans pauvreté, grâce notamment à son comité AVEC où personnes en situation de pauvreté, intervenantEs et chercheurEs réfléchissent ensemble sur la lutte à la pauvreté et l'exclusion sociale (Collectif pour un Québec sans pauvreté, n.d.). Les fruits de cette réflexion viennent en retour alimenter les travaux du collectif et, plus largement, la lutte. Le AVEC s'ancre par ailleurs dans la vision d'ATD Quart Monde, sous l'impulsion de Joseph Wresinski (2007).

Les modalités du AVEC dans le cadre d'une RAP, à la lumière de l'expérience du PSFL

« Si ma contribution peut apporter un regard différent... »;

En participant à la recherche, j'ai constaté que mettre autant d'efforts pour se nourrir était plus lié à une situation de survie que de vie! J'espère que d'autres personnes qui vivent des difficultés pour se nourrir pourront mettre à profit leur expertise pour la suite de cette recherche. J'espère que cette recherche pourra faire en sorte que le « droit de manger » soit une priorité pour notre société! (Deux participantes en situation de pauvreté).

Si, dans le cadre des travaux du PSFL, la RAP a été le véhicule, le AVEC en a été à la fois le moteur et la destination.

Le AVEC comme moteur a consisté en l'assemblage conscient d'un ensemble de pièces et de courroies selon la mécanique de la conscientisation et de l'appropriation pour créer les conditions optimales d'expression et d'analyse. Dans l'expérience du PSFL, les pièces du moteur sont les mesures concrètes qui ont favorisé l'accès aux espaces de paroles et soutenu la

participation active des parents dans la réflexion et l'analyse, et ce, en tenant compte des contextes de pauvreté et d'exclusion. Par exemple, une attention particulière a été accordée aux codes culturels, aux sentiments d'impuissance intériorisés ou de culpabilité, au poids des préjugés et aux richesses d'être pauvres, telles la débrouillardise et l'entraide. Parmi les mesures concrètes qui ont favorisé l'accès à ces espaces de paroles, pensons aux haltes-garderies, au transport (autobus, covoiturage, taxi), aux horaires adaptés (en fin de journée ou fins de semaine), aux repas et collations intégrés aux activités, aux lieux connus et accessibles et à la rétribution symbolique offerte pour souligner l'expertise. Parmi les mesures qui ont soutenu la participation des parents, songeons également au soutien individuel, à la structure d'animation en courtes étapes et aux outils d'animation diversifiés et imaginés. Les courroies AVEC sont l'ensemble des personnes formées, expérimentées ou guidées, qui permettent à la mécanique de l'appropriation et de la conscientisation de fonctionner. Leur rôle est de nourrir un climat agréable, confortable, égalitaire; de voir au respect du rythme, du processus et du cadre; de dégager les éléments clefs; de résumer; de resituer l'analyse dans un ensemble plus vaste; de soutenir le passage du JE au NOUS; d'encourager la réflexion entre les ateliers; de reconnaître et de valoriser l'apport et la richesse de chacun et chacunE.

Le AVEC se veut aussi la destination. « Le AVEC amène les personnes en situation de pauvreté à faire l'expérience de leur pouvoir *citoyen* et à le développer en vue d'une mobilisation et d'une transformation de la société riche de tout son monde » (Collectif pour un Québec sans pauvreté, n.d., p. 3). En mettant le AVEC au cœur de son action de recherche, le PSFL souhaite cheminer vers une société où la pauvreté et les mécanismes qui la génèrent seront éliminés. Une destination où le droit à l'alimentation (saine) deviendra réalité pour tous et toutes! Une destination où sera également intégrée l'habitude de FAIRE AVEC. Une destination qui mobilise individuellement et collectivement l'ensemble des acteurs, qu'ils soient intervenantEs, expertEs du vécu ou chercheurEs, en mettant à profit leurs compétences respectives dans différents lieux qui se croisent et s'alimentent (gestion, suivis, analyse, etc.).

Le AVEC conjugué à la RAP s'est avéré puissant pour amener les parents à prendre contact avec leur potentiel d'action. Plusieurs parents ont effectivement développé leurs contributions à la lutte à la pauvreté, dans leur quotidien, en soutenant des pairs également pris dans des situations de pauvreté, en leur faisant prendre conscience qu'ils ne sont pas des « pauvres », mais des personnes avant tout; en s'engageant d'eux-mêmes dans des organisations communautaires et de défense de droits ou dans leur école ou encore au Collectif pour un Québec sans pauvreté. D'autres se sont investis dans la diffusion des résultats du projet de recherche. Des parents ont participé

à la conception et à l'animation du lancement médiatique du rapport de recherche et de la trousse d'animation, avec le soutien de l'équipe d'intervention théâtrale participative *Mise au jeu*. Trois d'entre eux y ont pris publiquement la parole devant plus de 65 personnes, soit des gens des milieux du réseau de la santé publique, des médias, de la recherche universitaire, de la lutte à la pauvreté et l'exclusion, soit des familles. En février 2012, après quelques ateliers de travail où, avec le soutien d'animatrices, les parents dégagent leurs idées et font leur analyse de leur expérience RAP, ceux-ci ont présenté leurs constats lors d'un séminaire grand public. Et le travail ne fait ici que s'amorcer. Plusieurs sont notamment impatients de poursuivre l'aventure à titre de cochercheurEs dans un deuxième volet, cette fois financé par le FQRSC⁹.

*Croiser les savoirs*¹⁰

Il est primordial, pour moi, que le partage de mon vécu et celui de mes enfants soit une source de motivation et de rassemblement pour, qu'ensemble, nous puissions faire changer les choses. Dans cette étude, chaque personne est importante, car chacune d'elles a une réalité et des besoins différents. Si les instances concernées sont plus conscientes des problèmes, elles seront plus à même de développer des choses pour nous aider [...];

« À tous de faire un petit pas pour faire ensemble un grand pas. »
(Deux participantes en situation de pauvreté).

Se retrouver autour d'une même table avec des expertises différentes (universitaires, pratiques ou de vie) n'est pas chose aisée, ne serait-ce qu'en raison des relations de pouvoir qui s'établissent, en s'appuyant notamment sur la reconnaissance sociale de certaines formes de savoirs au détriment de d'autres. Comment favoriser un réel dialogue entre expertises? La littérature et l'expérience tendent à démontrer qu'un tel dialogue gagne à s'inscrire dans la durée. Dans notre pratique, nous avons porté une attention particulière à consolider et à reconnaître les savoirs de vie et de pratique en créant d'abord des espaces de paroles homogènes dits de non-mixité (Delphy, cité dans Dufour & Gélinau, sous presse). Dans ces espaces, des personnes en situation de pauvreté se retrouvent entre elles – il en est de même pour des praticienNEs,¹¹ afin de nommer, d'asseoir, de consolider leurs savoirs. Ces espaces de paroles non mixtes sont aussi des espaces d'analyse, car ils favorisent le classique passage du « je » au « nous » : c'est-à-dire la (re)connaissance qu'une personne n'est pas seule à vivre une expérience et à tenter de la résoudre, créant ainsi un *momentum* pour explorer collectivement les mécanismes d'exclusion et de discuter de pistes de solution. Ce faisant, il

est permis de libérer une charge émotive qui favorise la création d'un véritable espace d'échanges. Le temps et le soutien d'une tierce personne augmentent les chances que les malaises et les frustrations puissent trouver mots dans le respect, et ce, avant d'être partagés avec d'autres catégories d'acteurs. Ceci est d'autant plus crucial pour les savoirs expérientiels, car si des occasions sont souvent mises en place pour que les universitaires et les praticienNEs échangent entre eux, ces espaces de réflexion nous semblent faire particulièrement défaut dans la société civile.

Une fois ces espaces homogènes investis, nous avons mis en place des espaces de dialogue où les savoirs sont croisés. Ces espaces ont pris ici la forme d'ateliers de travail et d'activités publiques. Dans ces espaces hétérogènes, nous avons prêté une attention particulière à trois aspects des discussions. Le premier concerne les zones de tensions et de polarisation, qu'il ne faut pas chercher à gommer, mais bien à accueillir. Le consensus n'est pas recherché. Il est préférable de voir ce que contiennent les tensions et vers quelles connaissances ou (mé)connaissances elles nous mènent. De même, ce qui apparaît hors sujet doit être accueilli. Ces hors sujets nous permettent souvent de faire des détours fructueux en ouvrant de nouveaux horizons à explorer. Derrière les hors sujets, il y a souvent une valeur ou un besoin collectif qui crie. Le dernier aspect se rapporte au poids des mots et des concepts. L'idée n'est pas de vulgariser à outrance, car les concepts « à 50 \$ » gagnent à être nommés. Mais des ponts doivent être construits entre les univers. Des mots tels *citoyens*, *pauvreté* ou *exclusion* peuvent contenir des charges émotives fort différentes. Il est nécessaire d'être attentif à relever et à déconstruire les préjugés et les sentiments d'impuissance, d'incompétence et de culpabilité issus des attitudes et mécanismes qui perpétuent les inégalités. Le temps nécessaire pour ce faire doit être pris, ce qui ramène à la notion de durée dans le temps. Il est important de soutenir tout le processus en s'appuyant sur l'expertise d'animateurs et d'animatrices aguerris, pour favoriser le cheminement et dégager les éléments qui permettront la progression.

Conclusion

Que retenir? Une des assises épistémologiques sur laquelle repose notre vision de la RAP est en fait l'exploration d'une question : « la recherche est au service de qui et de quoi? » sous l'angle des rapports de pouvoir liés à la production de la connaissance. Pour y arriver, nous tentons de conjuguer deux voix/voies :

- D'une part, outiller les citoyenNEs et les praticienNEs novices en recherche universitaire afin qu'ils puissent produire rigoureusement des connaissances, connaître les règles du jeu scientifique et débattre sur la place publique pour ainsi avoir voix au chapitre dans une société du

savoir où s'affirme le diktat des données probantes définies de façon normative (Denzin, 2009; McQueen & Anderson, 2000; Sharp, 2005).

- D'autre part, reconnaître la richesse d'autres formes de production de connaissances liées notamment aux savoirs pratiques et de vie et chercher à croiser ces expertises à l'expertise universitaire afin d'enrichir magistralement notre compréhension des mécanismes de la pauvreté et de l'exclusion. L'esprit de cette démarche est non seulement de réfléchir ensemble, mais de favoriser la tenue en compte, chacun dans son univers d'action, des résultats afin d'influer sur le cours des choses. La finalité ultime demeure la voie du changement social en vue d'une plus grande justice et de la réduction des inégalités.

Les imprévus, les tensions, les résultats inconvenants font partie du chemin. Il y a tout avantage à les saisir comme tremplin et pouvoir ainsi reconsidérer nos postulats et *a priori* sous des angles nouveaux, parfois inédits.

S'investir dans une RAP n'est pas chose aisée, de nombreux écueils se dressent. Mais, en mettant le temps de son côté, nous apprenons à reconnaître les courants, à étayer les voiles et à user créativement des gréements à notre portée. Car en RAP, l'esprit n'est point ferroviaire : une locomotive, un rail traçant la voie, un horaire précis et une gare à l'horizon. Il est plutôt maritime : un phare comme guide, un équipage réuni dans un même but et toute la mer pour y arriver.

Comme mot de la fin, nous souhaitons laisser la parole à un parent du PSFL sur l'essence de la RAP conjugée au AVEC :

Je crois que la recherche-action participative est essentielle pour faire du changement. La recette est fort simple :

Rassemblez dix personnes.

Expliquez-leur qu'elles seront écoutées, que chacune a une opinion importante et peut être différente mais pas mauvaise.

Mélangez le savoir (pas obligé d'obtenir de mélange homogène).

Laissez l'espace à chaque personne, ne pas mettre un cadre trop contraignant qui prendrait trop de place.

Ajoutez la confiance. Tranquillement elle va s'installer.

Chaque personne peut mettre son grain de sel comme elle le veut dans le respect de tous.

Suggestion : C'est recommandé de faire la recette comme plat d'accompagnement en laissant les personnes rechercher-actionner-participer! Bon appétit!

Notes

¹ Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui avec les années ont enrichi notre réflexion et soutenu nos actions.

² Inspirée de Gélinau, 2001, cette analyse gagnerait à être débattue, notamment à la lumière d'autres recensions d'écrits (Bekelynck, 2011; Green, George, Daniel, Frankish, Herbert, Bowie, & O'Neil, 1995; Jagosh, Macaulay, Pluye, Salsberg, Bush, Henderson, Sirett, Wong, Cargo, Herbert, Seifer, Green, & Greenhalgh, 2012; Simard, O'Neil, Frankish, George, Daniel, & Doyle-Waters, 1997).

³ Soit les Ateliers à la Terre du Centre Jacques Cartier, L'Évasion St-Pie X et Mères et monde.

⁴ Le programme CLEFS était encadré par le CSSS de la Vieille-Capitale, le Centre de recherche en prévention de l'obésité, la Commission scolaire de la Capitale, la Direction régionale de la santé publique, la Fondation Lucie et André Chagnon, Québec en forme ainsi que la Ville de Québec.

⁵ Inspirée d'une figure tirée de Pelchat, Labrie, Gélinau, & Descheneaux, dans PSFL, Gélinau, Bélisle, Jalbert, & Royer, 2011.

⁶ Inspirée de Gélinau, 2010; Gélinau & Tessier, 2011.

⁷ « Une culture de recherche réfère pour nous à ce qui, sous forme de valeurs, d'attitudes, de comportements, de productions matérielles promus par une organisation, se met en place afin d'encourager et soutenir un réflexe "recherche" chez l'ensemble de ses membres, dans la perspective que les fruits de cette recherche alimentent ses pratiques et favorisent l'atteinte de sa mission » (Tiré de Gélinau, Vinet-Bonin, & Gervais, 2009).

⁸ Tirés notamment de Fruits du Partenariat Solidarité Familles Limoilou, 2011; Lignon Kolea, 2011; PSFL, Dufour, Jalbert, Gélinau, Bélisle, & Royer, 2011).

⁹ Dupéré, Sophie (Chercheure principale) *Vers une autonomie alimentaire pour tous : agir et vivre ensemble le changement – AVEC – FQRSC* (2012-2014).

¹⁰ Inspiré en partie de Dufour et Gélinau (sous presse).

¹¹ Dans les pratiques de croisements de savoirs d'ATD Quart monde, de tels espaces existent également pour les experts académiques.

Références

Bekelynck, A. (2011). Revue de la littérature internationale sur la recherche communautaire (Synthèse). *Working paper du CEPED*. Paris : Centre population et Développement, Université Paris Descartes.

Collectif pour un Québec sans pauvreté. (n.d.). *Jeter les bases d'un Québec sans pauvreté AVEC les personnes en situation de pauvreté. Une présentation de l'AVEC au collectif*. Québec : Collectif pour un Québec sans pauvreté.

- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire : toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Dufour, É., & Gélinau, L. (sous presse). La recherche-action participative, une voix/voie pour la conscientisation? L'expérience de Solidarité Familles Limoilou et le droit à une (saine) alimentation. Dans G. Amplemann (Éd.), *Pratiques de conscientisation III*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Fruits du Partenariat Solidarité Familles Limoilou (2011, Automne). *Info Mères & Monde*, 4-5.
- Gaudreau, L., & Villeneuve, L. (2005). *La mobilisation des personnes sans emploi. Une enquête conscientisante dans les quartiers centraux de Québec*. Québec : Collectif québécois d'édition populaire.
- Gélinau, L. (2001). *Fondements pour une "théorie ancrée" de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*. Montréal : Université de Montréal.
- Gélinau, L. (2002). Confluence des savoirs pratiques et des savoirs universitaires : autre lieu de rencontres pour l'interdisciplinarité. Dans L. Gélinau, & C. Mailloux (Éds), *L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée. Réflexions sur des expériences en cours* (pp. 207-213). Montréal : Université de Montréal.
- Gélinau, L. (2010, Novembre). *Vous avez dit une recherche?* Communication présentée dans le cadre d'une assemblée générale du PAS de la Rue (Centre de jour pour personnes en situation d'itinérance), Montréal, QC.
- Gélinau, L., & Tessier, J. (2011, Mai). *Ce qui caractérise notre pratique*. Communication présentée au colloque La recherche-action participative dans l'univers des services sociaux et de santé au Québec francophone : un état des lieux, Québec, QC.
- Gélinau, L., Vinet-Bonin, A., & Gervais, M. (2009). Quand recherche et proximité se conjuguent : réflexions autour de l'émergence d'une culture de recherche dans un centre de santé et de services sociaux. Dans M. Clément, L. Gélinau, & A.-M. McKay (Éds), *Proximités : lien social, accompagnement et soin* (pp. 303-329). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Green, L. W., George, M. A., Daniel, M., Frankish, C. J., Herbert, C. J., Bowie, W. R., & O'Neil, M. (1995). *Recherche participative et promotion de la santé*. Ottawa : La société royale du Canada.

- Groupe de recherche action formation, & Quart Monde partenaire (2002). *Le croisement des pratiques. Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble*. Paris : Éditions Quart Monde.
- Groupe de recherche Quart Monde-Université (1999). *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris : Atelier/éditions ouvrières, Quart Monde.
- Hall, B. (2005). In from the cold? Reflections on participatory research 1970-2005. *Convergence*, 38(1), 5-24.
- Humbert, C., & Merlo, J. (1978). *L'enquête conscientisante* (Vol. 5). Paris : Harmattan / Inodep.
- Jagosh, J., Macaulay, A. C., Pluye, P., Salsberg, J., Bush, P. L., Henderson, J., Sirett, E., Wong, G., Cargo, M., Herbert, C. P., Seifer, S. D., Green, L. W., & Greenhalgh, T. (2012) Uncovering the benefits of participatory research : implications of a realist review for health research and practice. *Milbank Quarterly*, 90(2), 311-346.
- Lignon Kolea, B. (2011, Juin). Ateliers : les obstacles à la saine alimentation chez les personnes en situation de pauvreté. *La Feuille de Chou - Les Ateliers à la terre*, 3.
- McQueen, D. V., & Anderson, L. M. (2000). Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 7(1), 79-98.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative* (Vol. 1 & 2). Laval : Éditions Agence d'Arc.
- ONPES. (2010). *Bilan de 10 ans d'observation de la pauvreté et de l'exclusion sociale à l'heure de la crise. Rapport 2009-2010*. Paris : Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale.
- PSFL, Dufour, É., Jalbert, M., Gélinau, L., Bélisle, M., & Royer, S. (2011). *Pour que le droit à l'alimentation (saine) devienne réalité!* Québec : Partenariat Solidarité Familles Limoilou.
- PSFL, Gélinau, L., Bélisle, M., Jalbert, M., & Royer, S. (2011). *Nous sommes riches d'être pauvres. Expertises de familles en situation de pauvreté sur les saines habitudes alimentaires et propositions aux acteurs de la santé publique*. Québec : Partenariat Solidarité Familles Limoilou.
- Sharp, C. (2005). *The improvement of public sector delivery : supporting evidence based practice through action research*. Edinburgh : Scottish Executive Social Research.

Simard, P., O'Neil, M., Frankish, C. J., George, A., Daniel, M., & Doyle-Waters, M. (1997). *La recherche participative en promotion de la santé au Canada francophone*. Ottawa : Santé Canada.

Wresinski, J. (2007). *Refuser la misère. Une pensée politique née de l'action*. Paris : Cerf & Quart Monde.

Lucie Gélinau travaille activement, depuis son passage au Centre de recherche pour le développement international, en recherche-action participative sur les thèmes de l'exclusion sociale et de la pauvreté. Elle est chercheure autonome et professeure associée en médecine sociale et préventive à l'Université Laval.

Émilie Dufour s'est engagée dans les luttes sociales et écologistes, notamment au collectif féministe libertaire *Ainsi squattent-elles!* et au journal populaire *Droit de Parole*. Organisatrice communautaire de formation, elle est actuellement responsable du volet communautaire à *Mères et monde*.

Micheline Bélisle est militante de longue date pour la lutte à la pauvreté. Elle a notamment été présidente du CA du Collectif pour un Québec sans pauvreté puis porte-parole. Elle est actuellement doctorante en communication publique où elle s'intéresse à la construction médiatique des préjugés.

La participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données : une approche pragmatiste

Yves Hallée, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Se basant sur des résultats empiriques qui découlent de l'observation de trois comités d'équité salariale, cet article propose de rendre compte d'une expérience d'implication des acteurs dans le processus d'analyse et de validation des données inspirée du pragmatisme des origines associé à Peirce, James et Dewey. Dans cette approche, les approbations des enquêtés sont aussi importantes que celles du chercheur. C'est notamment la confirmation sociale de ceux qui voient, qui se rappellent et qui peuvent confirmer les résultats par expérience. Cette approche se distancie du dualisme cartésien entre le savoir et le faire que nous retrouvons dans la philosophie traditionnelle. Nous n'y rencontrons pas non plus de rupture épistémologique entre le chercheur et son objet de recherche.

Mots clés

PRAGMATISME, VALIDATION, INSTITUTIONNALISME PRAGMATISTE, MÉTHODOLOGIE PRAGMATISTE, ETHNOGRAPHIE

Introduction

Dans ce texte, nous définirons le concept de validation et aborderons certains principes de la philosophie pragmatiste qui sous-tend la méthode utilisée. Nous expliquerons notre démarche d'enquête pour, par la suite, consacrer la majeure partie de cet article au processus de validation et d'analyse. Nous discuterons ainsi des fondements pragmatistes, expliquerons le triple processus de validation pour conclure sur les opérations proprement dites de validation.

La participation des acteurs s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat qui avait pour objet l'étude des interactions à l'œuvre au sein des comités qui réalisent les programmes d'équité salariale. L'exercice consistait à utiliser le cadre théorique institutionnaliste-pragmatiste. Cette approche théorique, fondée sur la philosophie pragmatiste, a été développée au cours des premières décennies du siècle dernier par l'un des pionniers du champ des relations industrielles en Amérique du Nord, John Rogers Commons (1862-

1945). Cette thèse reposait sur trois études de cas réalisées dans des entreprises syndiquées de 100 salariés et plus. Les observations des travaux des comités, s'échelonnant de février à décembre 2008, ont été faites *in situ* (en situation et en temps réels). Nous avons assisté à plus de 28 séances de comité dont certaines duraient des journées entières. Des entrevues complémentaires de validation avec des intervenants-clés ont été réalisées jusqu'en mai 2009. Les résultats sont issus d'une démarche empirique entièrement qualitative où des mots sont notamment analysés par le biais d'autres mots (Mucchielli, 1996).

La validation

Dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Savoie-Zajc définit la notion de la validation comme étant

[l']action de rendre valide. [...] [E]lle réfère à la préoccupation du chercheur de produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié. [...] Tout chercheur, pendant l'activité de recherche, est concerné par le caractère valide de ces résultats : jusqu'à quel point reflètent-ils bien le phénomène étudié? (Savoie-Zajc, 2009, p. 289).

Les auteurs ont généralement recours à des critères de validation ou de scientificité propres à l'épistémologie à laquelle ils adhèrent (Savoie-Zajc, 2009). Nous verrons plus loin les critères pragmatistes de validité que nous utilisons.

Soulignons également que la portée du concept de validité est [...] fort variable. Il peut s'agir de l'exactitude d'un résultat, de l'adéquation d'une catégorie avec le phénomène qu'elle représente, du caractère opérationnel d'une hypothèse, de l'authenticité d'une observation, de l'actualité d'un modèle ou d'une théorie, de la conformité d'une analyse, etc. (Paillé, 2009, p. 289).

Notre propre intérêt se situe à la fois sur le plan de la justesse de nos résultats, de l'opérationnalité de nos hypothèses, de la véracité de nos observations et sur le plan de la pertinence de notre analyse.

Dans la littérature, on distingue généralement la validité interne, qui fait référence à la correspondance entre l'observation et la réalité empirique observée et la validité externe, qui démontre la possibilité qu'une observation se retrouve dans plusieurs situations empiriques observées. Cela rend possible une certaine généralisation des résultats (Drapeau, 2004). Avec la venue de la phénoménologie, de l'ethnométhodologie et du constructivisme, cette

perspective dichotomique de la validité a été peu à peu abandonnée. Actuellement, l'unanimité, selon Paillé (2009), se fait autour de la multiplicité des critères de validation en méthode qualitative.

Une démarche méthodologique inspirée de la philosophie pragmatiste

Avant d'aller plus loin, discutons de la philosophie pragmatiste qui a inspiré notre démarche. Les fondateurs sont Charles Sanders Peirce (1839-1914), le chimiste, William James (1842-1910), le physiologiste devenu psychologue, et John Dewey (1859-1952), le pédagogue. Dans cette approche, la vérité est inexistante en dehors de ce que produit la condition humaine pour son existence; elle n'est pas « hors du processus de construction sociale » (Gislain, 2003, p. 42). Elle ne découle pas d'une conception abstraite et détachée du monde agissant, mais résulte d'un acte « conscient » fondé dans et par la réalité. De fait, cette perspective se distancie de toute inclinaison aprioriste, idéaliste et transcendantale de la vérité. Il y a certes des imitations, des coutumes et des habitudes, mais il n'y a pas de lois naturelles, universelles et inéluctables ou des préconceptions métaphysiques qui dictent le comportement des humains; autrement dit, pas de connaissances et de vérités en dehors de l'expérience humaine. Le pragmatisme philosophique, en tant que vérité et réalité raisonnables, rompt avec ce dualisme cartésien de la pensée et de l'action pour adopter un processus de production de connaissances axé sur l'activité humaine et l'expérimentation (Bazzoli, 2000b; Gislain, 2003, 2004; Renault, 2006; Tool, 1994).

Pour un pragmatiste comme James,

les idées vraies sont celles que nous pouvons nous assimiler, que nous pouvons valider, que nous pouvons corroborer de notre adhésion et que nous pouvons vérifier. Une idée devient « vraie » dès lors qu'elle se rattache à un événement, qu'elle se rattache à certains faits; elle acquiert sa « vérité » par « le travail qui consiste à se vérifier elle-même » et sa « validité » par « le travail ayant pour but et pour résultat sa validation » (Marchesnay, 2005, p. 177 citant James, 1911, p. 185).

En corollaire, la version instrumentaliste du pragmatisme associée à Dewey, indique que les acteurs, y compris les chercheurs, possèdent des « instruments » dont des théories pour agir et penser le monde. James (1911) disait « [qu']une théorie devient un instrument de recherche, au lieu d'être une énigme et la cessation de toute recherche » (cité dans Marchesnay, 2005, p. 177). Une théorie n'est donc pas une finalité. Pour Peirce, le caractère opératoire d'un concept ne se mesure pas à sa complétude analytique,

mais [bien] aux effets pratiques que son usage produit dans le réel : la maxime pragmatiste de Peirce revient à associer les produits de la pensée aux dispositions qu'ils induisent, c'est-à-dire aux habitudes d'action qu'ils seraient censés provoquer (Lavergne & Mondémé, 2008, p. 13).

Ainsi, pour Peirce (1879), il importe de « [c]onsidérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet » (p. 21). Les théories sont ainsi des interprétations qui

sont validées dans la mesure où elles introduisent de nouvelles perspectives et ouvrent de nouvelles possibilités d'action qui demandent elles-mêmes à être vérifiées par l'enquête démocratique [...] qui apparaît comme l'instance discriminante validant les interprétations des sciences humaines (Bohnam, 2001, cité dans Lavergne & Mondémé, 2008, p. 14).

Il ne faut cependant pas s'y méprendre, le pragmatisme ne place pas le chercheur sous le joug du sens commun; c'est notamment la figure de l'expert que l'on cherche à évacuer en dirigeant l'attention sur la portée de la théorie qui se mesure par sa capacité à produire de nouveaux débats et habitudes d'actions dans la sphère publique démocratique (Lavergne & Mondémé, 2008). Le terrain et les faits sociaux sont ainsi conçus non seulement comme des contraintes mais également comme des ressources ou, dit autrement, « des problèmes qui contiennent également les conditions rendant possible la transformation de la situation » (Lavergne & Mondémé, 2008, p. 14). Le pragmatisme met à l'avant-scène les rapports étroits et les interactions entre recherche et sphère publique. Il valorise la « démocratie des publics » (Lavergne & Mondémé, 2008, p. 15) et fissure ainsi le mur épistémologique entre savoir profane et expert. Le discours savant, ou la vérité scientifique, ne peut plus s'appuyer que sur sa seule autonomie pour réclamer autorité, au risque de demeurer inefficace, voire illégitime et arbitraire. Il est enrichi de l'apport public, de l'acteur du terrain concerné et interpellé par le problème. Peirce réfutait d'ailleurs cette *méthode* scientifique *de l'autorité* qui attribue à une opinion une immense supériorité intellectuelle et morale, puisqu'elle est émise par une institution prestigieuse ou un individu socialement reconnu en la matière (Peirce, 1879). Cette méthode impose à une collectivité une opinion. Or, le danger c'est qu'elle peut avoir pour effet que la croyance individuelle demeure presque absolument fixe, tout en étant une forme d'esclavage intellectuel (Bazzoli, 2000a). L'entrée du pragmatisme dans un processus de communication et de mise en commun avec les divers acteurs concernés

(individuels, collectifs et institutionnels) constitue en quelque sorte son cadre normatif (Lavergne & Mondémé, 2008). Ainsi, nous comprenons davantage l'importance de la participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données. Ces quelques précisions étant faites, regardons maintenant notre cadre méthodologique suivi du processus de validation.

Notre démarche méthodologique

Notre démarche s'inspire de l'enquête sociale de Dewey (1967) qui est un processus de résolution de problème progressif, de confrontation de la théorie à l'expérience, et qui consiste à transformer une situation indéterminée faite de doute, d'incertitude et de discontinuité, en une situation plus déterminée, c'est-à-dire en une situation satisfaisante. C'est un processus de compréhension, d'observation des faits et de signification des faits qui se fait en corrélation et qui permet de lever le doute et de rendre plus claires et pertinentes « les conceptions concernant la façon de traiter le problème constitué par ces faits » (Dewey, 1967, p. 174).

La démarche s'oriente également à partir du procédé abductif qui est une méthode de circularité autocorrective entre déduction et induction rendant possibles l'expérimentation d'hypothèses et la création de nouvelles plus pertinentes et conformes à l'expérience observée (Peirce, 1879). On peut également associer l'abduction à Dewey (1967), car ce dernier mentionne que l'important pour l'enquête sociale, c'est l'interdépendance entre le mouvement déductif et inductif de formulation et de vérification, pour que chacune des opérations soit formée en référence à l'autre. À la manière du procédé d'abduction de Peirce, le processus consiste donc

à traiter les propositions générales qui sont des formulations de modes d'action comme des hypothèses – mode de traitement qui équivaut à traiter les modes d'action formulés comme possibles, au lieu de les traiter comme requis ou nécessaires. [...] [Q]uand il y a un désaccord répété des faits observés avec ce que requiert la conception (hypothèse ou théorie), il y a une raison matérielle de modifier l'hypothèse (Dewey, 1967, p. 347).

Ce que Peirce appelle « abduction » et Dewey « enquête sociale » sont donc deux démarches complémentaires qui conduisent à un procédé d'expérimentation actif ou de mise à l'épreuve qui repose sur des hypothèses de travail provisoires, retenues comme référence opératoire et qui sont mises en relation avec la réalité (Bazzoli, 2000a; Bazzoli & Dutraive, 2006; Gislain, 2006).

Le protocole de recherche

La Figure 1 illustre notre protocole de recherche. Le H_0 représente les hypothèses de travail. Celles-ci sont mises en relation avec la réalité (R_0) et guident l'observation des travaux du comité. Elles permettent de mettre à l'épreuve des idées formulées de façon à résoudre un problème et à transformer une « situation indéterminée en une situation déterminée » (Dewey, 1967, p. 52) (de H_0 à H_n). Le premier codage de la réalité permet d'amorcer le processus toujours en construction (R_1). Grâce à plusieurs observations successives du réel (R_1 , R_2 , R_3 et ainsi de suite), les hypothèses sont retenues, transformées, affinées ou construites (H_1 , H_2 , H_3 , etc.), jusqu'à la validation finale (H_n) qui rend possible la rédaction des résultats. En cours d'observation, nous pouvons également assister à l'émergence de nouvelles hypothèses (H_0) qui sont confirmées ou non à l'observation (R).

Le protocole s'articule autour d'une série d'hypothèses, définies comme des « hypothèses habituelles » issues notamment d'expériences personnelles, c'est-à-dire de nos présupposés sur l'exercice. Le chercheur ne peut ni ne doit faire abstraction de son passé; ces hypothèses découlent de ses connaissances précédentes et de ses intuitions théoriques, sans négliger l'apport important des recherches et des travaux antérieurs (Deslauriers & Kérisit, 1997; Dewey, 1967; Huberman & Miles, 1991; Peirce, 1879). Dans le cadre de notre recherche, ces hypothèses portent sur ce à quoi on peut s'attendre dans des situations d'interactions en comité d'équité salariale. Suivant les préceptes pragmatistes, elles ne sont qu'un point de départ et non nécessairement une arrivée. Cette pensée des faits caractérise analytiquement la structure et le contenu idéal-type selon la sociologie compréhensive weberienne. Ces hypothèses seront mises en relation avec la réalité pour en confirmer ou en infirmer la validité. Chacune de celles-ci orientera alors l'attention du chercheur sur certaines dimensions à observer. En outre, le devis de recherche ouvert permet à de nouvelles hypothèses de se former au fur et à mesure de la recherche et de l'analyse.

Une structure est [ainsi] progressivement imposée aux données, à partir d'allers-retours entre les perspectives théoriques du chercheur et les observations empiriques. Ces allers-retours se poursuivent jusqu'à ce qu'aucune observation nouvelle ne vienne contredire l'analyse (Laperrière, 1997a, p. 374).

Ce principe de saturation des données (Glaser et Strauss, 1967) où, à la suite « d']applications successives, les données n'ajoutent aucune propriété

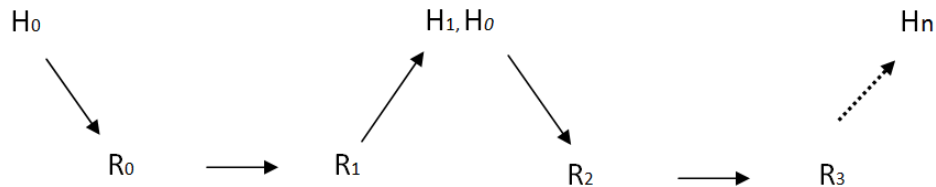


Figure 1. Le protocole de recherche.

nouvelle au concept » (Pires, 1997, p. 156) et peut-être davantage celui de *saturation empirique* ou de connaissance, selon lequel des observations ou des entrevues supplémentaires n'apportent plus d'informations pertinentes ou supplémentaires pour justifier des investigations complémentaires, ont été suivies pour indiquer au chercheur le moment où il doit arrêter sa collecte de données de façon à éviter de perdre de l'argent et du temps.

L'unité d'analyse est le comité d'équité salariale. Cependant, la spécification de cette frontière « artificielle » ne doit pas constituer un frein à l'investigation. Nous ne pourrions, avec cette restriction, saisir les relations du comité avec l'entreprise et son environnement (Dewey, 1967; Kitay & Callus, 1998). Ainsi, les membres du comité et les intervenants-clés¹ sont nos interlocuteurs privilégiés mais d'autres acteurs, notamment les supérieurs immédiats et les salariés, ont aussi été observés à différents moments au cours de la recherche.

Les méthodes d'enquêtes

Nous avons eu recours à trois études de cas. Le choix de cas multiples permet d'offrir des résultats plus convaincants que dans une étude sur un seul site car si « un résultat se vérifie dans un contexte et, [selon] son profil, se vérifie également dans un contexte comparable [...], le résultat est plus robuste » (Huberman & Miles, 2003, p. 62). L'examen de plusieurs cas renforce la validité des résultats et a l'immense avantage de permettre de reproduire potentiellement les mêmes résultats dans des contextes différents.

La méthode de cueillette utilisée est l'ethnographie. Elle repose sur l'observation directe et l'immersion dans une collectivité et possède l'indéniable avantage de ne pas séparer la recherche de l'action (Foote Whyte, 1984; Katz, 2002), ce qui cadre parfaitement avec les préceptes pragmatistes. Les observations sont faites dans un contexte de travail, d'interaction entre personnes et dans le cadre d'échanges concrets. Nous étions l'instrument d'enquête autant au cours des rencontres du comité et des caucus de l'une ou

l'autre des parties que lors des discussions avant les rencontres, durant les pauses et pendant la période du dîner. En respectant scrupuleusement les règles d'éthique et en annonçant à l'avance que le contenu des discussions pouvait servir, nous étions toujours en enquête.

L'observation directe, *in situ*, c'est-à-dire en situation et en temps réels, a été notre moyen de cueillette de données principal. Elle a été complétée par des entrevues ouvertes, principalement de validation, avec différents participants et des analyses de contenu. L'ensemble de ces façons d'obtenir des données permet la triangulation² et garantit la validité des résultats. Par exemple, nous avons toujours vérifié les informations obtenues d'une partie en posant la même question à l'autre partie. Aussi, il y a triangulation des données entre les contenus des procès-verbaux des rencontres, nos observations et la validation de la narration, à laquelle nous reviendrons.

La collecte des données

C'est au cours de la collecte des données que les hypothèses sont expérimentées. Ce n'est pas une démarche où des hypothèses sont testées une fois pour en vérifier la validité. Nos hypothèses sont confrontées à la réalité du terrain afin d'en vérifier leur valeur opératoire pour les relations humaines et les rapports sociaux observés. Cette démarche est progressive, ce qui veut dire que des hypothèses peuvent aussi prendre forme au fur et à mesure que les données sont analysées. Ces hypothèses, par le procédé de causalité circulaire³, sont également confirmées ou infirmées selon le principe de similarité des opérations ou des actions (Commons, 1959). Les hypothèses confirmées permettent de construire un contenu en cours d'observation. Ainsi, nous déterminons par inférence un contenu concret réel-typique quant aux positions et situations instituées des acteurs (Gislain, 2003).

Le plus grand défi de l'observation, c'est de garder la trace de ce que l'on collecte comme information et les idées que l'on développe (Friedman 2004). « [L]e temps de prise de notes s'étend bien au-delà du temps de présence sur le terrain; [...] il se poursuit au-delà du temps de l'enquête » (Arborio & Fournier, 1999, p. 53). Chaque soir, après une séance de cueillette, nous retranscrivions nos notes sur support informatique afin d'en faciliter le traitement (Huberman & Miles, 2003). Des éléments de préanalyse des informations s'ajoutaient aussi au travers des transcriptions, mais étaient notés de couleur différente (le rouge « pour signaler de tels rajouts » (Huberman & Miles, 2003, p. 103)). Cette préanalyse se faisait *a posteriori* de l'observation journalière, mais avec le temps, de façon quasiment simultanée avec l'observation. Cette écriture permettait de se remémorer les faits, de combler les trous et d'ajouter les pièces maîtresses manquantes (Huberman & Miles,

2003). Le besoin permanent de cohérence, de compréhension et d'interprétation était comblé par cette préanalyse systématique. Les documents ainsi retranscrits et analysés n'étaient pas destinés à être utilisés tels quels, mais constituaient cependant un matériau de base pour l'écriture du rapport final.

Les notes reconstruites le soir même amenaient des suggestions interprétatives et faisaient surgir de nouvelles hypothèses prêtes à être mises à l'épreuve du terrain (Huberman & Miles, 2003). Ainsi, en plus d'y confronter nos hypothèses de départ, de nouvelles hypothèses se dégageaient de cette retranscription. De façon générale, l'observation devenait plus centrée et sélective, les hypothèses conditionnant « la **définition de situations et d'éléments spécifiques à observer**, en vue de les étayer et de les vérifier : c'est ce qu'on désigne par "observation sélective" » (Laperrière, 1997b, p. 253). Ces observations sélectives, à la manière d'un entonnoir, permettent de modifier et de raffiner les hypothèses jusqu'à saturation, « c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune observation nouvelle ne vienne les infirmer » (Laperrière, 1997b, p. 253), de Ho à R1, de H1 à R2, de R3 à H3... de Rn à Hn. C'est un « tri qui rapproche encore les données du terrain de l'analyse finale » (Arborio & Fournier, 1999, p. 66).

L'analyse des données

Devant la masse importante d'informations, il est nécessaire de procéder au codage de l'information qui est considéré comme la première phase de l'analyse. La codification, qui relève de l'analyse de contenu, consiste à rassembler et ordonnancer l'information dans des catégories afin d'être en mesure de composer une trame de fond cohérente et significative (Huberman & Miles, 1994). Cette partie de l'analyse est un exercice de différenciation et de combinaison des informations pour en extraire un compte rendu intelligible. Les codes sont des étiquettes qui donnent un sens ou une signification aux informations compilées. Ils permettent « d'élaguer, de trier, de distinguer, de rejeter et d'organiser les données afin que l'on puisse en tirer des conclusions et les vérifier » (Huberman & Miles, 1994, p. 29-30). Le tout débute par une liste de codes qui proviennent du cadre conceptuel, des questions de recherche, des hypothèses ou des variables-clés induites des données observées.

En ethnographie, on recherche la trame ou le pattern comportemental qui se répète dans une variété de situations par une variété d'acteurs (Fetterman, 1998). Le chercheur débute avec une masse d'idées, de comportements et d'informations qu'il incorpore, par le biais d'une codification, dans différentes catégories afin que les comportements deviennent discernables et identifiables. Nos catégories d'analyse proviennent des différents concepts communs. Rappelons que les chercheurs possèdent des instruments, dont des théories,

pour agir et penser le monde. Les concepts sont découpés en sous-catégories d'analyse afin de mieux refléter la réalité que le chercheur observe.

Pour la présentation de données, nous avons choisi en première analyse le texte narratif, considéré comme un procédé habituel et organisé de présentation des données permettant de tirer des conclusions. Ce parcours expérientiel permet de rendre compte de la perspective historique et évolutionniste des travaux en comité et des volontés humaines en action. Dans un deuxième temps, nous avons schématisé nos données à l'aide de figures et de diagrammes causals et fait des comptes rendus d'analyse du processus de comparaison de l'idéal-type théorique avec l'expérience réelle-type pour comprendre le déploiement concret et réel des comportements. Le compte rendu d'analyse du cas est un texte d'accompagnement clair qui permet d'approfondir des liens entre les concepts, de comprendre pourquoi certains en précèdent d'autres, de voir comment les choses et les situations ont évolué et sont devenues ce qu'elles sont, d'établir les connexions avec d'autres arrangements sociaux, etc.

La validation dans la philosophie pragmatiste

Commons (1959) disait que l'on ne peut comprendre l'activité des êtres humains qu'en « se mettant “à leurs places” et en construisant leurs “raisons” dans le sens des motifs, des buts ou des valeurs de leur activité » (p. 725). Nous avons vu que le dualisme cartésien de la philosophie traditionnelle, c'est-à-dire notamment la séparation entre le monde des êtres humains qui réfléchissent et celui dans lequel les hommes vivent et agissent, se traduit par une opposition entre le savoir et le faire (« *knowing and doing* », Dewey, 1929, p. 233). Cette séparation entre le monde des êtres humains qui réfléchissent et celui dans lequel les hommes vivent et agissent est clairement rejetée dans le pragmatisme. Ce dualisme se traduit selon Dewey par une conception spectatrice de la connaissance (« *spectator theory of knowledge* », Dewey, 1929, p. 233). L'homme, qu'il soit homme de la rue ou chercheur, n'est pas un spectateur d'un monde indépendant qui lui échappe, il est acteur dans un monde qu'il transforme (Deledalle, 1995). En tant que citoyens, ils participent invariablement à ce monde, et par leurs actions ils en influencent le cours. Dans la conception pragmatiste, la pensée est liée à l'action comme un processus continu et unifié. La compétence du citoyen entre dans un processus de croissance dans la mesure où il a « la possibilité de participer pleinement à la résolution des problèmes qui affectent sa vie, directement ou indirectement » (Laverge & Mondémé, 2008, pp. 12, 17).

Un des traits caractéristiques des méthodes pragmatistes, c'est le refus de reconduire cette rupture épistémologique entre le chercheur et son objet de

recherche et entre l'enquêteur et l'enquêté (Lavergne & Mondémé, 2008). Ainsi « l'enquêteur accorde [...] autant d'objectivité à son discours qu'au discours des enquêtés, il n'y a plus de différence de nature entre la compétence scientifique et la compétence commune » (Lavergne & Mondémé, 2008, p. 12). Sur le plan méthodologique, nous comprenons l'importance accordée, dans les techniques d'entretien et d'enquête, à « l'ethnographie et, corrélativement, [à] nuancer le statut des résultats issus de la mise en œuvre des méthodes statistiques » (Lavergne & Mondémé, 2008, p. 12). Les racines théoriques de ce parti pris sont à la fois dans la lignée de la pensée de Dewey esquissée plus haut, notamment le refus de la séparation entre sens commun et rationalité scientifique, et la tradition ethnométhodologique qui reprend, soulignent Lavergne et Mondémé (2008), les perspectives de la phénoménologie sociale mise sur pied par Alfred Schütz (2007).

Certes, la question de la partialité demeure un sujet de préoccupation en recherche, notamment ethnographique. Selon ce qu'affirment « Hammersley et Atkinson (1983) [...], tout observateur ne peut analyser une situation hors de son propre contexte » (Racine, 2006, p. 106). Plus important encore, c'est un faux problème diront les pragmatistes. Ainsi, « Dewey en dédui[t] que la cassure épistémologique entre le monde et le chercheur serait non seulement illusoire, mais aussi nuisible au développement de notre connaissance, inéluctablement liée à notre participation au monde » (Laperrière, 1997a, p. 368).

En termes de validation, la philosophie pragmatiste est une philosophie de l'action qui prône la mise à l'épreuve publique des idées (Deledalle, 1995). Dans cette approche, c'est le consensus social qui devient l'épreuve finale. Commons (1959) précise à cet égard que « [l]'opinion est vouée à l'accord ultime de tous ceux qui enquêtent, c'est cela qui confirme [non seulement] la vérité, mais aussi que l'objet représenté par cette opinion est vrai » (p. 152). Il ajoute plus loin que

Peirce demande seulement une confirmation sociale de tous ceux qui voient, qui se rappellent et qui peuvent confirmer par expérience qu'il ne peut y avoir de place pour le doute et l'enquête. C'est la différence que l'on peut faire entre le biais et la science, et entre l'habitude et la coutume. Le biais, c'est l'opinion individuelle. La science, c'est le consensus d'opinion (Commons, 1959, pp. 152-153).

La *mise à l'épreuve publique* est une *expérience partagée* par la communauté, que ce soit la communauté de chercheurs ou la communauté des hommes de la rue. Cette expérience « ne peut pas ne pas être démocratique »

(Deledalle, 1995, p. 196). L'enquête n'est concluante que si elle est socialement confirmée par les chercheurs spécialisés (Dewey, 1967). Ainsi, dans un champ donné, le chercheur fait aussi appel aux expériences des collègues pour corroborer ses résultats. Tant qu'il n'y a pas d'accord, les conclusions de l'enquêteur conservent le statut d'hypothèse (Dewey, 1967). Nous comprenons non seulement l'importance de la validation par la communauté scientifique qui connaît et a déjà expérimenté l'objet de recherche, mais aussi l'accord de ceux qui ont, de près, façonné l'objet d'enquête, c'est-à-dire les intervenants observés. Suivant la perspective évolutionniste, l'état existant de la connaissance change avec la vérité future, l'évolution des faits. La vérité est ainsi provisoire (Commons, 1959).

L'étape de validation s'assimile à un processus d'*autorisation* accordée au chercheur par les participants et la communauté scientifique qui permet de clore la démarche d'analyse. C'est une forme d'*autorisation* sur la pertinence de l'analyse des données par la *souveraineté* du terrain (Commons, 1959). Dans l'esprit du pragmatisme, c'est notamment le terrain qui est en mesure de rendre une information crédible et valide. La recherche n'est pas considérée comme une « science de fauteuil »; le monde n'est pas réfléchi, analysé et construit de l'extérieur. Cette étape a pour objectif de valider les résultats auprès du collectif à l'étude et de la communauté d'« étudiants », permettant ainsi l'autorisation des conclusions. Ces hypothèses culminent en « assertions garanties » (Dewey, 1967, p. 23) après cette validation publique. Quand l'hypothèse est vérifiée, le problème est résolu. L'enquête transforme le doute en assertion garantie. L'assertibilité garantie est l'institution progressive de croyances stables (Dewey, 1967). L'usage de ce terme « [...] demande qu'on reconnaisse que toutes les conclusions des enquêtes particulières font partie d'une entreprise continuellement renouvelée, d'une entreprise en pleine expansion » (Dewey, 1967, pp. 65-66). Dit autrement, une hypothèse opératoire demeure une assertion, une solution possible à un problème, tant qu'elle n'est pas garantie par l'enquête, c'est-à-dire correspondante à la réalité observée, à la situation qui peut être maintenant déterminée.

Une validation triadique : la confrontation et la conjonction de trois significations

Dans l'approche pragmatiste, c'est l'intelligibilité de la situation qui doit être recherchée par le chercheur et celle-ci passe par la confrontation et la conjonction de trois significations (triadique). La première fait référence au monde des « observés », seuls capables de s'(ethno)connaître de l'« intérieur ». Les données doivent être considérées comme pertinentes par « les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche » (Mucchielli, 2004, p. 213). Il est

nécessaire dans la plupart des cas de valider auprès des acteurs humains en question les informations recueillies (Mucchielli, 2004). La validation des résultats par le groupe observé (*member checks*) est la technique la plus concluante pour établir la crédibilité des données (Lincoln & Guba, 1985). La reconstruction des significations doit être reconnaissable; elle nécessite ainsi une représentation adéquate de la réalité permettant de provoquer des réactions. Il est même possible de le faire en cours d'investigation lorsque, par exemple, le chercheur reformule les réponses obtenues à la suite d'une entrevue de façon à engendrer une réaction. Il s'agit de « vérifier si les observations sont effectivement représentatives dans la réalité ou crédibles » (Drapeau, 2004, p. 81). Cette opération consiste à faire valider les résultats de recherche par les membres du groupe étudié. Pour ces derniers, ces résultats doivent avoir un « sens » qui est conforme à leur propre expérience. Pour Peirce, c'est la confirmation sociale de ceux qui voient, qui se rappellent et qui peuvent confirmer par expérience qu'il ne peut y avoir de place pour le doute (Commons, 1959). Dans le cas contraire, les résultats ne sont pas « signifiants ». Fait important à souligner, ce n'est pas l'analyse, par le biais du corpus théorique et méthodologique qui est validé, mais bien la narration des événements.

La seconde signification doit se faire par les intervenants-clés du terrain à partir de ce qui est interprété et analysé par le chercheur. Ces derniers, qui ont déjà pensé et, par expérience, réalisé les faits, sont davantage en mesure de prendre le recul nécessaire pour saisir et interpréter ce monde. Bachelor et Joshi (1986) soulignent aussi que le chercheur qualitatif a l'avantage d'avoir directement accès à l'objet dans son milieu naturel et proposent de procéder à une réévaluation des observations par les *feedbacks* des sujets tout en prenant le temps d'examiner l'impact de sa propre présence dans le groupe. Guba (1981), tout comme Pourtois et Desmet (1988), suggère de recourir à la technique de triangulation des sources et des méthodes. Le chercheur vérifiera s'il y a bien accord entre son langage et ses propres valeurs d'une part, et entre le langage et les valeurs des sujets d'autre part (validité de signifiante de l'observation). Lors de l'interprétation, le chercheur qualitatif soumet les résultats de son analyse aux acteurs qui ont participé aux événements en vue d'une corroboration (validité phénoménologique ou validité de signifiante des interprétations). Pour notre recherche, ce sont les délégués syndicaux et patronaux spécialistes de la question ou des praticiens dans le domaine de la rémunération et de l'équité salariale ayant une longue expérience qui ont agi à ce titre.

La troisième signification provient de la communauté scientifique; celle-ci détermine si le rendu est significatif, c'est-à-dire s'il est adéquatement

articulé et analysé avec le cadre théorique ou méthodologique qui est partagé et connu. Ce sont en fait les membres du comité de thèse qui valident l'utilisation de la théorie et de la méthode. L'écriture de la thèse et la présentation verbale lors de la soutenance doivent être significatives à leurs yeux. C'est donc un triple processus de validation.

Les opérations de validation

En termes d'opérations et étant donné la distance et la difficulté de réunir les membres du comité pour des questions autres que les séances de travail, nous avons fait parvenir nos narrations par courriel et fait, le cas échéant, les corrections demandées. Nous avons eu un taux de retour global de réponse de plus de 46 % (7 intervenants sur 15), dont les cinq intervenants-clés, ce qui est à notre avis fort satisfaisant. C'est le manque de temps et d'intérêt pour la validation qui a été évoqué pour expliquer les refus. Les intervenants-clés ont également validé les retranscriptions d'entrevues. Nous avons comme intervenants-clés des conseillers syndicaux et patronaux qui avaient l'avantage de ne pas être des employés de l'organisation, ce qui permet une opinion plus détachée. L'un d'entre eux avait par contre déjà travaillé pour l'entreprise et nous avons bénéficié de sa très grande connaissance en équité salariale puisqu'il était intervenu dans plusieurs dossiers auparavant.

Les intervenants-clés jouent un rôle important compte tenu de leur compréhension de l'objet de l'enquête et des interactions en comité d'équité salariale, et de leur capacité d'explication de la situation. Ils peuvent également aider à la synthèse des informations. Nous avons ainsi soumis, comme suggéré, nos efforts de raisonnement afin de faire valider nos premières moutures auprès des intervenants-clés (Arborio & Fournier, 1999). Nous nous assurons de notre compréhension des informations observées en les reformulant avant de leur faire parvenir. « Si j'ai bien compris » était la formulation usuelle que nous utilisions auprès de ces derniers afin de conforter notre compréhension. Enfin, nos interprétations étaient affinées au fur et à mesure par les deux codirecteurs de la thèse.

Conclusion

Nous avons vu l'importance, pour la philosophie pragmatiste, de l'implication de tous les acteurs. C'est un processus de participation et de validation démocratique, venant de personnes concernées par la situation. Le pragmatisme n'est pas une épistémologie qui prône l'autonomie de pensée de ceux qui réfléchissent le monde. Le regard citoyen est tout aussi important afin de comprendre le monde dans lequel nous vivons. Qui plus est, la connaissance n'est jamais fixe, elle est évolutive au gré des changements qui façonnent inévitablement nos sociétés.

Nous avons voulu par ce texte, rendre compte d'une expérience de validation par les acteurs concernés par la recherche. Nous espérons par ce texte susciter débats et réflexions. Nous espérons participer à rendre à cette philosophie ses lettres de noblesse et peut-être inspirer d'autres recherches.

Notes

¹ Les intervenants-clés ont un rôle majeur. Ce sont notamment eux qui introduisent le chercheur sur le terrain. Ils jouissent d'une autorité d'expertise et d'un leadership auprès des autres membres du comité. Ils ont généralement déjà expérimenté l'objet de la recherche, ce qui fait qu'ils sont des interlocuteurs privilégiés lors de la validation.

² La triangulation est une stratégie de recherche au cœur de l'ethnographie qui consiste en une superposition et une combinaison de « plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits » (Mucchielli, 1996, p. 261).

³ Nous faisons référence au procédé abductif décrit auparavant.

Références

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bazzoli, L. (2000a). *L'économie politique de John R. Commons : essai sur l'institutionnalisme en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bazzoli, L. (2000b). L'économie institutionnaliste du travail de J. R. Commons : un "pragmatisme en action". *Cahier du Gratice*, 19. Repéré à <http://thorstein.veblen.free.fr/documents/LB-00-Gratice.pdf>
- Bazzoli, L., & Dutraive, V. (2006). Fondements pragmatistes de l'institutionnalisme en économie. Théorie de la connaissance et théorie de l'action chez Veblen et Commons. *Revue de philosophie économique*, 13, 123-153.
- Bohman, J. (2001). *Pragmatic turn and critical theory*. Cambridge : The MIT Press.
- Commons, J. R. (1959). *Institutional economics : its place in political economy*. Madison : The University of Wisconsin Press. (Ouvrage original publié en 1934).

- Deledalle, G. (1995). *La philosophie peut-elle être américaine? Nationalité et universalité*. Paris : Jacques Granger éditeur.
- Deslauriers, J.- P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J.- P. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York : Minton, Balch and Company.
- Dewey, J. (1967). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presse universitaire de France.
- Drapeau, M. (2004). *Les critères de scientificité en recherche qualitative. Pratiques psychologiques, 10*, 79-86. Repéré à www.elsevier.com/locate/
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography : step by step* (2^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Foote White, W. (1984). *Learning from the field : a guide from experience*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Friedman, R. (2004). Studying negotiations in context : an ethnographic approach. *International Negotiation, 9*, 375-284.
- Gislain, J.- J. (2003). L'institution des relations industrielles : le cadre analytique de J. R. Commons. *Économies et institutions, 2*, 9-56.
- Gislain, J.- J. (2004). Futurité et toposité : sitologie des perspectives d'action. *Géographie, économie et société, 6*, 209-213.
- Gislain, J.- J. (2006). Le processus d'innovation sociale : un cadre d'analyse institutionnaliste pragmatiste. Dans P. A. Lapointe, & G. Bellemare (Éds), *Innovations sociales dans le travail et l'emploi : recherches empiriques et perspectives théoriques* (pp. 237-274). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *Education, Communication and Technology, 29*, 75-91.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography : principles in practice*. Londres : Tavistock.

- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- James, W. (1911). *Le pragmatisme*. Paris : Ernest Flammarion.
- Katz, J. (2002). From how to why : on luminous description and causal inference in ethnography (part 2). *Ethnography*, 3(1), 63-90.
- Kitay, J. & Callus, R. (1998). The role and challenge of case study design in industrial relations research. Dans K. Whitfield, & G. Strauss (Éds), *Researching the world of work : strategies and methods in studying industrial relations* (pp. 101-112). Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Laperrière, A. (1997a). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J.- P. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (1997b). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique de comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J.- P. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lavergne, C., & Mondémé, T. (2008). Pragmatismes : vers une politique de l'action située. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 2, 5-22.
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Marchesnay, M. (2005). Le cas entrepreneurial : retour à la maïeutique. *Revue française de gestion*, 5(185), 175-189.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2004). Qualitative (méthode). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 212). Paris : Armand Colin.

- Paillé, P. (2009). Validité en recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 289). Paris : Armand Colin.
- Peirce, C. S. (1879). Comment rendre nos idées claires? *La revue philosophique de la France et de l'étranger*, VII, 15-25. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Peirce_Charles_Sanders/logique_de_la_science/Peirce_la_logique_de_la_science.doc
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J.- P. Poupard, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.- P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Racine, M. (2006). *Perspective culturelle sur le multimédia québécois : ethnographie de l'organisation sectorielle en région* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Renault, M. (2006). Délibération, action et démocratie : une perspective pragmatique-institutionnaliste. Dans M. Humbert, & A. Caillé (Éds), *La démocratie au péril de l'économie* (pp. 123-140). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Validation des méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 288-289). Paris : Armand Colin.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin Poche.
- Tool, M. R. (1994). An institutionalist mode of inquiry. Dans P. A. Klein (Éd.), *The role of economic theory* (pp. 197-227). Dordrecht : Kluwer.

Yves Hallée est professeur au département des relations industrielles de l'Université Laval et membre de l'Association canadiennes des relations industrielles (ACRI) et de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Vous pouvez le joindre à l'adresse internet suivante : Yves.Hallee@rlt.ulaval.ca

Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action

Lorraine Savoie-Zajc, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Le texte traite de deux défis qui entourent la rédaction et la diffusion des résultats d'une recherche-action. Le premier est d'ordre éthique et le deuxième est d'ordre morphologique. Pour chacun, des propositions de stratégies de recherche sont avancées. Ces propositions font partie d'un répertoire d'actions éprouvées au fil des années dans la pratique de l'auteure qui a mené des recherches-actions et qui a encadré les travaux de maîtrise et de doctorat d'étudiants qui ont opté pour un tel type de recherche. Les propositions faites représentent des façons de concevoir et de mener une recherche-action. Elles traduisent aussi comment les chercheurs impliqués ont résolu certains problèmes de pratique permettant de respecter les principes éthiques tout en ne trahissant pas la nature même de la recherche-action. Elles communiquent finalement un répertoire d'éléments riches à considérer lors de la rédaction d'un rapport, mémoire, thèse qui s'appuie sur ce type de recherche.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, DÉFIS ÉTHIQUES, RÉDACTION, DIFFUSION

Introduction

Les théoriciens de la recherche-action situent la dimension participative comme étant centrale à son fonctionnement. C'est une forme de recherche qui vise, entre autres, le bien-être des populations et ce, non pas en important des solutions toutes faites eu égard aux problèmes ressentis mais bien en travaillant avec des groupes à la résolution de leurs problèmes selon leurs préoccupations (Guay & Prud'homme, 2011; Reason & Bradbury, 2002). Comme l'écrivent Reason et Bradbury (2002)

la recherche-action est un processus participatif et démocratique [...]. Il cherche à relier action et réflexion, théorie et pratique, de façon participative, afin de rechercher des solutions aux problèmes ressentis par des personnes et de contribuer au mieux-être, non

seulement des individus, mais aussi de leurs communautés [traduction libre] (p. 1).

Les écrits sur la recherche-action abondent : Guay et Prud'homme (2011) ont recensé, seulement sur ERIC depuis 1946, 5,500 textes. S'inscrivant dans la tradition des écrits sur la recherche-action, ces auteurs dégagent ses caractéristiques essentielles qui traduisent l'essence même, au-delà de la divergence des modèles et des appellations. Ces dimensions fournissent des paramètres pour distinguer entre une recherche-action et une autre forme de recherche ou une simple intervention. Cinq dimensions sont ainsi nommées : la recherche-action vise l'amélioration d'une pratique, à partir de préoccupations issues du milieu de la pratique; sa conduite implique les acteurs du terrain, il s'agit d'une recherche avec et non une recherche sur; son devis méthodologique repose sur une structure en spirale faite d'une succession de boucles constituées par les trois processus de base : l'action, l'observation et la réflexion; la recherche-action vise la production de plusieurs types de savoirs, c'est-à-dire des savoirs académiques, des savoirs de pratique et des savoirs d'expérience; la recherche contribue au développement d'une communauté d'apprentissage. Ce dernier aspect est d'ailleurs susceptible de renforcer sa pérennité car les participants auront développé, dans le cours du cheminement participatif, des habiletés de résolution de problèmes qu'ils pourront de nouveau activer dans le futur.

Si beaucoup d'écrits ont été consacrés à son épistémologie, à ses caractéristiques originales et à ses modèles méthodologiques, relativement peu d'entre eux ont porté attention au défi de l'écriture d'une recherche-action dans un cadre académique (Herr & Anderson, 2005). La dynamique participative et itérative, typique de la recherche-action, fait que celle-ci se déroule, tel que mentionné précédemment, selon une série de boucles par l'action-l'observation- la réflexion (Dolbec & Clément, 2004; Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996; McNiff, 1995; Savoie-Zajc, 2001) et ce, sur une durée de temps assez longue. Le chercheur est alors généralement placé devant plusieurs défis, lorsqu'il souhaite diffuser ses données. Deux types de défis seront soulignés dans ce texte.

Défis rencontrés par le chercheur lors de la rédaction et la diffusion des résultats

Le premier défi est d'ordre éthique; il traitera de l'épineuse question de la propriété de la recherche et des données : quel est le degré d'implication et d'investissement des participants, « co-chercheurs » de cette recherche, lors de sa mise en forme et de sa diffusion? Comment la négociation des

responsabilités s'est-elle effectuée et comment s'est traduit l'engagement des uns et des autres lors de cette étape? Qui parle et au nom de qui?

Le deuxième défi, découle du premier, et il est d'ordre morphologique. Il relèvera les embûches rencontrées par un chercheur qui a mené une recherche selon un mode évolutif et qui tente d'en diffuser les résultats, dans un format compréhensible, en empruntant le format linéaire de l'écriture. Comment communiquer la dynamique de la recherche-action avec ses aléas, ses rebours, ses avancées? Quoi dire? Comment le dire? Où le dire? Pourquoi le dire? Ces questions lancinantes posent chacune à leur façon des défis au chercheur qui doit apporter des réponses adéquates afin de communiquer de façon rigoureuse des résultats qui font sens pour l'auditoire visé.

Le texte traite tour à tour des deux défis nommés, les défis éthiques et les défis morphologiques. Pour chacun, des propositions de stratégies de recherche sont avancées. Ces propositions font partie d'un répertoire d'actions éprouvées au fil des années dans la pratique de l'auteure qui a mené des recherches-actions et qui a encadré les travaux de maîtrise et de doctorat d'étudiants qui ont opté pour un tel type de recherche. Les propositions faites ne constituent certainement des réponses universelles à des questionnements donnés. Elles représentent plutôt des façons de concevoir et de mener une recherche-action. Elles traduisent aussi comment les chercheurs impliqués ont résolu certains problèmes de pratique permettant de respecter les principes éthiques tout en ne trahissant pas la nature même de la recherche-action. Elles communiquent enfin un répertoire d'éléments riches à considérer lors de la rédaction d'un rapport, mémoire, thèse dans lequel le chercheur veut communiquer les résultats de sa recherche-action alors qu'il se questionne sur ce qui doit être présenté et comment il peut le faire, de la façon la plus claire possible, pour un éventuel lecteur.

Défis éthiques

La pratique de la recherche au Canada est encadrée par des règles éthiques précises (CRSH, CRSNG, IRSC, 2010) que les chercheurs s'engagent à respecter auprès des Comités d'éthique de la recherche (CER) des diverses universités ou institutions où il se fait de la recherche. Les principes de respect de l'intégrité de la personne, de l'anonymat, de la confidentialité, de l'engagement éclairé du participant et de son évaluation du risque que peut poser la recherche constituent les principes généraux qui doivent encadrer la pratique de toute recherche. Or dans le cas de la recherche-action, la nature même de cette forme de recherche fait que certains de ces principes s'articulent différemment. Nous avons nommé « défi éthique », les diverses dynamiques qui confrontent un chercheur au cours du déroulement de la recherche-action et

qui font en sorte que celui-ci doit élargir sa compréhension de certains des principes éthiques généraux. Il conviendra alors de prévoir des stratégies de recherche pour protéger le plus possible l'intégrité des personnes. Trois niveaux de défis éthiques sont identifiés : au plan des personnes; au plan des données; au plan de la recherche même.

a) au plan des personnes

On a vu précédemment que la recherche-action prévoit une collaboration étroite entre chercheur (s) et praticiens, collaboration qui s'inscrit dans une volonté de résoudre ensemble un problème de pratique et ce faisant, produire des connaissances, non seulement sur les processus de résolution de problèmes activés mais aussi à propos des concepts articulés dans la problématique (par exemple l'ajustement des pratiques enseignantes dans le contexte du renouveau pédagogique (Savoie-Zajc, 2007) ou la collaboration familles-écoles (Le Guerrier, 1998)). Selon Coenen (2001), la valeur d'une recherche-action dépend d'ailleurs principalement de la qualité des rapports qui s'établissent entre chercheurs et participants. Or dans les groupes de recherche-action se côtoient des personnes qui occupent des fonctions diverses à l'intérieur de l'école ou dans la communauté : la direction de l'école, des enseignants, des personnes ressources diverses, le chercheur, des représentants des parents. Les rencontres risquent ainsi de devenir des lieux où divers jeux de pouvoir et d'influence se développent et s'articulent. Ceci représente le premier enjeu éthique au plan des personnes : à savoir, comment le chercheur prend-il en compte ces divers jeux de pouvoir et comment peut-il, à la limite, éviter que les rencontres deviennent des occasions où les uns et les autres se retrouvent en compétition et cherchent à élargir leur propre zone de pouvoir et d'influence, ou pire, en situations d'intimidation alors que certains n'osent pas s'exprimer librement en présence d'autres.

Un deuxième défi éthique est celui lié aux principes d'anonymat et de confidentialité réaffirmés à juste titre dans *l'Énoncé de politique des trois conseils* (2010) mais qui dans la recherche-action peuvent être soit contestés car les personnes veulent être identifiées (Champagne, 2007) dans quel cas, il n'y a pas de problème dans la mesure où il y a entente entre les participants. Le problème se pose dans les situations où l'anonymat et la confidentialité doivent être respectés mais sont difficiles à préserver à cause, notamment, de la publicité qui entoure le projet même (Coulombe, 1998).

Un troisième défi d'ordre éthique est celui des retombées de la recherche-action au niveau de l'organisation (Herr & Anderson, 2005). Plus une recherche-action est articulée, pertinente, valorisée, plus elle est réactive au niveau de l'institution, autrement dit, elle dérange, elle fait parler. Une

excellente recherche-action au niveau d'une classe, par exemple, produira des effets sur l'école dans la mesure où les parents réclameront notamment des dispositifs similaires pour leurs enfants (Demers, 1994). Une telle réactivité est ainsi susceptible de gêner les collègues qui ne partagent pas nécessairement des visées pédagogiques similaires ou qui ne sont pas disposés à s'engager dans un tel ajustement de leurs propres pratiques. Planifier une recherche-action dans une organisation constitue un événement qui affecte la micro-politique organisationnelle; les chercheurs l'oublient trop souvent ainsi que les conséquences heureuses ou malheureuses que ceci entraîne dans l'organisation d'accueil.

b) au plan de la recherche

Le défi éthique auquel nous pensons lorsqu'il est question de la dynamique même de la recherche découle une fois de plus de la collaboration, d'intensité variable, qui s'établit entre les divers participants de la recherche-action. Il importe, dès le début de la recherche, qu'une clarification des rôles et des responsabilités de chacun s'effectue. Une telle négociation doit également être reprise et validée, pendant la recherche, car les intentions du début évoluent, les participants développent des rapports nouveaux avec la recherche-action. La question des rôles joués par le chercheur et les participants est ainsi non seulement opportune mais se situe au cœur même du fonctionnement de la recherche. Comment sera clarifié le problème de recherche-action? Quelle est la part du chercheur dans cette clarification? Est-ce un problème qu'il partage déjà avec des collègues ou est-il présent dans un milieu donné, suite à l'invitation des personnes, en tant que ressource pour aider à ventiler un problème et y travailler avec les personnes? Est-ce que le chercheur va effectuer seul ou en collaboration les diverses étapes de la recherche (collecte de données, analyse, rédaction du rapport, diffusion)? Est-ce que les participants seront des facilitateurs et donneront accès à des personnes de leur propre réseau) ou des co-chercheurs? Comment ces divers engagements se manifesteront-ils et comment seront-ils traduits dans la réalité de la recherche-action? Dans sa thèse de doctorat, Champagne (2007) montre comment le chercheur et les participants à la recherche, nommés « chercheur collectif », ont travaillé ensemble aux diverses étapes de la recherche. Le chercheur avait l'expertise requise au niveau du processus de la recherche. Les co-chercheurs, pour leur part, ont souhaité voir leurs compétences et leur expertise spécifiques reconnues, tout au long de la recherche. Le chercheur est alors placé devant un enjeu éthique de taille lorsqu'il s'engage dans une recherche-action, conscient de l'importance de la négociation des responsabilités des rôles et des responsabilités. Pareil engagement signifie, en effet, qu'il est prêt à partager son pouvoir d'expertise avec les participants à la recherche, qui sont des co-

chercheurs au plein sens du terme et que le processus même de la recherche est un travail collectif. Un tel attribut est lourd de sens; cela signifie qu'un travail collectif n'appartient pas en propre au chercheur, il en est le co-propiétaire. La diffusion qui suivra devra aussi compter avec les co-chercheurs qui revendiquent, à juste titre, la reconnaissance du travail effectué.

c) au plan des données

Le défi éthique qui se pose au plan des données découle directement du défi nommé précédemment, à savoir la question de la propriété des données. Dans la recherche-action, les données appartiennent-elles au chercheur si le groupe les a recueillies de façon collaborative, y a travaillé ensemble pour dégager des observations, des interprétations et des pistes d'actions? Il y a là une zone grise à laquelle le chercheur doit réfléchir et qui doit être prise en compte selon, encore une, fois le degré de collaboration établie entre le chercheur et les participants à la recherche.

Faire face aux défis éthiques : quelques propositions de stratégies de recherche

Les défis au niveau des personnes comportaient trois niveaux spécifiques : les jeux de pouvoir et d'influence, l'anonymat et les répercussions organisationnelles.

Comment dans la planification de la recherche est-il possible de contrer le plus possible les jeux de pouvoir et d'influence et éviter ainsi que des personnes se sentent intimidées et diminuées dans le cours de la recherche-action parce que leur droit de parole ou leur liberté de prise de position est contrainte du fait de la présence et/ ou de l'attitude d'un supérieur ou d'un collègue. Une stratégie développée dans la mise en œuvre de plusieurs projets de recherche-action a été de mettre en place un comité de pilotage de la recherche-action (Dolbec & Savoie-Zajc, 2000; Savoie-Zajc & Lanaris, 2005). Ce comité était composé de représentants de divers acteurs (formateurs, cadres, dirigeants syndicaux; enseignants, direction, élèves, parents) qui ont été en mesure, non seulement d'anticiper les réactions des personnes à diverses occasions (collecte de données, rencontres de validation d'analyse de résultats), mais aussi de proposer des façons pour inciter les personnes à participer, à collaborer, à s'engager. Cette façon de faire ne constitue certainement pas une panacée aux jeux d'influence et de pouvoir. Elle permet cependant d'entendre les voix de représentants des groupes d'intérêt engagés dans la recherche et de respecter les façons d'entrer efficacement en communication avec la communauté élargie, constituée de plusieurs groupes de participants.

Comment protéger au maximum l'anonymat des participants ainsi que la confidentialité des données, voilà un autre niveau de défi éthique au niveau des

personnes. Une telle menace est diffuse. Elle peut provenir des membres même de la recherche-action; elle peut provenir du succès ou de la publicité faite autour de la recherche même. Tel que mentionné précédemment, si les participants tiennent à être identifiés et que tous sont d'accord, il n'y a pas de problème éthique. C'est lorsqu'il y a dissension, donc refus d'identification, qu'il est nécessaire pour le chercheur de prendre des mesures appropriées. Une première mesure serait de sensibiliser les participants au fait que lors des rencontres de recherche-action beaucoup d'informations sont susceptibles d'être échangées. Celles-ci sont toutefois à l'usage exclusif des membres et le fonctionnement harmonieux de la recherche-action reposera sur un climat de confiance qui s'établira entre les membres. Cela demande la discrétion et l'engagement de chacun et chacune pour préserver la confidentialité des données et l'anonymat des personnes. Une deuxième mesure sera d'identifier un/ des porte-paroles de la recherche-action pour s'adresser ou répondre aux questions qui viendraient d'une autorité supérieure ou de la communauté dans le cas d'une recherche-action qui attirerait l'attention : ce/ces porte-paroles peuvent être le chercheur en association avec un membre du groupe. Tous les cas de figure sont possibles car selon le contexte, l'objet, la demande d'information, le groupe de la recherche-action pourra juger qui sont les personnes les mieux placées pour répondre avec tact et dans le respect de tous.

Le troisième niveau de défi éthique au niveau des personnes, celui des répercussions organisationnelles, est lié au précédent dans la mesure où la réactivité de la recherche-action dans un milieu donné va entraîner des questions, des demandes, des pressions peut-être, sur d'autres membres de l'organisation (Demers, 1994; Gaumont 1994). Il y a donc non seulement menace à l'anonymat des personnes mais aussi des perturbations professionnelles et organisationnelles à prévoir. Là encore, il est nécessaire que les participants à la recherche-action en soient conscients et que des mesures de soutien fassent partie de la réflexion entourant le travail de planification de l'après-recherche-action : comment les demandes provenant des parents qui désirent un dispositif similaire seront-elles reçues, gérées? Comment les autres membres de l'organisation seront-ils interpellés par les résultats de la recherche-action? Pour assurer la pérennité des résultats de la recherche-action dans un milieu donné, ce travail de préparation de l'après recherche-action est essentiel.

Les deux derniers défis éthiques sont ceux qui se posent au niveau du déroulement de la recherche et de la question de la propriété des données. Du fait de leur étroite interrelation, ils sont traités ensemble.

Puisque la recherche-action repose sur le travail collectif des membres impliqués, il importe pour le chercheur, dès le début de la recherche, de prévoir

une session de travail à l'intérieur de laquelle les rôles et responsabilités de chacun seront clarifiés, négociés. Une telle négociation doit également être reprise dans le cours de la recherche car les perceptions et les intentions des uns et des autres peuvent changer et leur validation continue est à prévoir (Champagne, 2007; Guillemette, 2011). En effet, dans un processus de recherche qui repose sur une telle co-construction, qui peut se réclamer de la propriété de la recherche et des données? Qui a le droit de parler au nom de qui? Quel est le statut du chercheur dans la recherche : un expert du processus de recherche, un guide, un animateur, une ressource? Les membres lui donnent-ils la permission d'écrire en leur nom? Veulent-ils participer à la diffusion même? Les écrits font-ils la part des choses entre les apprentissages des participants et ceux du chercheur? Jusqu'à quel point le chercheur se révèle-t-il? Se cache-t-il derrière les discours des participants? Ce sont des questions épineuses, extrêmement importantes qui sont au cœur de la diffusion des résultats d'une recherche-action.

Défis morphologiques

Le deuxième type de défi que nous souhaitons traiter en lien avec les problématiques de rédaction et de diffusion de résultats de la recherche-action est nommé « défi morphologique ». Que signifie cette appellation? Nous avons nommé « défi morphologique » à la fois les défis d'écriture que rencontre une personne aux prises avec la production d'un mémoire, d'une thèse, d'un rapport de recherche faisant état des résultats de la recherche-action : quoi écrire, comment l'écrire. Nous avons aussi regroupé sous cette catégorie les défis rencontrés par des chercheurs engagés dans une recherche-action et qui sont aux prises avec un cadre temporel spécifique (durée du programme, durée de la subvention) alors que les calendriers des participants peuvent être en dissonance avec les échéanciers institutionnels. Le chercheur risque de se retrouver coïncé entre des exigences divergentes.

Les deux questions suivantes se posent de façon aigüe dans l'organisation des résultats de toute recherche-action : 1) comment la structure en spirale de la recherche-action se traduit-elle dans l'écriture? 2) Comment partager entre l'essentiel et l'accessoire dans la rédaction d'une thèse, d'un rapport de recherche-action? Des propositions de stratégies de recherche seront alors avancées en guise de réponse aux questions posées.

Faire face aux défis morphologiques : quelques propositions de stratégies de recherche

a. Comment la structure en spirale de la recherche-action se traduit-elle dans l'écriture?

Il importe de rappeler à ce moment-ci l'une des caractéristiques essentielles de la recherche-action, à savoir, sa structure en spirale, constituée de trois boucles interreliées : l'action, l'observation, la réflexion. La Figure 1 rappelle la dynamique constitutive de la recherche-action.

Lors du passage à l'écriture, le chercheur a besoin de réfléchir sur ses stratégies de présentation du déroulement de la recherche ainsi que des données qui en sont issues. Comment faire? Y a-t-il des stratégies plus efficaces que d'autres? Car comment représenter le plus justement et le plus clairement possible un cheminement d'un groupe étalé sur une période de plusieurs mois voire de plusieurs années sans perdre le fil conducteur et le lecteur? Comment traduire une expérience d'un processus de recherche hautement dynamique et interactif au format linéaire de l'écriture? La pratique de la recherche-action autant comme chercheuse que comme directrice de recherche d'étudiants engagés dans cette forme de recherche m'a permis d'identifier quelques stratégies qui ont le mérite de renseigner le lecteur sur le déroulement de la recherche-action ainsi que de lui fournir un cadre pour en comprendre les faits saillants, les données qui en sont issues et qui ont servi au processus de résolution de problème. Cinq stratégies sont mises en évidence.

1. raconter l'histoire de la recherche-action. À l'issue d'une recherche-action, quand vient le temps d'organiser les données et leur donner forme dans un rapport, mémoire, thèse, le chercheur se demande à juste titre où commencer. Puisque la recherche a été structurée selon les boucles en spirale de la recherche-action, qu'elle s'est étalée dans le temps, il serait très difficile pour un chercheur de vouloir, à la fois présenter ses données en les contextualisant et, à la fois, décrire l'évolution de la recherche-action. Avec mes étudiants (Bourdages, 2000; Champagne 2007; Guillemette, 2011), nous avons donc résolu de consacrer un chapitre à la description du déroulement de la recherche-action, son histoire en quelque sorte. C'est un chapitre entièrement anecdotique qui a le mérite de renseigner le lecteur sur l'évolution de la recherche-action et de satisfaire le chercheur peut raconter les épisodes de sa recherche, telle que vécue avec les participants. Un tel chapitre, en renseignant le lecteur sur les boucles successives, lui permet de passer ensuite au chapitre de présentation des résultats ayant en tête le canevas de ce qui s'est passé durant ces mois de travail.

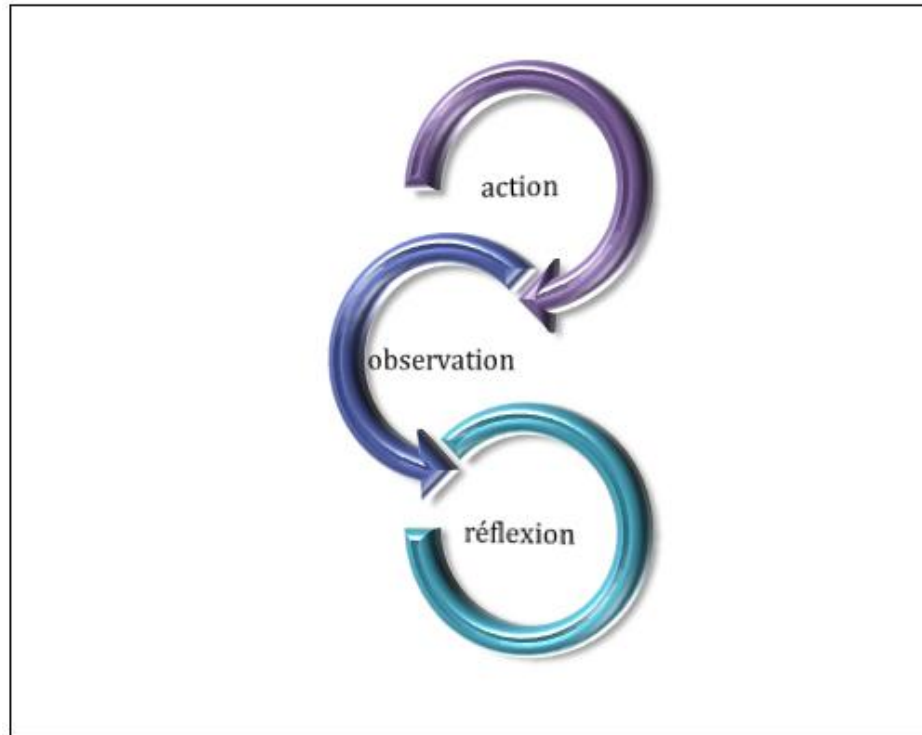


Figure 1. La spirale de la recherche-action en trois boucles

2. *souligner les temps forts de la recherche-action.* Cette deuxième stratégie est associée à la première. Tous les événements de la recherche-action ne sont pas d'égale importance. Il importe donc de faire le deuil des détails, de l'accessoire, afin d'organiser la rédaction de l'histoire de la recherche-action et de la présentation des données autour de faits saillants qui en ont influencé le cours : une prise de position, un départ, une nouvelle politique, un accident (Leboeuf, 2011).

3. *faire des schémas.* La troisième stratégie, faire des schémas, n'est certes pas originale à la présentation des résultats de recherche-action. Déjà en 1984, Miles et Huberman ont proposé diverses formes de schématisation pour faciliter l'analyse et la présentation de données qualitatives. Cependant, dans un contexte de recherche-action, l'habileté du chercheur à produire des schémas aura une fonction particulière : elle lui permettra de signaler, par exemple, la fin d'une boucle ainsi que le démarrage d'une nouvelle, moment où les participants se relancent dans l'action, atteignent un nouveau palier

d'engagement. Le schéma servira ainsi d'organisateur à l'écriture, permettant au lecteur de se retrouver dans l'évolution de la recherche-action ainsi que dans la mise en évidence de ses temps forts.

4. *faire des synthèses*. Cette quatrième stratégie est associée à la précédente dans la mesure où le schéma facilitera la production de synthèses par lesquelles le chercheur situera le lecteur dans le déroulement chronologique de la recherche. Il sera en mesure de faire le point sur les prises de conscience achevées et de justifier les orientations de relance dans l'action que les participants ont choisi de faire.

5. *rappeler les questions de recherche et distinguer la nature des savoirs construits*. La pratique de la recherche-action est, comme toute recherche, articulée autour de questions et d'objectifs de recherche. Le chercheur aura avantage, dans la rédaction des chapitres de présentation des données et de leur interprétation, à non seulement rappeler ceux-ci mais également à organiser la discussion selon la nature des savoirs construits. On oublie trop souvent que les extrants de la recherche-action visent la production de divers types de savoirs. Guillemette (2011), partant de la typologie de Heron (1996), les nomme : savoirs académiques, savoirs de pratiques et savoirs d'expérience. Tous les savoirs construits ne renvoient pas non plus aux mêmes référents : les savoirs académiques se veulent transférables, les savoirs de pratique soulignent les ajustements de pratique des participants et finalement les savoirs d'expérience sont issus des réflexions du chercheur et des participants afin de dégager comment ce groupe a renforcé, ensemble, des capacités de résolution de problèmes, la capacité de travailler en collaboration, pour le mieux-être d'une collectivité. Distinguer entre ces diverses formes de savoirs permet de clarifier l'écriture car elle organise, dans la cohérence, pour le lecteur, la qualité des savoirs produits, selon la nature même de la recherche-action.

b. Comment partager entre l'essentiel et l'accessoire dans la rédaction d'une thèse, d'un rapport de recherche-action?

Cette deuxième question vise à clarifier ce qu'il importe de traiter dans un rapport de recherche-action, ou pour le dire autrement, qu'est-ce qui est essentiel à communiquer au lecteur? Nous identifions quatre types d'informations qui devraient être présentées dans un rapport de recherche-action parce que cohérentes avec la nature même de cette recherche. Le premier type d'information fait la distinction entre des objectifs de recherche et des objectifs d'action; le deuxième type vise à clarifier les modalités d'accès au milieu de pratique ainsi que les rapports du chercheur avec celui-ci; le troisième décrit les rôles et les responsabilités des participants tels que le

groupe les a négociés; le quatrième vise finalement à clarifier la notion même de boucle dans une recherche donnée.

1. distinguer entre objectifs de recherche et objectifs d'action. Une pratique que nous avons mise en place mes étudiants et moi, laquelle a permis de faire la part entre l'action et la recherche, a été de formuler des objectifs de recherche et des objectifs d'action. Les premiers s'inscrivent dans la tradition de production de savoirs savants visée par toute recherche (par exemple : décrire et analyser les pratiques de gestion différenciée de l'activité éducative, Guillemette, 2011). Les seconds clarifient le champ d'intervention qui sera occupé pendant la recherche. Ils précisent aussi l'intervention développée dans le cours de la recherche (par exemple : décrire et mettre en œuvre un modèle d'accompagnement collectif, Guillemette, 2011). Lorsque vient le temps de rédiger (et de lire) le chapitre de l'analyse des données, le chercheur et le lecteur ont accès à un canevas leur permettant d'organiser les données selon qu'elles concernent les objectifs d'action ou les objectifs de recherche. Une telle stratégie facilite également l'identification des savoirs de pratiques car le chercheur, confronté aux objectifs d'action énoncés, est en mesure de repérer l'évolution des réflexions, des questionnements, des préoccupations et des changements des participants tout au long de la recherche.

2. clarifier les modalités d'accès au terrain et les rapports du chercheur avec le milieu de pratique. Une information essentielle qu'il importe de partager avec le lecteur est la description du rapport qui existe entre le chercheur et le milieu de pratique. Herr et Anderson (2005) proposent un continuum de postures entre le chercheur et le milieu de pratique. Ils distinguent parmi six postures qui vont de la posture du chercheur qui appartient à l'organisation même où s'effectue la recherche-action à la posture où le chercheur est à l'extérieur de l'organisation. Du fait de sa posture initiale, le chercheur fera face à des enjeux différents pour connaître le milieu, pour être accepté par celui-ci, pour dégager une compréhension commune du problème de recherche, pour négocier les rôles et les responsabilités. On comprend que si le chercheur appartient à l'organisation il pourra utiliser sa connaissance de la culture institutionnelle. Il devra cependant probablement faire face à la méfiance de ses collègues alors que les uns et les autres pourraient lui prêter des agendas cachés. Les jeux de pouvoir et d'influence dont nous parlions plus tôt sont aussi plus susceptibles d'apparaître lorsque le chercheur provient de l'institution. Le chercheur qui vient de l'extérieur de l'institution aura, pour sa part, à apprendre les us et manières du milieu de pratique, il devra également établir sa crédibilité comme chercheur. Son défi sera de comprendre, au mieux, les dynamiques personnelles, professionnelles, organisationnelles qui caractérisent ce lieu afin de devenir un interlocuteur crédible et sensible aux

yeux des participants à la recherche. Il existe donc des enjeux, quelle que soit la posture initiale du chercheur, l'accès au milieu de pratique et les rapports établis. Ces enjeux doivent être clarifiés pour le lecteur car une telle description jette les bases permettant de comprendre la dynamique terrain qui s'est établie ainsi que la crédibilité construite durant l'exercice même de la recherche.

3. décrire les rôles et les responsabilités des participants. L'importance de la négociation des rôles et des responsabilités de l'équipe de recherche-action a été soulignée plus tôt. Le lecteur voudra en connaître les résultats. Un rapport de recherche-action prendra donc soin de clarifier les expertises de chacun et comment celles-ci ont été mises à profit dans le cours de la recherche en termes de rôles joués et de responsabilités assumées. Même si le partage des rôles et des responsabilités peut s'effectuer selon diverses configurations, il reste que l'expertise généralement reconnue au chercheur est liée au processus de recherche, sa connaissance des cadres et des modèles théoriques qu'il est en mesure de partager avec les participants, sa capacité d'objectiver le processus de recherche ainsi que les données recueillies. L'expertise du praticien est celle de sa connaissance du milieu, son expertise au niveau d'une pratique professionnelle donnée, sa capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique (Herr & Anderson, 2005). Ces deux expertises sont complémentaires dans la mesure où les uns profitent de la discussion et de l'échange avec les autres.

4. clarifier la notion de boucle: son début, sa fin. La dynamique spécifique qui caractérise le déroulement d'une recherche-action : son processus en spirale faite d'une succession de boucles qui a fait l'objet d'une insistance particulière. La figure 1 l'a schématisée. Une telle dynamique, nous l'avons aussi écrit, est difficile à décrire car le format de l'écriture est linéaire. Que voudra dire une boucle pour le chercheur? Quels seront les points de repères pour l'équipe de recherche-action pour nommer le passage d'une boucle à l'autre? Une façon commode de définir la boucle est de la faire coïncider avec chacune des rencontres de travail. Cette façon est cependant probablement trop simpliste car elle ne correspond pas nécessairement à des objectifs de travail. Un premier critère qui permettrait de définir ce qu'est une boucle pour une recherche-action donnée coïncide avec un objectif de travail. Par exemple, au moment où chaque membre du groupe aura clarifié pour lui-même et pour les autres la nature de son propre projet professionnel d'intervention (Savoie-Zajc, 2007), une boucle sera achevée et une autre démarrera. Une boucle peut aussi coïncider avec une étape scolaire. Ce deuxième critère est de nature temporelle car les membres conviennent, à la fin d'un laps de temps donné, de faire un bilan et de revoir et de reformuler, le cas échéant, les pistes de travail identifiées au début d'une boucle. On voit que la notion de boucle est flexible

et il importe que les équipes de recherche-action s'approprient ce langage, cette structure afin qu'elle devienne un point de repère dans l'action. Le chercheur devra cependant veiller, lors de la rédaction du rapport, à clarifier, pour le lecteur, le sens du terme « boucle ». La structure de présentation de l'histoire de la recherche-action ainsi que des données pourra aussi s'appuyer sur la succession de boucles vécues et le sens qui s'en dégage. La notion de boucle est également importante car elle peut signaler la fin de la recherche. Le groupe a pu, en effet, s'entendre pour clore la recherche-action après telle ou telle étape (production d'un plan d'intervention; activité de sensibilisation; fin de l'année scolaire; rencontres de mentorat), laquelle étape correspondait avec la fin d'une boucle.

Conclusion

Les deux défis autour desquels le texte s'est articulé, les défis éthiques et les défis morphologiques n'épuisent certainement pas tous les questionnements susceptibles de se poser dans le cours d'une recherche-action, notamment lors de sa rédaction et sa diffusion. Certains ont été évoqués rapidement : on peut penser, par exemple, au défi posé par les divers positionnements des participants et leurs rapports conséquents : sont-ils des co-chercheurs, des collaborateurs, le chercheur est-il un guide, un expert de la recherche, un animateur? Quelle implication ceci a-t-il au niveau du déroulement même de la recherche-action? Une telle question mériterait de l'approfondissement afin de faire ressortir notamment les configurations particulières qui imprègnent le processus même de recherche. D'autres défis ont été passés sous silence comme par exemple le défi de la négociation du problème de pratique qui évolue en problème de pratique et en problème de recherche. Il y a là une zone de discussions et d'échanges entre les participants, susceptible de laisser transparaitre les contrats implicites qui se développent dans la mise en place de la recherche-action (Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, accepté).

Nous avons choisi dans ce texte de traiter des défis éthiques et morphologiques parce que nous croyons que ce sont ceux qui émergent le plus rapidement et ils confrontent le plus immédiatement le chercheur. Nos propositions de pratiques proviennent d'un répertoire d'actions, bâti au cours des années de travail et de réflexion afin de mieux communiquer les résultats issus de ce type de recherche. Loin de nous l'idée d'en faire un guide prescriptif ou des propositions normatives. Il nous semble cependant que les propositions avancées sont en cohérence avec la nature de la recherche-action telle que nous la comprenons et que le fruit de leurs applications résulte effectivement en une communication claire et rigoureuse de résultats de recherche.

Références

- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J. F., & Savoie-Zajc, L. (accepté). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur d'une démarche de recherche qui se veut participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*.
- Bourdages, C. (2000). *Intervenir pour mieux respecter les différences des enfants en maternelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Hull, QC.
- Champagne, M. (2007). *Préparer des bénévoles à offrir du répit à des familles d'enfants gravement malades : une démarche collaborative de planification d'un programme de formation dans un contexte d'une recherche-action* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, QC.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. Amado, & A. Lévy (Éds), *La recherche-action : perspectives internationales* (pp. 19-32). Paris : Eska.
- Coulombe, S. (1998). *Vers l'implantation de l'approche holistique à la CSVL : une recherche éclectique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Hull, QC.
- CRSH, CRSNG, IRSC, (2010). *Énoncé de politiques des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca>.
- Demers, L. (1994). *Vers l'implication des parents dans le processus d'apprentissage de leur enfant* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Hull, QC.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (2^e éd., pp. 181-208). Sherbrooke : CRP.
- Dolbec, A., & Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche-action comme stratégie favorisant la collaboration en formation professionnelle dans le cadre du DEP en pâtes et papier. Dans D. G. Tremblay, & P. Doray (Éds.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? : rôles des acteurs et des collaborations* (pp. 195-207). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gaumont, M. F. (1994). *Vers l'intégration d'aînés à l'école primaire comme personnes ressources* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Hull, QC.

- Guay, H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 183-211). Montréal : ERPI.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement d'enseignement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, QC.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry : research into the human condition*. London : Sage.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation : a guide for students and faculty*. Thousand Oaks : Sage.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Ste Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Leboeuf, H. (2011). *Vers l'intégration des apprentissages chez l'adulte : le cas de l'intégration foi et vie* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais, QC.
- Le Guerrier, C. (1998). *Vers une valorisation de l'implication des parents dans la culture organisationnelle d'une école primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Hull, QC.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. Dorset : Hyde Pub.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis : a sourcebook of new methods*. Newbury Park : Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2002). *Handbook of action research*. Thousand Oaks : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, & M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (Éd.), *L'agir innovatif : entre créativité et formation* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L., & Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 297-316.

***Lorraine Savoie-Zajc** est professeure associée à l'Université du Québec en Outaouais. Elle a enseigné durant plusieurs années au Département des sciences de l'éducation des cours liés à la méthodologie de la recherche qualitative et de la recherche-action. Elle poursuit ses recherches sur les processus de changement en éducation. C'est, entre autres, par l'angle du développement professionnel des intervenants scolaires et les dynamiques d'accompagnement à l'innovation pédagogique, notamment par le dispositif des communautés d'apprentissage, qu'elle aborde cette thématique.*