

# 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

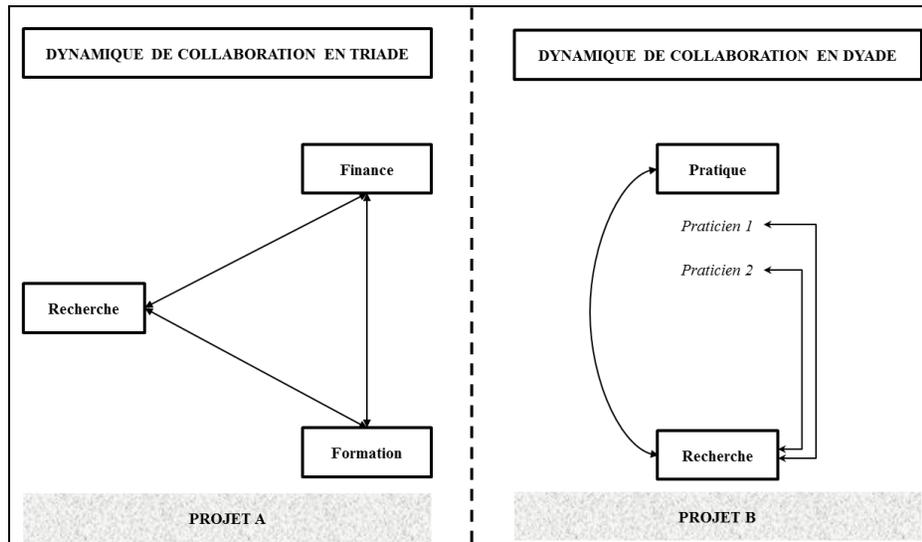
La conférence au colloque de l'ARQ ainsi que la rédaction et la publication de cet article représentent en soi l'action expressive des deux chercheuses. Pour aider le lecteur à cerner les trois premières phases vécues par les chercheuses, les deux contextes de leur recherche doctorale sont d'abord présentés. 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<sup>e</sup> éd.) (pp. 137-138). Paris : Armand Colin.

Stringer, E. (2008). *Action research in education* (2<sup>e</sup> 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.*