

# La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs

Suzanne **Guillemette**  
Professeure adjointe,  
Université de Sherbrooke

Lorraine **Savoie-Zajc**   
Professeure titulaire,  
Université du Québec en Outaouais

Action research and its contributions to the co-construction of knowledge and training in order to achieve professionalization between practitioners and researchers

doi:10.18162/fp.2012.7

## **R**ésumé

Le texte discute de la coconstruction des rapports entre les praticiens et les chercheurs développés dans le cadre d'une recherche-action portant sur la différenciation des pratiques de gestion de l'activité éducative. La posture adoptée considère les divers acteurs, praticiens et chercheurs, comme des apprenants compétents et réflexifs qui se questionnent par rapport à leur pratique, et ce, dans une perspective de professionnalisation. Des dispositifs sous-jacents à la mise en place des rapports de coconstruction de savoirs et de formation sont identifiés, aidant les uns et les autres à mieux différencier leurs pratiques.

### Mots-clés

recherche-action, rapports praticiens et chercheurs, réflexivité, directions d'établissement, professionnalisation

### Abstract

This article discusses the co-construction of reports by practitioners and researchers under an action research project addressing differentiation management for educational activities. The diverse actors, practitioners, and researchers are viewed as competent and reflective learners who seek to develop their professional practices.

Ways and means for preparing reports of co-constructed knowledge and training are identified in the aim of improving differentiated practices for all concerned.

## Introduction

Ce texte met en lumière les dispositifs de coconstruction<sup>1</sup> des rapports entre les acteurs praticiens et les chercheurs qui s'élaborent dans le cours d'une recherche-action. La perspective adoptée considère les praticiens ainsi que les chercheurs comme des apprenants compétents réflexifs qui se placent dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques, conditions mêmes pour atteindre l'objectif de développement professionnel. Un exemple tiré d'une pratique récente d'une recherche-action illustre les propos (Guillemette, 2011). Le cadre de référence situe conceptuellement les propos du texte. Trois notions sont développées pour mieux analyser l'interrelation entre formation et recherche : 1) les postulats de la recherche-action et sa dynamique de coconstruction, 2) le développement professionnel vu dans une perspective de professionnalisation et 3) le savoir-agir compétent. Le contexte méthodologique de l'étude analysée est alors clarifié et les apprentissages individuels et collectifs résultant de la pratique réflexive de cette recherche-action sont nommés. Enfin, les dispositifs de coconstruction des rapports entre praticiens et chercheurs sont discutés. En conclusion, il appert important de nommer les pièges à éviter et les forces d'une telle démarche de recherche dans une perspective de professionnalisation en milieu scolaire.

1 Cet article adopte l'orthographe rénovée à la suite des « Rectifications orthographiques approuvées » par l'Académie française, décembre 1990.

## Vers une gestion différenciée de l'activité éducative par une démarche de recherche-action

Les conjonctures sociopolitiques, socioéconomiques, socioculturelles ainsi que l'ouverture sur la mondialisation amènent un nouveau regard sur l'éducation en transformation (OCDE, 2007; 2008; 2010). Le Québec n'échappe pas à cette situation qui suscite de nouvelles réflexions quant à la réussite de tous les élèves; celles-ci entraînent, à leur tour, des modifications au niveau du rôle et des responsabilités des divers acteurs en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008; Rich, 2010; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007). Deux méta-analyses états-uniennes démontrent d'ailleurs la relation directe (Hallinger, 2003; Marzano, Waters et McNulty, 2005) entre les pratiques de gestion de la direction d'établissement et la réussite des élèves. D'autres études (Blase et Kirby, 2010; Gurr, Drysdale et Mulford, 2006; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2008) soulignent plutôt une relation indirecte sur la réussite des élèves. Les multiples amendements à la Loi de l'instruction publique (LIP) apportent ainsi de nouveaux défis de gestion (Gouvernement du Québec, 2012), notamment quant à la reddition de compte par rapport à la réussite éducative des élèves. De même, l'arrivée du renouveau pédagogique (MELS, 2004) et du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ; MELS, 2004) centré sur l'apprentissage plutôt que l'enseignement amène un certain questionnement au regard des pratiques enseignantes. Les professionnels de l'enseignement sont ainsi invités à différencier davantage leurs pratiques afin de répondre aux besoins des élèves qui leur sont confiés. De nouveaux défis d'accompagnement du développement professionnel en milieu scolaire en émergent (Lafortune, Lepage, Persechino et Bélanger, 2008). Il est alors possible de supposer que les directions d'établissement qui tiennent compte des besoins manifestés par les membres de l'équipe-école au regard des particularités de leur milieu se questionnent aussi sur la façon de différencier leurs pratiques de gestion de l'activité éducative. Ainsi, une école dont le projet éducatif est de favoriser le travail en projets pour les élèves demandera de la part de la direction de poser des gestes à l'appui d'une telle orientation quant à la flexibilité dans la structure des cycles. Bien que la direction d'établissement soit convaincue du bienfondé du regard éducatif dans les pratiques de gestion, elle évoque la difficulté à prendre des moments de recul (MELS, 2006) pour mieux évaluer les situations, compte tenu des tâches multiples et variées qui s'imposent à un rythme trépidant (Rich, 2010). C'est donc en réponse à cette problématique qu'une étude a été menée pour comprendre en quoi un modèle d'accompagnement collectif soutient l'ajustement des pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez des directions d'établissement (Guillemette, 2011). Deux objectifs de recherche et un de nature opérationnelle ont été identifiés. Un premier vise à décrire et à analyser les pratiques de gestion différenciée de l'activité éducative chez la direction d'établissement. Le deuxième consiste à expliciter en quoi un modèle d'accompagnement collectif est apte à soutenir l'ajustement de ces pratiques. Un troisième objectif, cette fois de nature opérationnelle, décrit la mise en œuvre d'un modèle d'accompagnement collectif. Pour répondre à ces objectifs, le chercheur choisit de sortir d'une posture d'observatrice et s'engage dans l'action par une démarche de recherche-action avec des directions d'établissement pour mieux réfléchir sur l'ajustement de leurs propres pratiques de gestion dans une perspective de professionnalisation.

La recherche-action constitue une forme de recherche participative où les rapports praticiens et chercheurs forment le cœur de la démarche. Les uns et les autres se réunissent afin de résoudre ensemble un problème de pratique qui se pose, et de là, produire un savoir qu'il soit théorique, praxéologique ou expérientiel (Reason et Bradbury, 2006). Telle est la position traditionnelle pour définir la recherche-action. En réalité, celle-ci se décline sous plusieurs formes. La littérature soulève la complexité inhérente à sa nature ainsi que la diversité de ses pratiques<sup>2</sup>. Une telle littérature bourgeonnante<sup>3</sup> décrit diverses formes de recherche-action qui souvent se distinguent faiblement entre elles. D'autres traduisent des épistémologies aussi dissemblables que les courants positivistes, interprétatifs et critiques (Anadón et Savoie-Zajc, 2007; Bednarz, Desgagné, Maheux et Savoie-Zajc, 2012; Savoie-Zajc, 2001) donnant lieu à des interprétations diverses quant à la posture du chercheur, au déroulement de la recherche, aux liens avec les praticiens ou à la nature du savoir produit. Des constantes émergent cependant quant aux postulats de la recherche-action; ils touchent trois aspects : la personne, l'action et le changement (Savoie-Zajc, 2001).

Peu d'attention est toutefois portée aux divers dispositifs qui sous-tendent l'articulation du rapport entre les acteurs, praticiens et chercheurs, dans la pratique d'une telle démarche de recherche. Comment, par exemple, les rapports entre les praticiens et les chercheurs sont-ils coconstruits (Crézé et Liu, 2006) et comment soutiennent-ils la dynamique de la recherche-action vers un changement souhaité? Considérant la complexité des changements en éducation depuis plus d'une décennie, comment la dynamique de la recherche-action devient-elle un moteur de réflexion et d'ajustement de pratiques au sein des communautés éducatives? C'est donc à partir de l'analyse d'une démarche de recherche-action (Guillemette, 2011) que l'article propose quelques réponses à ces questions.

## **La recherche-action pour soutenir le développement professionnel vers un savoir-agir compétent**

La problématique de la recherche-action mise en œuvre s'appuie notamment sur les notions de pratique de gestion et de différenciation. Une approche d'accompagnement-formation jumelée à une démarche de recherche-action est articulée; le but poursuivi est de soutenir les ajustements des pratiques en réponse aux réalités différentes des directions participantes en vue de développer une gestion différenciée de l'activité éducative. Les trois postulats de la recherche-action ainsi que les notions de développement professionnel et de savoir-agir compétent sont davantage explorés.

### ***Trois postulats de la recherche-action et une dynamique de coconstruction***

La démarche de toute recherche-action se qualifie par une relation étroite qui s'installe entre la pratique et la théorie (Elliott, 2007), soutenue par des critères de cohérence systémique et de fiabilité rendant explicite la teneur des résultats (Savoie-Zajc, 2001).

Coenen (2001), s'appuyant sur les travaux de Paulo Freire, relève un premier postulat à savoir qu'à la base de toute recherche-action, la personne est reconnue comme un acteur compétent. Ceci comporte des

---

2 King et Lonquist (1992) identifient sept types de recherche-action qu'elles nomment : traditionnelle, collaborative, technique, pratique, émancipatrice, critique, participative.

3 Guay et Prud'homme (2011), par exemple, ont recensé, seulement sur ERIC depuis 1946, 5500 textes.

implications importantes dans la mesure où l'acteur s'engage volontairement à réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer. Ceci signifie aussi que les pratiques des acteurs sont porteuses de savoirs, « un savoir disposant d'une certaine validité sociale » (Berger, 2003, p. 14) et que les chercheurs de même que les praticiens s'associent par leurs compétences complémentaires (Coenen, 2001). Le succès, la qualité intrinsèque de même que la rigueur de la recherche-action dépendront donc de plusieurs facteurs dont celui de la démonstration de l'engagement mutuel des divers acteurs, qu'ils soient praticiens ou chercheurs au sein d'une démarche qui respecte les valeurs et les principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001).

Le deuxième postulat souligne la place qu'occupe l'action dans la recherche, son articulation au quotidien et sa mise en mots. Ainsi, la personne occupe non seulement un espace en tant qu'acteur compétent, mais elle est aussi activement engagée à s'améliorer. Une telle démarche ne se fait pas par un discours d'expertise tenu sur la pratique, mais bien par des moments d'expérimentations suivis de réflexions sur et dans l'action. Le praticien est ainsi vu comme le principal maître d'œuvre de son émancipation (Coenen, 2001; Elliott, 2007).

Le troisième postulat important de la recherche-action porte sur la nature même du changement visé. C'est dans la façon de penser le changement que l'on reconnaît les différentes formes de recherche-action. Il peut être soit défini extérieurement (exogène) et travaillé avec des praticiens qui souhaitent s'y engager, soit être visé par les acteurs eux-mêmes, en quel cas, il est endogène (Herr et Anderson, 2005). Dans tous les cas de figure, la recherche-action vise le développement d'un regard critique sur la pratique et son amélioration au profit d'un idéal de démocratie et d'équité à titre de critère de rigueur. Elle ne constitue surtout pas une méthodologie d'implantation de changements téléguidés par une instance externe à un groupe. Elle fait appel à une dynamique de coconstruction selon quatre axes que sont l'observation, la réflexion, la planification et l'action. Ces axes agissent comme des repères pour soutenir un questionnement. Il s'agit d'abord d'observer et de questionner une situation – axe 1; ensuite, d'analyser et de réfléchir sur les ajustements plausibles à partir de la situation – axe 2; pour prioriser et articuler les intentions ainsi que les actions susceptibles de répondre à la situation – axe 3 et enfin, agir dans le milieu – axe 4. Les quatre axes s'insèrent dans une dynamique de réflexivité par rapport à l'objet à l'étude. Ils se répètent non pas de manière séquentielle et linéaire, mais plutôt dans une perspective dynamique et en spirale, et ce, à l'intérieur d'un contexte professionnel.

### ***Développement professionnel***

Le concept de développement professionnel revêt un caractère polysémique alors qu'une certaine confusion existe autour des moyens par lesquels il se réalise. Il reste que, tout comme pour le changement, une personne ne peut se professionnaliser que si elle le souhaite et que si elle s'engage volontairement à vivre des projets afin de poser un regard sur le développement de ses compétences (L'Hostie et Boucher, 2004; Le Boterf, 2007, 2008; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Uwamariya et Mukamurera (2005) abordent le concept du développement professionnel selon deux perspectives. D'abord, la perspective développementale qui tire son origine de la théorie piagétienne et qui implique une démarche axée sur la personne. C'est par un mouvement progressif et, en quelque sorte, linéaire que l'individu chemine. Au-delà de l'appartenance à un ordre professionnel, la perspective professionnalisante préconise une dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et

l'organisation institutionnelle. La professionnalisation se caractérise alors par le développement de l'autonomie en regard des responsabilités propres à une profession, impliquant une dimension théorique et pratique. Le développement professionnel devient, par conséquent, un processus d'apprentissage volontaire visant le développement de compétences (Le Boterf, 2008) qui se vit tout au cours d'une vie professionnelle (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005), et ce, au sein d'une organisation. La dynamique de professionnalisation renvoie ici au développement d'un savoir-agir compétent.

### ***Savoir-agir compétent***

L'agir compétent réside dans la façon dont tout professionnel mobilise et combine ses ressources, son expérience et sa capacité de prise de recul (Le Boterf, 2007, 2008), afin de transformer une situation. Cela exige notamment de « se situer, [de] se positionner en situation » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 83). La situation se distingue à son tour par l'évènement proprement dit et par la façon dont cet évènement est appréhendé, perçu, voire compris au regard des ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou externes (réseau humain et outils) dont dispose le professionnel : l'évènement est le même, mais la situation diffère. Dans une perspective de professionnalisation, tout professionnel qui agit avec compétence est en mesure de vivre une prise de recul pour mieux définir ses intentions d'action et mobiliser les ressources internes et externes susceptibles de répondre à une situation nouvelle, réelle et complexe tout en tirant profit de ses savoirs expérientiels (Le Boterf, 2008; Masciotra et Medzo, 2009).

## **Contexte méthodologique et opérationnalisation de la recherche-action**

Dans l'étude analysée (Guillemette, 2011), le chercheur propose de s'engager dans une recherche-action au sein de deux commissions scolaires distinctes tant par le nombre d'élèves que par leur situation sociogéographique : milieu urbain/rural; grosse/petite; territoire peu étendu/très étendu; milieu favorisé/défavorisé. Il soutient deux cohortes, chacune formée de neuf directions ou de directions adjointes de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire qui se sont engagées volontairement pour participer à la recherche-action. Un travail conjoint avec les directions d'établissement s'instaure. Il prend appui sur les projets professionnels d'intervention à caractères éducatif et pédagogique que chaque direction choisit d'élaborer, en tenant compte de sa réalité professionnelle et dont le but poursuivi est d'optimiser la réussite éducative, but qu'elle gère au quotidien dans son milieu. Les rencontres se déroulent aux 5 à 7 semaines, sur une période de 15 mois, sur plus d'une année scolaire.

### ***Double fonction de l'opérationnalisation de la démarche et double posture des praticiens, acteurs et chercheurs***

L'opérationnalisation de l'étude occupe une double fonction, d'abord une fonction accompagnement-formation et en filigrane, une fonction accompagnement-recherche. La fonction accompagnement-formation vise à favoriser un ajustement des pratiques de gestion tout en soutenant la prise de recul via un modèle d'accompagnement collectif. Sous l'angle d'une démarche de questionnement et d'analyse de pratique, chaque direction présente le projet à caractère éducatif et pédagogique sur lequel elle travaille dans le but de réfléchir avec les autres membres de la cohorte sur la façon de le mener tout en faisant les liens avec les particularités du milieu.

La fonction accompagnement-recherche vise en complément à faire émerger les invariants<sup>4</sup> ou les spécificités<sup>5</sup> entre les divers projets professionnels d'intervention et la façon de soutenir et d'accompagner la prise de recul afin de mieux comprendre en quoi ou comment les pratiques de gestion se qualifient de différenciées et en quoi ou comment le modèle d'accompagnement vient en soutien à l'ajustement des pratiques. Les directions, à titre de praticiens, occupent alors deux postures, tantôt celle de l'accompagnateur ou de l'accompagné, et tantôt, celle de cochercheurs. Le chercheur occupe aussi une double posture, celle d'accompagnatrice-formatrice et celle de chercheuse.

### **Analyse par thématisation continue**

Entre chaque rencontre, une analyse de contenu par thématisation continue est effectuée (Paillé et Mucchielli, 2008). La triangulation des données est possible grâce au recours à trois types d'outils de collecte de données : 1) la transcription de l'évolution de chaque projet professionnel d'intervention par rapport aux pratiques de gestion de la direction d'établissement ainsi que sa façon d'ajuster ses pratiques, 2) le compte rendu validé qui résume le déroulement de chaque rencontre et les propos tenus et 3) la fiche d'introspection de chaque membre du groupe qui permet d'identifier les prises de recul ou les apprentissages plus personnels. Enfin, le chercheur tient un journal de bord organisé selon deux sections distinctes : formation et recherche.

Deux moments d'objectivation ont lieu, un premier par la tenue d'un groupe de discussion, à la fin de la première année; un deuxième par des entretiens semi-dirigés, au terme de la démarche. Dans les deux situations, il s'agit de nommer les invariants et les spécificités qui émergent de l'analyse des données pour chaque cohorte respective, de les présenter aux praticiens concernés, les directions pour ainsi valider en quoi ou comment ils se reconnaissent ou pas. Dans un but de convergence, les invariants et spécificités des deux cohortes ne sont croisés qu'après le deuxième temps d'objectivation. C'est par le biais des outils épisodiques (projets, comptes rendus et fiches d'introspection) et bilans (groupe de discussion, entretiens semi-dirigés) que l'étude donne la parole aux directions d'établissement, cette fois à titre de cochercheurs.

## **Apprentissages individuels et collectifs**

Les résultats de l'étude viennent réaffirmer la complexité des tâches d'une direction d'établissement. Ils définissent par conséquent le sens d'une gestion différenciée de l'activité éducative à titre de savoirs théoriques (Guillemette, Simon et Savoie-Zajc, 2011). Les résultats par rapport à l'explicitation du modèle d'accompagnement au regard de l'ajustement des pratiques illustrent notamment la dynamique selon laquelle la distanciation exige de sortir d'une pensée linéaire, mettant à profit les boucles d'apprentissage et de réflexivité (Argyris et Schön, 2002; Le Boterf, 2008) et menant vers un ajustement de pratiques. Des apprentissages individuels et collectifs s'en dégagent. D'abord, les praticiens que sont les directions d'établissement sont en mesure de vivre une prise de recul soutenue par un questionnement de l'ordre cognitif ou métacognitif en lien avec les boucles d'apprentissage et de réflexivité :

4 Invariants : éléments transversaux observés par rapport à des contextes comparés (Le Boterf, 2004).

5 Spécificités : règles d'exception qui ressortent de l'expérience (Le Boterf, 2004).

- 1) Soi et la situation : quelles sont les règles d'action qui peuvent résoudre la situation problème? (cognitif);
- 2) Soi et ses ressources : quelles sont les ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou externes (outils, personnes, réseau formel ou informel) qui peuvent me venir en aide pour répondre à la situation? (cognitif);
- 3) Soi et sa pratique : quelles sont les pratiques les plus susceptibles de répondre à la situation? Quelle est ma réelle intention d'action? (cognitif);
- 4) Soi et son développement professionnel : en quoi cette expérience m'apporte-t-elle de nouvelles connaissances sur ma façon d'être, d'apprendre, d'organiser ou de planifier mes idées? (métacognitif).

À la lumière de ce questionnement, une dynamique réflexive au sein du collectif s'installe. Le dialogue entre les praticiens et l'accompagnateur-formateur et chercheur porte sur l'objet du projet professionnel présenté. Les échanges complémentaires ou contradictoires suscitent un conflit cognitif. Le partage d'expertises et la présentation de cadres de référence viennent soutenir la réflexion et enfin, les synthèses et la rétroaction par rapport à ce qui émerge apportent un nouvel éclairage.

Cette mise à distance oblige l'accompagnateur-formateur et chercheur à vivre les boucles d'apprentissage et de réflexivité, cette fois par rapport aux deux postures qu'il occupe :

- 1) Soi et la situation :
  - Dimension formation : Quel est l'objet du projet professionnel de chaque direction?
  - Dimension recherche : Quel est l'objet de la recherche?
- 2) Soi et ses ressources :
  - Dimension formation : Quels sont les outils de formation susceptibles de soutenir la réflexion?
  - Dimension recherche : Quels sont les outils de collectes de données susceptibles de garder les traces de la démarche et des retombées de cette démarche?
- 3) Soi et sa pratique :
  - Dimension formation : Quelles sont mes intentions?  
Comment puis-je questionner pour faire cheminer la réflexivité par rapport au projet professionnel de chaque direction?
  - Dimension recherche : Quelles sont mes intentions?  
Comment puis-je questionner pour faire émerger les invariants et les spécificités?  
Comment s'assurer de la validité des données émergentes?
- 4) Soi et son développement professionnel :
  - Dimension accompagnement : Quelle est ma façon d'accompagner?
  - Dimension recherche : Quelle est ma façon de faire de la recherche?

C'est ainsi que l'accompagnateur-formateur et chercheur est appelé à se positionner par rapport à la dimension formation ou recherche avec le souci de la plus grande objectivation possible.

## Dispositifs de la coconstruction du rapport praticiens et chercheurs

À l'instar de Berger (2003, p. 15), la qualité et la rigueur d'une recherche-action reposent sur « le rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe [...] de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet, mais aussi comme réalité sociale à reconnaître ». Les quatre axes de la démarche de recherche-action – *observation, réflexion, planification et action* – favorisent cette coconstruction et suscitent l'émergence d'un rapport de collaboration entre praticiens et chercheurs. Dans l'étude analysée, trois dispositifs soutiennent l'émergence de ce rapport.

Un premier dispositif s'instaure dès le démarrage de la recherche-action alors que deux partenaires potentiels se rencontrent dans un rapport exogène (Herr et Anderson, 2005), à savoir la ressource externe sous la figure du chercheur concerné par une problématique et le groupe de praticiens, les directions d'établissement. Il importe que le chercheur propose un cadre structurant pertinent et crédible afin que les uns et les autres y trouvent leur place, clarifient leurs rôles, négocient leurs orientations de travail, partagent leurs préoccupations et dégagent un but commun de travail et de réflexion. Dans l'étude présentée, c'est le projet professionnel d'intervention de chaque direction qui sert de cadre structurant. Grâce à son instauration, les expertises des praticiens sont mises à l'avant-plan, les personnes sont confrontées à leurs propres intentions d'action et de changement alors que le chercheur se place en position d'écoute active.

*Ça me permettait de pouvoir m'ajuster [...] le fait que je devais réfléchir, je n'avais pas le choix d'y repenser, de ne pas juste rester dans mon quotidien. (CA10, ED : 251);*

*Ça m'oblige à tasser le reste, à m'asseoir, à faire de l'introspection même si ce n'est pas nécessairement de mon PPI [projet professionnel d'intervention] dont on parlait, moi je le ramenaient au mien pareil. (CA06, ED : 251).*

Ensemble, ils peuvent alors se questionner sur le caractère approprié ou non du cadre structurant et les ajustements qui doivent être apportés, le cas échéant. C'est alors que la démarche de recherche évolue progressivement vers une dynamique endogène (Herr et Anderson, 2005).

Un deuxième dispositif s'incarne par les boucles d'apprentissage et de réflexivité. Une dynamique réflexive s'instaure lors des rencontres. Une pression subtile amène les personnes à partager entre elles les résultats de leurs expérimentations. Si chacun se met en marche vers l'atteinte d'un but désiré, l'accompagnateur-formateur et chercheur, pour sa part, est en tension pour valider de façon continue le cadre de réflexion proposé : il gère le temps, il intervient sur les concepts, il ramène les discussions au cadre de réflexion et si besoin est, il agit comme personne-ressource auprès du groupe.

*Les visions différentes, selon des angles différents, nous amènent à voir l'ensemble d'une situation et à nous questionner [...] à voir certains aspects qu'on n'aurait pas vus autrement » (CB02, GD); « Nous étions tous des gens de différents milieux avec chacun notre niveau d'expérience, nos perceptions respectives, notre vécu. Je crois que c'est l'une des raisons pour lesquelles les rencontres ont été si intéressantes et profitables. (CB05, GD : 254).*

Le climat de confiance et de partage qui s'instaure aide le groupe à se réguler autant face au fonctionnement que face aux orientations à prendre, et ce, d'une rencontre à l'autre.

L'importance de garder des traces de la démarche (projet professionnel, journal de bord, comptes rendus, fiches d'introspection) constitue un troisième dispositif. La vigilance des uns et des autres à noter leur propre évolution dans leurs représentations du changement souhaité ou par rapport à la mise à l'essai en vue du développement d'une compétence donnée permet à tous les membres (praticiens et chercheur) de prendre conscience de leur évolution ainsi que celle du groupe.

« Lorsque l'on se lit, c'est particulier. C'est rare que nous puissions avoir cette forme de rétroaction. L'écrit me faisait un effet miroir » (CA04, GD); « Je relisais, je surlignais des choses. Je me restructurais » (CA07, ED); « C'est assez rare que l'on peut se lire. Ça aide, [...] la première fois qu'on se lit; on pense, on réfléchit [...]. Les écrits restent » (CB05, CR S5 : 252).

Le fil conducteur qui apparaît à travers la lecture des traces produites est à la fois encourageant, motivant et satisfaisant, car les uns et les autres réalisent le chemin parcouru et la pertinence de la démarche entreprise. Ainsi, d'une situation de « je ne sais pas, ils ne savent pas » (Herr et Anderson, 2005, p. 39) se construit un espace de réflexivité où les différents savoirs théoriques, praxéologiques et expérientiels s'entrecroisent au service les uns des autres et favorisent le développement de nouveaux concepts théoriques : « je sais, ils savent » (Ibid., p. 39).

La capacité à gérer la dynamique d'implication dans l'action et dans la recherche de même que la dynamique de distanciation pour s'engager dans des boucles d'apprentissage, de réflexivité et d'objectivation, confère aux membres du groupe une maîtrise de leur démarche de changement ainsi qu'une connaissance améliorée d'eux-mêmes et de leur milieu, les menant vers un agir compétent (Le Boterf, 2008). La dynamique réflexive entre praticiens et chercheurs contribue ainsi au développement personnel et professionnel des uns et des autres dans une perspective de professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Une fierté d'appartenir à ce groupe se développe. En effet, d'un groupe formé de membres praticiens et cochercheurs ainsi que d'un accompagnateur-formateur et chercheur se développe un groupe qui porte un projet partagé, une volonté de croissance personnelle et collective, un engagement mutuel de tout un chacun ainsi qu'un partage de répertoires les menant vers le développement d'une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2006; Senge, 1999). Ainsi, les dispositifs que sont le cadre structurant, les boucles d'apprentissage et de réflexivité et les traces de l'évolution de la démarche soutiennent la dynamique de coconstruction des rapports entre praticiens et chercheurs.

## Conclusion

Les postulats de toute recherche-action mettent en valeur la place qu'occupe la personne à titre de praticien compétent qui se questionne et agit en vue de réaliser des changements (Berger, 2003; Coenen, 2001). Pendant la réalisation d'une recherche-action, des dispositifs de coconstruction des rapports entre acteurs, praticiens et chercheurs, sont mis en œuvre. Ces dispositifs favorisent non seulement le rapprochement entre la pratique et la recherche, mais permettent aussi l'émergence de divers types de savoirs : théoriques, praxéologiques et expérientiels (Reason et Bradbury, 2006),

riches autant pour les praticiens que pour les chercheurs. Au-delà des forces d'une telle démarche de recherche, il convient aussi de mettre en évidence des pièges à éviter dans l'articulation des rapports entre les acteurs, praticiens et les chercheurs, tous deux apprenants.

Un premier piège consiste, pour l'accompagnateur-formateur et chercheur, de biaiser les résultats par la façon de soutenir et d'accompagner les praticiens dans leurs propres réflexions. Bien que pour l'accompagnateur-formateur et chercheur il demeure impossible d'occulter sa façon d'appréhender le monde puisqu'« elle est à la fois sa singularité et sa source d'inspiration » (Donnay et Charlier, 2006, p. 103), il devient essentiel d'établir des critères de rigueur qui viennent soutenir l'objectivation de la démarche. Ainsi, la façon d'écouter, de questionner ou de donner une rétroaction selon les boucles d'apprentissage et de réflexivité ne doit jamais sous-entendre une réponse, mais plutôt permettre à tous les praticiens de s'exprimer librement dans le respect des valeurs et des principes démocratiques.

« Il n'est pas important de répondre la bonne ou mauvaise réponse, je réponds ce que je crois » (CA08, CR, T1); « On amène notre réflexion à un autre niveau [...] aide à structurer notre pensée » (CA04, GD); « Le questionnement [...] m'aide à analyser mes problématiques, à me mettre en haut du balcon » (CA06, ED : 249).

Dans le cadre de l'exemple étudié, la technique d'objectivation par la démarche de triangulation sert les critères de cohérence systémique ainsi que de fiabilité et d'appropriation, plus particulièrement par rapport au sens donné aux pratiques de gestion différenciée et à la façon dont le modèle d'accompagnement vient soutenir l'ajustement de pratique. Par ailleurs, à trop vouloir se placer dans une perspective d'objectivation et en respect aux valeurs et aux principes démocratiques d'une telle démarche se dégage un deuxième piège, celui de demeurer exclusivement centré sur le cadre structurant, les projets professionnels mis en œuvre, en dépit des objectifs spécifiques de recherche.

Je comprends un peu plus [...] j'avais oublié que nous travaillions sur la différenciation. [...], mais lorsque je retourne à ma problématique : j'ai différencié mur à mur! (CB12, GD : 161).

Cette citation de la part d'une direction illustre bien cette prise de conscience. Pour contrer ce piège, il convient d'insérer des temps d'arrêt (groupes de discussion et entrevues semi-dirigées) pour permettre aux directions, cette fois cochercheurs, de se recentrer sur les traces de l'objet même de la recherche.

Au-delà des pièges et des défis que pose la recherche-action, retenons que cette dernière devient un moteur réel de réflexion et d'ajustement de pratique menant des individus trop souvent isolés à s'associer à un collectif. Or, à l'ère de la mondialisation où les professionnels de l'enseignement sont invités à réfléchir sur la façon de soutenir et d'accompagner l'élève vers une réussite éducative, la recherche-action devient en soi un dispositif de formation et de développement professionnel, favorisant l'émergence de communautés d'apprentissage en milieu scolaire.

## Références

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans Marta Anadón (dir.), *Recherches participatives : multiples regards* (p. 13-30). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique* (traduit par M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J. F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche-collaborative. *Recherches en éducation, 14*, 128-151.
- Berger, G. (2003). La recherche-action : épistémologie historique. Dans P. M. Mesnier et P. Missotte (dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 13-26). Paris, France : L'Harmattan.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants* (adapté par M. Leclerc; traduit par V. Duguay). Montréal, QC : Chenelière.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action : perspectives internationales* (p. 19-32). Paris, France : Eska.
- Crézé, F. et Liu, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 177-185. doi:10.7202/012363ar
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Bruxelles/Sherbrooke, QC : Presses universitaires de Namur/Éditions CRP.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. New York, NY : Routledge.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1\\_13\\_3/113\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_13_3/113_3.html)
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 183-211). Montréal, QC : 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.
- Guillemette, S., Simon, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). L'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire, une démarche d'inclusion et d'équité. *Administration et éducation, 132*, 69-76.
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management, 26*(4), 371-395. doi:10.1080/13632430600886921
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change : reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Herr, K. et Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation : A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- King, J. et Lonquist, M. P. (1992). *A review of writing on action research (1944-present)*. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED355664.pdf>
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. Repéré à <http://www.nationalcollege.org.uk/download?id=76026&filename=10-strong-claims.pdf>
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). L'accompagnement, une voie à privilégier. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 3-9). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. (2005). *School leadership that works, from research to results*. Alexandria, VA : ASCD.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle* (No. 03-00690). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (No. 2006-06-00010). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- OCDE. (2007). *En finir avec l'échec scolaire, dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, France : Éditions OCDE.
- OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1, Politiques et pratiques). Paris, France : Éditions OCDE.
- OCDE. (2010). *Les clés de la réussite – Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Introduction : Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research* (p. 1-14). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Au cœur d'une dynamique de formation continue par l'engagement dans une communauté d'apprentissage. Dans *Actes du 26<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, Enseigner au collégial : une profession à partager*, Québec, QC.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. et Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. Dans C. Gohier. (dir.), *Identité professionnelle d'acteurs de l'enseignement, regards croisés* (p. 257-281). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Senge, P. (1999). *La danse du changement* (traduit par E. Tyack-Lignot). Paris, France : First Editions.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar

## Pour citer cet article

- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>