

Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation

Sylvie Beaudoin, Ph. D., Sylvain Turcotte, Ph. D. et Catherine Gignac, M.Sc.

Volume 37, numéro 2, automne 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052108ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052108ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaudoin, S., Turcotte, S. & Gignac, C. (2018). Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 61–83. <https://doi.org/10.7202/1052108ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur l'expérience vécue lors d'une recherche-action-formation menée en collaboration avec une équipe-école d'un établissement d'enseignement primaire. La nature collaborative de la recherche-action-formation requiert que l'analyse des données soit réalisée conjointement avec les membres de l'équipe-école, ouvrant nécessairement la porte à des interactions basées sur la recherche d'une compréhension mutuelle, puis sur la négociation du sens donné aux expériences vécues. Comment s'est déroulée cette rencontre entre les différents acteurs et s'est créée cette zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous? De quelle manière l'équipe de recherche et l'équipe-école se sont-ils transformés au contact l'un de l'autre? Les notes des rencontres de l'équipe de recherche, des extraits de journaux de bord et de résumés de rencontres collectives avec l'équipe-école donneront accès à la boîte noire de la démarche d'analyse propre à ce projet.

Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation

Sylvie Beaudoin, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Sylvain Turcotte, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine Gignac, M.Sc.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cet article porte sur l'expérience vécue lors d'une recherche-action-formation menée en collaboration avec une équipe-école d'un établissement d'enseignement primaire. La nature collaborative de la recherche-action-formation requiert que l'analyse des données soit réalisée conjointement avec les membres de l'équipe-école, ouvrant nécessairement la porte à des interactions basées sur la recherche d'une compréhension mutuelle, puis sur la négociation du sens donné aux expériences vécues. Comment s'est déroulée cette rencontre entre les différents acteurs et s'est créée cette zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous? De quelle manière l'équipe de recherche et l'équipe-école se sont-ils transformés au contact l'un de l'autre? Les notes des rencontres de l'équipe de recherche, des extraits de journaux de bord et de résumés de rencontres collectives avec l'équipe-école donneront accès à la boîte noire de la démarche d'analyse propre à ce projet.

Mots clés

ACCOMPAGNEMENT, RECHERCHE-ACTION-FORMATION, ACTIVITÉ PHYSIQUE QUOTIDIENNE, ANALYSE QUALITATIVE

Note des auteurs : Le projet dont il est question dans cet article a bénéficié du soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec grâce au programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (2011-2014).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 37(2), pp. 61-83.
LA FABRIQUE INTERACTIVE DES ANALYSES QUALITATIVES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2018 Association pour la recherche qualitative

Introduction

Le projet dont il est question dans cet article est né de l'initiative d'une titulaire de classe d'une école primaire de la région de l'Estrie. Elle désirait implanter une période d'activité physique quotidienne pour favoriser l'apparition de facteurs prédisposant à l'apprentissage de ses élèves, telles la concentration et l'attention. Des résultats positifs l'ont amenée à persévérer dans cette voie et ont contaminé progressivement certaines de ses collègues qui ont décidé de prendre part au mouvement. Au début de l'année scolaire suivante, les enseignantes ont toutefois rencontré des difficultés, particulièrement dans le choix et la mise en œuvre des activités physiques proposées aux élèves. Une demande de collaboration avec une équipe de recherche a alors été faite par les enseignantes pour les soutenir dans la résolution de ces problématiques. À l'automne 2011, le projet a officiellement reçu l'aval du conseil d'établissement de l'école et une période d'activité physique quotidienne de 20 minutes animée par les titulaires a été intégrée à la grille horaire de l'école.

Le déploiement d'un double dispositif d'accompagnement professionnel pour soutenir les enseignantes dans l'implantation du projet a été rendu possible grâce à l'obtention d'une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS; Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire). Ce financement d'une durée de trois ans a permis la conduite d'une recherche-action-formation auprès de l'ensemble de l'équipe-école. Cette étude avait pour objectifs : a) d'accompagner les enseignantes dans le développement de leur compétence à concevoir, expérimenter et ajuster des pratiques favorisant la mise en place d'une période quotidienne d'activité physique; b) de développer leur compétence à résoudre des problématiques communes et individuelles liées à la mise en œuvre du projet; c) d'identifier les conditions facilitant le déploiement du double dispositif d'accompagnement et d'étudier ses impacts sur le développement professionnel des enseignantes. Nous invitons les lecteurs désirant en savoir plus sur le déroulement de cette recherche-action-formation à consulter l'article de Beaudoin, Turcotte, Berrigan, Gignac et Bernier (2018), publié dans la revue *Staps*.

Cet article a pour but d'ouvrir la « boîte noire » des processus de collaboration entre les acteurs du projet, soit les membres de l'équipe de recherche et les membres de l'équipe-école, en particulier ceux qui ont eu lieu lors du travail concret d'analyse des données. L'originalité de cet article réside dans la nature même de la recherche réalisée, où des acteurs, ayant à la base un rapport dissymétrique (Morrisette & Desagnés, 2009), ont été invités à redéfinir leur position par rapport au savoir en vue de produire de nouvelles connaissances. L'établissement de ces nouveaux rapports entre les partenaires est facilité par les moments de réflexion et de coconstruction du savoir au cœur même de la recherche-action-formation (Darré, 1999). En portant un regard attentif sur ces moments, cet article contribuera ainsi plus particulièrement à

l'axe de la négociation des positions de savoir de l'appel de textes lancé par les collègues Morrissette et Malo.

En d'autres mots, en présentant le déroulement de la rencontre entre les différents acteurs, nous chercherons à répondre aux deux questions suivantes : 1) Comment s'est déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous? 2) De quelle manière chaque ensemble s'est-il transformé au contact de l'autre? Cet article s'attardera plus particulièrement aux interactions entre les acteurs en ce qui a trait à l'analyse des données lors de la première année du projet.

Ancrages théoriques

La particularité de ce projet de collaboration est qu'il repose sur une méthodologie de recherche-action-formation (Charlier, 2012; Paillé, 1994). Ayant pour objet l'étude et la compréhension de situations de formation, ce type de recherche permet de favoriser le développement professionnel en soutenant l'élaboration de pistes d'action en réponse aux besoins exprimés par les praticiens (Charlier, 2005; Charlier, 2012). La recherche-action-formation constitue une forme de recherche-action. Par sa nature, elle s'inscrit plus particulièrement dans le deuxième type de recherche-action identifié par Savoie-Zajc (2001), soit celui dit « pratique ». En ce sens, certaines caractéristiques de la recherche-action font office d'ancrages théoriques sur lesquels nous nous appuyerons pour mettre en lumière la manière dont les différents acteurs ont collaboré au cœur du travail d'analyse des données.

L'aspect itératif, bien souvent illustré par une succession de cycles d'observation, d'analyse et d'action, de même que l'implication des acteurs à tous les moments de la recherche sont des caractéristiques centrales de la recherche-action (Herr & Anderson, 2015; Savoie-Zajc, 2001). Ces façons de faire contribuent directement à sa finalité, soit de transformer une situation sociale et de dégager des connaissances sur cette transformation (Liu, 2003). Barbier (2003) parle quant à lui d'un type de recherche qui à la fois accompagne les processus et les étudie.

L'aspect collectif de cette approche de recherche (Berger, 2003) invite à porter le regard sur le rapport entre les différents acteurs. Pour Klein (2007), le développement de relations de confiance dépend surtout de l'ouverture à la collaboration manifestée par les acteurs qui composent le collectif. Coenen (2001) affirme quant à lui que la qualité des rapports entre les acteurs repose sur la capacité de chacun à reconnaître leurs compétences respectives, puis à les mobiliser dans le cadre de la recherche. Selon Guillemette et Savoie-Zajc (2012), se référant aux travaux de Coenen (2001), la reconnaissance de la notion d'« acteur compétent » est un des fondements de la recherche-action. En ce sens, mener ce type de recherche implique de

reconnaître à un milieu la capacité de prendre en charge son développement professionnel, de trouver et de mobiliser des ressources en

vue de résoudre un problème concret et de participer au transfert des savoirs issus de la démarche, savoirs sur l'objet, mais également sur la démarche (Morrissette, 2013, p. 44).

Savoie-Zajc (2001) invite à considérer les relations sous l'angle de la répartition du pouvoir. Cette répartition repose sur une négociation entre les acteurs. Cela soulève un enjeu au cœur de la conduite de ce type de recherche, soit l'importance de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs impliqués dans la recherche. Toutefois, comme Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) le soulignent, tout clarifier *a priori* peut s'avérer contre-productif, en particulier dans les recherches où les acteurs s'impliquent activement à chacune des étapes, ce qui est le cas pour la recherche-action. En particulier, la définition des rôles en recherche-action s'éloigne des rôles dits traditionnels (Savoie-Zajc, 2001). Elle se construit dans le temps, à la suite du développement d'une relation de confiance entre le chercheur et le praticien (Coenen, 2001).

En s'engageant dans une recherche-action, le praticien est invité à modifier sa posture, à « devenir chercheur, mais par une démarche de réflexivité, de mise en œuvre, de contestation et de critique » (Berger, 2003, p. 17). Il est invité à se repositionner au sujet de ses pratiques pour les changer, les modifier (Crézé & Liu, 2006). Pour Liu (2003), l'adoption de ce nouveau rôle est nécessaire, puisque la dynamique de changement inhérente à ce type de recherche transforme les comportements et les actions des acteurs qui s'y engagent. Elle implique la plupart du temps une « rupture dans les façons de penser, d'agir, d'établir des relations, de se percevoir et de percevoir les autres » (Pourtois, Desmet, & Humbeeck, 2013, p. 29). Dionne (2004) souligne à quel point il peut parfois être difficile pour les praticiens de prendre du recul par rapport à leur pratique quotidienne. L'appropriation de ce rôle est un processus évolutif. Par conséquent, cet apprentissage exige que le praticien soit persévérant, motivé et bien conscient des efforts nécessaires afin de maintenir cet état de vigilance (Liu, 2003). Cette évolution teinte également le travail d'analyse des données, puisque le sens donné à certains phénomènes peut être bonifié, enrichi, avec le temps et l'expérience de ce nouveau rôle.

Ainsi, afin de mener à bien le travail concret d'analyse menant à la production de connaissances, la posture adoptée par le chercheur doit être avant tout fondée sur « une reconnaissance du savoir des acteurs praticiens » impliqués dans la recherche (Couture, Bednarz, & Barry, 2007, p. 211). En effet, le fait de conduire une recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens conduit le chercheur à adopter une posture qui s'approche davantage de celle d'un facilitateur que de celle d'un expert (Savoie-Zajc, 2001). Guillemette et Savoie-Zajc (2012) insistent :

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 (p. 21).

Le rôle du chercheur est d'aider les praticiens à objectiver leur pratique, soit de les aider à « nommer ce qui a été fait, comprendre ce qui a été réalisé » (Dionne, 2004, p. 75). En ce sens, il se retrouve face à un double défi, soit celui de répondre « aux exigences de l'action en posant les gestes appropriés de façon à faciliter le processus de changement et de réfléchir en continu à (son) évolution » (Roy & Prévost, 2013, p. 136). Tout comme pour les praticiens, le rôle du chercheur s'inscrit dans un processus dynamique et est appelé à évoluer en fonction du déroulement de la recherche (Herr & Anderson, 2015).

Les connaissances issues d'une recherche-action sont construites sur le terrain, au moyen d'un dialogue entre la recherche et la pratique (Doucet & Dumais, 2015). Au-delà du savoir dit académique, Savoie-Zajc (2001) souligne que la recherche-action vise à la fois la production de savoirs praxéologiques (savoir-faire pratique), d'expression (savoir communiquer) et d'expérience (savoir réfléchi). La participation active de tous les acteurs à chacune des étapes de la recherche influence nécessairement la manière dont se déroulent l'analyse des données et la production de ces savoirs. Selon Morrissette (2013), cela implique l'existence d'un rapport relativement symétrique entre le chercheur et le praticien dans la production des savoirs. Dans ces circonstances, cette dernière n'est pas une « opération menée en solitaire »; elle se prête au jeu du travail collectif (Mukamurera et al., 2006, p. 123). Bourassa, Phillion et Chevalier (2007) parlent de « coconstruction de sens effectuée par et avec tous les acteurs » (p. 82).

La démarche d'analyse et la nature de la contribution des acteurs sont également modulées par le type de connaissances à produire. Savoie-Zajc (2001) a identifié quatre types de connaissances produits par une recherche-action pratique. Le premier type de connaissances permet de qualifier les processus de transformation de la pratique. Dans le cadre de notre projet, ce type de connaissances réfère à la compréhension et à la description de l'expérience des membres de l'équipe-école durant leur participation au dispositif d'accompagnement, c'est-à-dire les défis rencontrés, les conditions facilitantes, les éléments déclencheurs qui ont provoqué et soutenu le changement. Le deuxième type décrit les connaissances liées à la dynamique de résolution de problème de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001). Ici, on réfère à la manière dont les membres de l'équipe-école se sont approprié le dispositif d'accompagnement, tant son volet individuel que son volet collectif. Le troisième type de connaissances porte sur les objets au cœur de la recherche. Dans notre projet, il s'agit des problématiques rencontrées lors de la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne, des stratégies mises en place pour les résoudre et des indicateurs de succès identifiés. Le

dernier type de connaissances sert à enrichir la compréhension de la recherche-action en tant que processus de changement. Dans notre cas, il a consisté à identifier les conditions d'implantation et les effets structurants du double dispositif d'accompagnement professionnel.

La nature de certaines de ces connaissances, notamment celles en lien avec les objets au cœur de la recherche, implique de poser le regard sur l'opérationnalisation de notre recherche-action-formation. D'entrée de jeu, le Tableau 1 présente de manière succincte les principaux acteurs engagés dans le projet. D'une part, nous y présentons le rôle, l'expérience et l'expertise de chaque membre de l'équipe de recherche. D'autre part, le rôle à l'école, l'expérience et la manière dont chaque membre de l'équipe-école contribue à la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne seront exposés. Il est à noter que trois regroupements ont été formés pour représenter les années d'expérience, soit moins de 5 ans, entre 5 et 15 ans et plus de 15 ans.

Nous proposons également de cartographier les zones de collaboration entre les acteurs de ce projet, autrement dit d'illustrer les principales interactions entre eux. Cette cartographie permettra par la suite de mieux situer les données qui seront analysées afin de répondre aux questions qui font l'objet de cet article.

Cartographie des zones de collaboration

Trois zones de collaboration ont été identifiées. Chaque regroupement d'acteurs, soit l'équipe de recherche et l'équipe-école, collaborent tout d'abord entre eux dans leur propre ensemble. La rencontre entre les deux groupes d'acteurs constitue une troisième zone de collaboration. Ces trois zones de collaboration se sont opérationnalisées tout d'abord lors de rencontres formelles. Morrissette (2013) souligne l'importance de ces moments de rencontre puisqu'ils « servent de lieu d'objectivation de la démarche et des pratiques, les échanges favorisant le croisement des différents points de vue qui se transforment et s'approfondissent dans l'intersubjectivité » (p. 40). Dans le cadre de ce projet, les rencontres formelles à l'intersection des ensembles étaient au cœur de la démarche de recherche-action-formation, tant dans le cadre du dispositif d'accompagnement collectif que dans le dispositif d'accompagnement individuel. Ces rencontres regroupaient soit la majorité des membres de l'équipe-école et de l'équipe de recherche (collectif), soit une ou des enseignantes avec un ou deux membres de l'équipe de recherche (individuel). Elles se déroulaient la plupart du temps dans l'enceinte de l'école. Les rencontres formelles de l'équipe de recherche, ainsi que les rencontres formelles de l'équipe-école, ont également été prises en compte pour tenter d'apporter un éclairage sur les processus de collaboration dans l'analyse des données.

Tableau 1

Les acteurs du projet

Équipe de recherche			
Titre	Rôle	Expérience	Expertise
Coordonnatrice	Professionnelle responsable de la coordination du projet	Moins de 5 ans	Accompagnement
Chercheur 1	Chercheur principal	5-15 ans	Éducation à la santé
Chercheur 2	Chercheuse associée	Moins de 5 ans	Accompagnement et développement professionnel
Chercheurs 3 et 4	Chercheurs associés	Moins de 5 ans	Apprentissage moteur et habiletés motrices
Équipe-école			
Titre	Rôle à l'école	Expérience	Mise en œuvre de la période d'activité physique
Enseignante 1	Titulaire de 1 ^{re} et 2 ^e année	Plus de 15 ans	Instigatrice du projet, en dyade avec l'ens. 3
Enseignante 2	Titulaire de 5 ^e et 6 ^e année	Plus de 15 ans	En solo
Enseignante 3	Titulaire de 1 ^{re} et 2 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 1
Enseignante 4	Titulaire de 4 ^e et 5 ^e année	Moins de 5 ans	En solo
Enseignante 5	Titulaire de 3 ^e et 4 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 6
Enseignante 6	Titulaire de 2 ^e et 3 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 5
Direction 1	Directrice	Entre 5 et 15 ans	n/a

Tableau 1
Les acteurs du projet (suite)

Direction 2	Directeur-adjoint	Moins de 5 ans	n/a
Enseignante spécialiste en éducation physique et à la santé (EPS)	Enseignante en EPS	5-15 ans	En soutien

Les zones de collaboration ont également été actives entre les rencontres dites formelles. Il s'agit ici de toutes les occasions d'interactions entre les acteurs, parfois sur les lieux de travail, parfois dans un tout autre contexte, qui faisaient référence à un aspect du projet de recherche-action-formation. Ces moments de rencontre, parfois imprévus, mais significatifs, ont soutenu l'ensemble de la démarche. Par exemple, il pouvait s'agir d'une interaction survenue lors d'une rencontre fortuite dans le corridor de l'école avant une rencontre formelle ou encore d'un appel téléphonique fait à propos d'un autre sujet, mais qui bifurquait vers un élément de la recherche-action-formation.

La Figure 1 trace un portrait des relations de collaboration les plus significatives entre les différents acteurs. Une flèche bidirectionnelle entre deux acteurs indique la présence d'un nombre significatif d'interactions, et ce, non seulement pendant les rencontres formelles, mais également lors de moments plus informels.

Dans la Figure 1, la coordonnatrice a été placée à l'intersection des ensembles, au sein d'une triade également composée de l'enseignante 1 et de l'enseignante spécialiste en éducation physique et à la santé (EPS). Cette triade s'est démarquée par le nombre important d'interactions qu'elles ont eues entre elles tout au long du projet. Il est toutefois important de noter que cette triade n'était pas isolée du reste des acteurs, mais que leurs interactions répétées ont contribué à soutenir la coordination de l'ensemble de la démarche.

La coordonnatrice, membre de l'équipe de recherche, a joué un rôle de pivot dans la démarche pour faciliter l'opérationnalisation du projet. Elle était principalement responsable de coordonner la mise en œuvre des deux dispositifs d'accompagnement et elle était constamment présente lors des interactions avec les membres de l'équipe-école dans la troisième zone de collaboration. Les chercheurs 1 et 2 ont été davantage sollicités lors de la démarche d'accompagnement collectif, alors que l'expertise de contenu des chercheurs 3 et 4 a été sollicitée lorsque la situation s'y prêtait, en fonction des besoins exprimés par l'équipe-école. La coordonnatrice faisait

portant un nouveau regard, mettant davantage à l'avant-plan les interactions entre les acteurs lors du travail d'analyse des données.

Un autre type de données est nécessaire pour permettre de mieux comprendre les interactions qui ont lieu lors de l'analyse des données. Ces données proviennent de notes personnelles, le plus souvent manuscrites, qui ont été prises par différents acteurs avant, pendant et après des moments de rencontre collective au sein des trois zones de collaboration. Elles incluent également les traces recueillies avant, pendant et après les activités de diffusion réalisées en collaboration avec des membres de l'équipe-école. Ces traces sont plus difficilement accessibles, car non seulement elles proviennent de plusieurs sources, mais elles n'ont pas été systématiquement récupérées en cours de route. Un appel à tous les acteurs impliqués lors de ce projet a été lancé pour tenter de mettre la main sur ces traces informelles. Nous avons ensuite constaté que ces traces sont plus difficiles à analyser, puisqu'elles sont parfois fragmentées et écrites de manière non systématique. Dans certains cas, elles réfèrent à des décisions prises lors de rencontres formelles, comportant peu d'informations sur les processus qui ont mené à ces décisions. Toutefois, en croisant les différentes traces d'une même rencontre ou d'une même activité de diffusion, nous arrivions à avoir un portrait plus représentatif des processus de collaboration qui s'y sont joués. Nous croyons donc que ces traces, bien qu'elles comportent certaines limites méthodologiques, doivent être prises en compte pour nous permettre de mieux comprendre les interactions au cœur du travail d'analyse.

Analyse du corpus

Une analyse thématique en continu (Paillé & Mucchielli, 2012) a été réalisée sur l'ensemble du corpus à partir des supports papier préalablement colligés. Avoir recours au support papier était pertinent dans notre cas puisque cela permettait de prendre en compte les différents types de matériau (p. ex. les notes manuscrites et les schémas des interactions dans les notes d'observation), facilitait la manipulation des données et permettait un contact physique avec l'ensemble du corpus en simultané. L'ensemble du matériel recueilli a été lu une première fois par la première auteure en portant principalement le regard sur les interactions entre les acteurs lors du travail d'analyse des données. Les traces ont été placées par ordre chronologique pour permettre de mieux apprécier l'évolution de la nature des interactions entre chacun des acteurs. Dès la seconde lecture et lors des suivantes, des thématiques ont été identifiées, décrites et soutenues par des extraits du matériel colligé, afin de bien représenter les phénomènes observés. L'ensemble des thématiques a ensuite été présenté à la troisième auteure, qui les a validées, bonifiées, modifiées à partir de sa lecture du corpus. Les thématiques ont finalement été organisées de manière à en faciliter la communication et ainsi permettre de mieux répondre aux questions posées en introduction, soit de décrire comment s'est

déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs et les transformations des acteurs au contact les uns des autres.

De la recherche d'une compréhension mutuelle à l'affirmation des positions de savoir

« *On ne connaît que les choses que l'on apprivoise* » (Saint-Exupéry, 1943, p. 83).

Nous offrons tout d'abord des pistes de réponse à notre première question, à savoir comment s'est déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs. L'analyse des traces, plus particulièrement celles au tout début de la démarche de collaboration, a mis en lumière un premier constat, soit la nécessité pour les acteurs de s'approprier mutuellement à l'intérieur de chacune des zones de collaboration. Des questionnements et des remarques à cet effet ont été relevés principalement dans les journaux de bord des membres de l'équipe de recherche et dans les résumés des rencontres collectives. L'équipe-école avait déjà un bon bout de chemin de fait en ce sens, puisque leur équipe était relativement stable depuis quelques années. L'équipe de recherche a dû s'approprier, puisqu'il s'agissait de leur premier projet d'envergure mené en collaboration. Évidemment, l'appropriation des acteurs à l'intersection des deux ensembles était nécessaire au bon déroulement du projet. Cette étape constituait un préambule à la mise en œuvre d'une relation de saine collaboration nécessaire au travail d'analyse subséquent. Il s'agissait, comme l'affirme Klein (2007), de créer une « synergie » à l'intérieur de la grande équipe, celle-ci étant la clé du bon déroulement de la démarche.

L'analyse du corpus montre que c'est par la clarification des rôles de chacun que la collaboration s'est instaurée et renforcée. Il s'agissait, pour la grande majorité des acteurs, d'une première expérience de recherche-action-formation. Non seulement fallait-il apprendre à se connaître et à se faire confiance en tant qu'équipe, mais aussi à approprier son rôle particulier dans la recherche-action-formation. Les premières rencontres collectives et individuelles, ainsi que les rencontres informelles, ont permis de construire les bases nécessaires à la clarification de ces rôles. Une des enseignantes, lors d'une rencontre informelle avec un membre de l'équipe de recherche, a confié ne pas être habituée à cette approche de recherche où son apport était considéré au-delà de fournir un milieu au chercheur pour sa collecte de données. Elle manifestait de l'enthousiasme à l'idée de pouvoir enfin contribuer activement à l'ensemble du processus de recherche. Il a donc d'abord fallu transformer la représentation que les membres de l'équipe-école avaient de la recherche, puis négocier, parfois ouvertement, parfois implicitement, les rôles et les responsabilités de chacun dans ce nouveau paradigme. Cette situation soulève un enjeu pour l'opérationnalisation de ce type de recherche, soit la capacité des acteurs de passer d'une posture passive (recevoir les savoirs d'un expert) à une posture active (coconstruire des savoirs). Ce passage a été particulièrement significatif pour certaines enseignantes. Alors que l'une d'entre elles

avait des craintes au début du projet : « Des fois, je me disais que ce ne serait pas possible » (ens. 1), les enseignantes ont déclaré lors de la rencontre bilan de l'an 1 : « On avait du temps pour collaborer » (ens. 1); « Nous avons l'espace pour le faire » (ens. 2); « Ça nous a permis de ne pas le faire à la course » (ens. 6); « Ça émerge de nos besoins, ça fait toute la différence! » (ens. 3); « Ça, c'est de la formation dans l'action! » (ens. 1).

L'analyse du corpus a permis de soulever un exemple précis de l'évolution de l'appropriation des rôles, soit celui de l'enseignante spécialiste en EPS. Lors de la deuxième rencontre collective formelle, alors qu'elle se questionnait sur son rôle exact dans la recherche-action-formation, une des titulaires a affirmé devant le groupe que l'enseignante spécialiste en EPS était une personne-ressource et que son apport était essentiel au bon déroulement du projet, qui porte sur l'implantation d'une période d'activité physique quotidienne. Dès la rencontre suivante et graduellement jusqu'à la dernière rencontre de l'année scolaire, diverses traces montrent l'évolution de l'espace occupé par la spécialiste en EPS lors des rencontres collectives. Elles sont également appuyées par des extraits du journal de bord de la coordonnatrice relatant des rencontres informelles ayant eu lieu à l'école entre les rencontres collectives. À titre d'exemple, la Figure 2 présente un extrait du schéma des interactions entre les acteurs à la première rencontre, puis à la cinquième rencontre. On y constate une différente posture, alors que la spécialiste en EPS est beaucoup plus sollicitée à la cinquième rencontre qu'à la première rencontre par les membres de l'équipe-école. Elle est également assise plus près de la chercheuse, qui semble être davantage en soutien. Lors de la rencontre bilan à la fin de la première année, elle a d'ailleurs soulevé qu'elle aimerait bien prendre le rôle d'accompagnatrice pour soutenir ses collègues, mais qu'elle n'avait pas le temps dans le cadre de sa tâche actuelle : « J'aimerais ça prendre ça sur mes épaules! J'aimerais beaucoup que ça fasse partie de mes heures (de travail)! » (ens. EPS). Libérer une ressource à l'intérieur de l'école pour assumer le leadership du projet a été identifié comme une condition de réussite pour la poursuite de celui-ci par l'ensemble des acteurs lors de la rencontre bilan de l'an 1 (Beaudoin et al., 2018). L'octroi d'un dégageant dans la tâche de cette enseignante a été adopté par la direction d'école à compter de l'an 2 du projet. Ce dégageant lui a permis de consacrer l'équivalent de dix journées, à raison d'une demi-journée par période de deux semaines, à l'accompagnement de l'équipe-école dans la mise en œuvre du projet.

Enfin, au cœur de la recherche d'une compréhension mutuelle se trouve la reconnaissance des différentes positions de savoir de chacun des acteurs. Il s'agit d'une étape essentielle qui découle de la clarification des rôles dans le projet et en facilite l'opérationnalisation, et ce, dans les trois zones de collaboration. Par position de savoir, nous entendons la contribution assumée par chaque acteur et reconnue par le

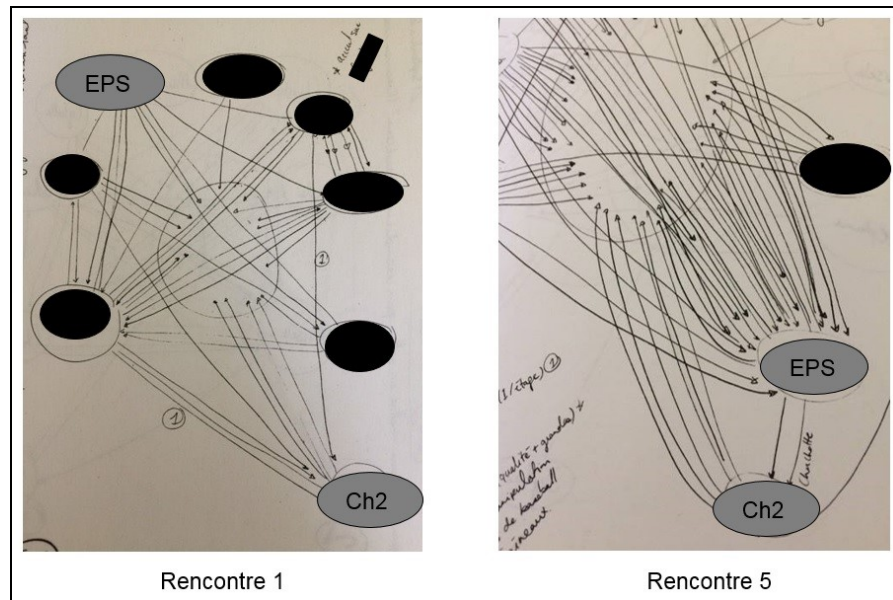


Figure 2. Un exemple de l'évolution des interactions avec l'enseignante spécialiste en EPS lors des rencontres collectives.

collectif dans la production de nouveaux savoirs propres à la recherche-action-formation. Cette contribution vise autant la nature du savoir à partager au collectif, lié au bagage particulier qu'il possède, que la posture mise en œuvre face au collectif. Reconnaître la position de savoir de chacun des acteurs, incluant la sienne, représente une condition nécessaire permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous. La Figure 3 présente les positions de savoir de chaque acteur à la fin de l'an 1, positions qui se sont construites au fur et à mesure du projet et qui ont été mises en lumière par l'analyse du corpus.

Cette clarification des positions de savoir a été discutée ouvertement lors des rencontres formelles et informelles avec l'ensemble des acteurs à divers moments durant le projet. L'analyse du corpus a également permis de relever d'autres traces, au travers par exemple de la nature des questions posées et répondues ou des responsabilités assumées qui différaient d'un acteur à l'autre. L'exemple cité précédemment de l'enseignante spécialiste en EPS offre une bonne illustration de cette

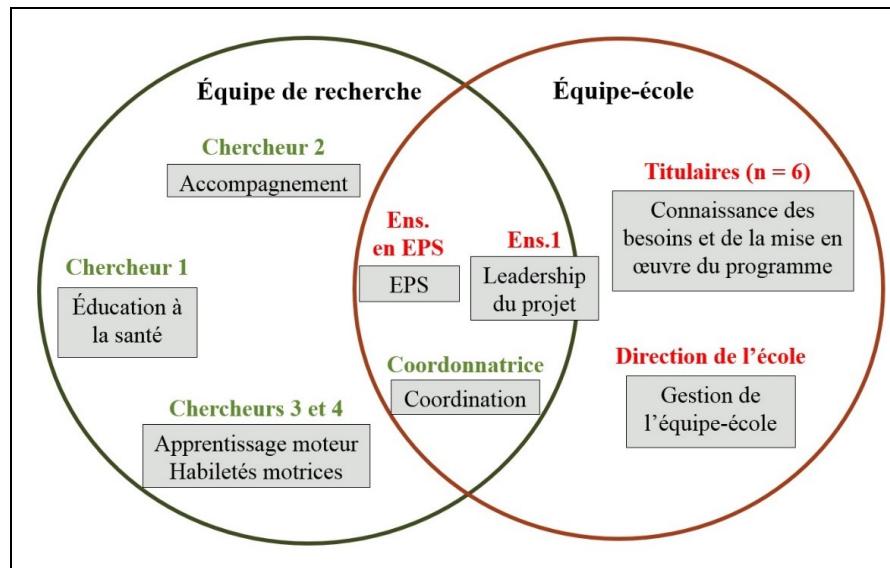


Figure 3. Les positions de savoir de chaque acteur à la fin de l'an 1.

évolution jusqu'à l'adoption de sa position d'experte du domaine de l'EPS. En assumant cette responsabilité devant le collectif et en contribuant à la coconstruction des savoirs à partir de ses compétences professionnelles, elle s'est positionnée comme experte de contenu en soutien à ses collègues qui ont davantage sollicité ses conseils lors de la mise en œuvre du projet. Parallèlement, la posture centrale de la coordonnatrice au sein de la troisième zone de collaboration a fait émerger une position de savoir particulière. Portant tantôt le chapeau de membre de l'équipe de recherche dans les interactions avec les membres de l'équipe-école, tantôt celui de responsable du partage des informations colligées auprès des membres de l'équipe-école dans les rencontres entre les chercheurs, elle a été au cœur des processus de collaboration, à cheval entre les deux ensembles. Ces différentes positions de savoir ont influencé la dynamique de collaboration lors du travail concret d'analyse. Lors de la rencontre bilan de l'an 1, les enseignantes ont d'ailleurs affirmé que cette reconnaissance de leur apport particulier dans le projet et leur positionnement dans le collectif leur a permis de se sentir « considérées professionnellement dans la collaboration ».

Une négociation du sens en quatre temps

Selon Van der Maren (2014), un trait particulier de la recherche-action est « son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte dans lequel elle est entreprise » (p. 122). Cela implique nécessairement de faire preuve de souplesse dans le travail concret d'analyse en collaboration avec les personnes impliquées dans la

recherche. Il faut se rappeler que dans une recherche-action, on assiste à une « coconstruction de nouveaux savoirs nécessaires à l'action et à la conduite du projet, et (une) coconstruction de nouveaux savoirs de la recherche » (Capelani, 2006, p. 81). L'analyse des données est ainsi intimement liée à l'opérationnalisation du projet. Voyons maintenant comment et à quel moment cette collaboration s'est traduite dans le travail concret d'analyse de notre projet.

L'analyse du corpus indique que la négociation du sens entre les acteurs s'est effectuée en quatre temps lors de la démarche de recherche-action-formation. Le premier temps de production de savoirs s'est réalisé en direct lors des rencontres collectives entre l'équipe de recherche et l'équipe-école. Il a permis de dégager des connaissances en lien avec les objets au cœur de la recherche. Il s'agissait de faire la synthèse des éléments discutés collectivement à chacune des étapes du dispositif d'accompagnement, tels les problématiques identifiées, les stratégies à mettre en œuvre et les indicateurs de succès. La recherche de sens s'est ainsi faite sur place et a été négociée avant la fin de chaque rencontre. Dans la grande majorité des cas, un membre de l'équipe de recherche entamait et guidait les discussions, alors que l'ensemble de l'équipe-école générait elle-même les différentes connaissances. Le bilan synthèse produit était envoyé par l'équipe de recherche à l'équipe-école après la rencontre pour corroboration, puis était repris au début de la rencontre suivante pour ajustement, en cas de besoin. Les données recueillies lors de ce premier temps, illustrées plus particulièrement dans les schémas d'interaction et les notes d'observation, témoignent de la dynamique de collaboration entre les acteurs et mettent en lumière les interactions et la contribution de chacun au collectif.

Le deuxième temps de production de savoirs s'est réalisé parallèlement au premier, mais cette fois-ci de manière individuelle, lors de rencontres formelles avec un ou plusieurs membres de l'équipe-école dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel. Outre la documentation des modèles d'action faisant référence aux objets au cœur de la recherche, divers éléments ont émergé de ces rencontres individuelles, qu'il s'agisse de conditions favorables ou non au changement, d'ajustements au plan initialement établi, d'inconforts, de limites, entre autres. Encore une fois, il s'agissait ici de documenter le déroulement de chacune des étapes du dispositif d'accompagnement, mais cette fois-ci, la négociation du sens s'est faite dans un rapport beaucoup plus étroit entre les acteurs. Ce rapport plus étroit a induit une analyse plus précise de la dynamique de changement, ce qui a ouvert la porte à la négociation de sens en lien avec deux autres types de connaissances, soit l'appropriation par l'acteur de la démarche de recherche-action-formation et les processus de transformation de la pratique enseignante.

Le troisième temps de production de savoirs est de différente nature : alors que les deux premiers temps faisaient l'objet de négociations de sens en direct, à même

l'opérationnalisation du projet, ce troisième temps s'est déroulé *a posteriori*, en prenant en compte l'ensemble des traces recueillies lors du projet. Ce temps de production de savoirs a été réalisé à la fin de l'année scolaire, en préparation à la rencontre bilan regroupant l'ensemble des acteurs. Tout le matériel recueilli en cours d'année a fait l'objet d'une analyse thématique par l'un des chercheurs de l'équipe. Des thématiques permettant de répondre aux objectifs de la recherche-action-formation ont été identifiées et décrites. Ces thématiques ont par la suite été validées et bonifiées par un autre membre de l'équipe de recherche, à la suite de sa lecture de l'ensemble du matériel. Elles ont finalement été proposées à l'équipe-école lors de la rencontre du bilan final pour être validées, précisées ou ajustées. Par souci d'efficacité, cette dernière n'a cependant pas eu accès à l'ensemble du matériel, mais seulement aux thématiques identifiées et décrites par l'équipe de recherche. Ce troisième temps d'analyse a permis de dégager principalement des connaissances liées aux processus de transformation de la pratique des acteurs et aux processus mêmes de la recherche-action-formation.

Le quatrième et dernier temps de production de savoirs s'est déroulé à la suite du projet, une fois la phase dite active terminée. En cohérence avec la nature de ce type de recherche, les membres de l'équipe-école ont été invités à participer à diverses activités de diffusion scientifique et professionnelle. Selon Monceau (2015), les praticiens justifient surtout leur participation à une recherche-action par les retombées directes sur leur propre pratique; la diffusion vers d'autres milieux ne leur apparaît pas comme étant une priorité, alors que c'est partie prenante du travail du chercheur (Barbier, 2003). Dans le cadre de notre projet, les enseignantes se sont toutefois engagées volontairement et avec plaisir dans ces activités de diffusion. L'engagement a été réciproque puisque l'équipe de recherche a également été sollicitée par l'équipe-école pour participer à des activités de diffusion professionnelles en leur compagnie. À titre d'exemple, la présence de l'équipe de recherche lors de la Foire pédagogique de la commission scolaire de l'école participante a permis d'observer les enseignantes présenter le projet à d'autres enseignantes de la commission scolaire. Pour l'équipe-école, la présence de l'équipe de recherche était importante puisqu'elle a permis de donner une « certaine notoriété [au] projet » (ens. 3).

L'analyse du corpus montre que les rencontres de préparation à ces activités, de même que les activités de diffusion en tant que telles ont permis d'amener une vision plus riche du sens que les membres de l'équipe-école donnaient à leur expérience. À titre d'exemple, les questions de l'auditoire lors d'une conférence ou le fait de devoir parler de la manière dont elles ont intégré la période d'activité physique dans leur pratique quotidienne pouvaient les amener sur des terrains encore non exploités dans le cadre de la collecte des données. Le fait de symboliser et d'exprimer verbalement leur vécu semble les avoir aidées à intégrer les apprentissages réalisés dans le cadre du projet (Villeneuve, 1995). Lors des activités de diffusion, l'équipe de recherche a pu

avoir un accès privilégié au sens des transformations vécues par ces enseignantes; sens qui ne nous avait non pas échappé, mais que l'on n'avait peut-être pas saisi dans toute sa richesse. Par leur participation active à ces activités, les membres de l'équipe-école ont démontré leur capacité à produire des savoirs d'expression (Savoie-Zajc, 2001), une forme de savoir poursuivie par la recherche-action.

La (re)création au contact de l'autre... ou les retombées de la collaboration

Selon Barbier (2003), la coformation constitue un point central de la recherche-action : les chercheurs apprennent de leurs interactions avec les praticiens autant que ces derniers au contact des chercheurs. En nous basant sur l'analyse du corpus, nous avançons maintenant des pistes de réponse à notre deuxième question, en mettant en lumière les transformations suscitées par le contact des uns et des autres, et ce, à toutes les étapes du projet.

Le projet a tout d'abord induit une meilleure collaboration au sein même de l'équipe de recherche. L'analyse du corpus montre une organisation de plus en plus efficace tout au long du projet (p. ex. un ordre du jour plus précis, la durée des rencontres fixée à l'avance, la présence d'objectifs prédéterminés), de même que l'utilisation plus judicieuse des forces de chacun des membres, tant dans l'opérationnalisation que dans l'analyse des données (p. ex. la sollicitation directe de certains chercheurs en fonction de leur expertise particulière). Les traces des différentes rencontres collectives et des extraits de journaux de bord permettent d'appuyer cette affirmation. Le contact régulier avec les membres de l'équipe-école a permis une meilleure compréhension de leurs besoins et de la réalité du milieu scolaire. Comme l'affirme Dionne (2004), c'est en s'inscrivant dans une « démarche de compréhension et de réflexion liée au contexte d'action des praticiens » (p. 78) que nous avons pu actualiser tout le potentiel de cette rencontre entre ces deux ensembles. Cette compréhension a par ailleurs influencé les projets de recherche subséquents, non seulement dans la phase de préparation où la réalité des milieux était davantage prise en compte, mais aussi dans la conduite des projets, par une sensibilité renouvelée quant aux contraintes exprimées par les milieux dans l'exercice quotidien de leur profession. L'analyse du corpus, sous l'angle des interactions lors du travail d'analyse, a permis à l'équipe de recherche de reconnaître davantage la nécessité et la pertinence de l'apport des membres de l'équipe-école dans cette étape importante de la recherche-action-formation. Doucet et Dumais (2015) résument bien cette prise de conscience :

En fait, la reconnaissance du savoir pratique et sa complexité, du fait que celui-ci compose nécessairement avec les contingences du quotidien, oblige le chercheur à se départir d'une certaine condescendance que l'on peut retrouver à la fois dans l'expertise et la posture critique (p. 82).

Une autre retombée du projet réfère à une meilleure définition des rôles et des responsabilités des membres au sein de l'équipe-école, ce qui a facilité la mise en

œuvre de la période d'activité physique au quotidien. Cela a permis notamment à l'équipe-école de justifier l'octroi d'un dérogement à une ressource à l'interne pour poursuivre le travail amorcé lors de la recherche-action-formation. Cette reconnaissance souligne la production de savoirs d'expérience (Savoie-Zajc, 2001) qui permettent de soutenir la poursuite du dispositif d'accompagnement de manière autonome. La réponse aux objectifs de la recherche-action-formation montre que les membres de l'équipe-école ont développé, de manière collective surtout, mais aussi individuelle dans certains cas, leur autonomie pour résoudre les problématiques vécues dans la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne (Beaudoin et al., sous presse). Leur participation active au premier temps d'analyse, où l'équipe-école a été amenée à faire la synthèse de savoirs liés aux objets au cœur de la recherche, semble les avoir aidés à s'approprier ce dispositif, ce qui constitue un effet structurant du projet. En parallèle, nous constatons l'amélioration du sentiment de compétence pour organiser et animer les périodes d'activité physique, ce qui était le besoin à l'origine même de la recherche-action-formation. En ce sens, les membres de l'équipe-école ont démontré leur capacité à produire des savoirs praxéologiques (Savoie-Zajc, 2001) liés à la recherche-action-formation.

De plus, l'analyse du corpus sous l'angle des interactions lors du travail d'analyse a permis de mettre en lumière une activité importante qui a contribué à valoriser les enseignantes dans leur compétence à assumer ce nouveau rôle en milieu scolaire. Il s'agit de la participation active de ces dernières aux activités de diffusion professionnelles et scientifiques. La « mise en mots » (Streicher, 2015, p. 116) de leur expérience en vue de la partager à l'extérieur de leur cercle restreint leur a non seulement permis de dévoiler d'autres éléments qui n'avaient pas été mis au jour jusqu'alors, mais aussi de les reconnaître, de les revaloriser dans les actions qu'elles mènent au quotidien dans leur propre pratique. La présence d'un membre de l'équipe de recherche à certaines activités de diffusion professionnelles à la demande des membres de l'équipe-école a également permis, selon leurs dires, de faire reconnaître la pertinence de leur projet et le sérieux de leur démarche. Cela rejoint les propos de Capelani (2006), à savoir qu'inclure les praticiens dans cette dernière étape de la recherche-action permet non seulement de les former à cette production de connaissances, mais contribue également à leur reconnaissance sociale.

Conclusion

Cet article avait pour but d'ouvrir la « boîte noire » du travail concret d'analyse, plus particulièrement lors d'une recherche-action-formation. La cartographie des trois zones de collaboration a tout d'abord permis d'illustrer les interactions entre les différents acteurs engagés dans la recherche-action-formation. La première question que nous nous sommes posée portait sur le déroulement de la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous. Nous avons tout d'abord

identifié la nécessité de nous apprivoiser mutuellement comme première étape de la collaboration entre les acteurs. La clarification des rôles de chaque acteur est ensuite apparue nécessaire pour pouvoir actualiser de manière concrète cette collaboration. Finalement, la reconnaissance des différentes positions de savoir de chacun des acteurs s'est révélée au cœur de la production de savoirs qui ont du sens pour tous. En portant le regard plus spécifiquement sur le travail concret d'analyse des données, nous avons pu identifier et décrire quatre temps où les acteurs ont été engagés de manière active dans la production de savoirs, soit lors des rencontres collectives et individuelles, lors de la rencontre bilan à la fin de la première année du projet et lors de la préparation et la réalisation des activités de diffusion. Finalement, l'identification et la description de diverses transformations, tant chez les membres de l'équipe-école que chez les membres de l'équipe de recherche, nous ont permis de répondre à notre deuxième question en mettant en lumière les transformations des acteurs au contact de l'autre dans le cadre de ce projet.

Cet article apporte une contribution originale en permettant d'accéder à la négociation des positions de savoir lors du travail concret d'analyse d'une recherche-action-formation. Il faut toutefois rappeler que les résultats de cet article se basent sur une analyse secondaire de données recueillies dans le cadre d'un projet visant d'autres objectifs. La nature du matériel analysé nous incite à la prudence quant à l'exhaustivité des conclusions présentées dans cet article. Le portrait, bien qu'apportant une contribution intéressante, n'est pas complet et mériterait d'être davantage exploré, notamment afin de mieux identifier les nuances dans la négociation lors du travail d'analyse. Les futures recherches auraient avantage à porter une attention particulière à cet aspect en ayant recours à une documentation plus systématique des processus de construction sociale lors du travail concret d'analyse des données, à la manière des travaux de Latour. Cela permettrait de mieux documenter non seulement le savoir produit par le collectif, mais également de dégager avec plus de finesse les processus qui ont mené à la coconstruction de ce savoir.

En terminant, il semble pertinent de soulever certains éléments qui apparaissent essentiels pour favoriser une saine collaboration entre les différents acteurs, en particulier lors de cette étape importante qu'est l'analyse des données d'une recherche-action-formation. Nous souhaitons ainsi sensibiliser les jeunes chercheurs, ou les chercheurs aguerris tentés de se lancer dans l'aventure, à porter une attention particulière à ces éléments pour optimiser la possibilité de vivre une expérience enrichissante.

Bien que cet élément ait été présent tout au long de cet article, nous insistons tout de même sur l'importance de la clarification des rôles de chaque acteur, processus qui s'entame dès la première rencontre, mais qui doit également se faire en continu tout au long de la démarche de recherche-action-formation. Cette constante (re)clarification

des rôles est essentielle au sein des trois zones de collaboration et non seulement à l'intersection des ensembles. Toutefois, et c'est bien là le paradoxe, ce processus de clarification des rôles doit rester ouvert et flexible en fonction de l'évolution de la recherche. Car au cœur même de la clarification des rôles se retrouve l'importance de respecter les besoins, les limites et les forces de chaque acteur. Certains désirent ou sont en mesure d'occuper une place plus importante ou plus active qu'un autre en fonction des étapes de la recherche, de leur intérêt ou de leurs compétences. En ce sens, la reconnaissance de l'apport de chaque acteur passe d'abord par le respect de la contribution qu'il veut bien apporter au travail collectif à ce moment précis. Il est à noter que la clarification des rôles est étendue à tous les acteurs, tant chercheurs que praticiens. Cet élément est en cohérence avec l'un des quatre critères de rigueur de la recherche-action, soit le respect des valeurs et des principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001).

Un autre élément que nous voulons soulever est l'importance de l'organisation efficace de la démarche d'analyse et la gestion rigoureuse des traces. Selon Guillemette et Savoie-Zajc (2012), garder des traces permet à tous les acteurs, praticiens comme chercheurs, de « prendre conscience de leur évolution ainsi que celle du groupe » (p. 22). Nous croyons toutefois que le chercheur est responsable de fournir un cadre structurant qui, sans être rigide, facilite la documentation de la démarche. Nous avons pu le constater à chacun des quatre temps de production de savoirs relevés dans le cadre de cet article. Plus le tout est bien organisé, clair, systématique, mais flexible, plus les acteurs, les membres de l'équipe de recherche comme les membres de l'équipe-école, sont enclins à s'impliquer dans le processus et à le documenter. Finalement, nous ne pouvons passer sous silence l'importance de rendre le processus agréable, convivial et plaisant pour tous. Prendre part à une recherche-action est une démarche complexe et remplie d'incertitudes, de paradoxes, tant pour les praticiens que pour les chercheurs (Herr & Anderson, 2015; Pourtois et al., 2013). S'assurer que « chacun y pren[d] son pied » (Berger, 2003, p. 26) ne peut que renforcer le désir de chacun de s'investir totalement dans le processus.

Par le partage de cette expérience de collaboration, nous espérons avoir contribué à mieux comprendre les interactions lors du travail concret d'analyse, en particulier lors de la conduite d'une recherche-action-formation avec des acteurs du milieu scolaire. En répondant à cet appel de textes, nous avons pris conscience de l'importance de documenter davantage cet aspect de la fabrique des analyses qualitatives. En effet, le travail réalisé lors de l'analyse du corpus puis lors de la préparation de cet article nous a amenés à voir d'un nouvel angle les processus de collaboration qui ont eu lieu pendant le projet. Par le fait même, cela nous a amenés à revisiter la représentation que nous avons de notre rôle de chercheurs.

Références

- Barbier, R. (2003). Le sujet dans la recherche-action. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 51-68). Paris : L'Harmattan.
- Beaudoin, S., Turcotte, S., Berrigan, F., Gignac, C., & Bernier, P. M. (2018). Dispositif d'accompagnement professionnel pour optimiser la mise en œuvre d'une période d'activité physique quotidienne en milieu scolaire. *Staps, 120*(2), 63-81.
- Berger, G. (2003). La recherche-action : épistémologie historique. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 13-26). Paris : L'Harmattan.
- Bourassa, M., Phillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie, 35*(2), 78-116.
- Capelani, C. (2006). Une formation à et par la recherche-action : difficultés, transformations et conditions de faisabilité. Dans F. Crézé, & M. Liu (Éds), *La recherche-action et les transformations sociales* (pp. 53-86). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 259-272.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels* (4^e éd., pp. 119-143). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- 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 : Éditions Eska.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crézé, F., & Liu, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Institut national de la recherche agronomique.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation. Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie, & L.-P. Boucher (Éds), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Doucet, M.-C., & Dumais, L. (2015). La recherche-action collaborative, une activité dialogique pour produire des connaissances. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 75-84). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Guillemette, S., & 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), 14-25.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation* (2^e éd.). London : Sage.
- Klein, J.-L. (2007). La recherche-action en développement local. Possibilités et contraintes. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Liu, M. (2003). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 201-208). Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 21-31). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 14-23.
- Morrisette, J., & Desgagnés, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives Hors-série*, 15, 25-35.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le petit prince*. New York, NY : Harcourt, Brace & Company.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-50). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Streicher, F. (2015). Commandes publiques et ingénierie sociale : modélisation d'un processus de co-élaboration d'études sociologiques. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 109-118). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Sylvie Beaudoin, Ph. D., est professeure à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au développement professionnel, à la responsabilisation personnelle et sociale ainsi qu'à la formation initiale et continue en éducation physique et à la santé. Elle est chercheure au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Sylvain Turcotte, Ph. D., est professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Chercheur au CRIFPE, ses recherches concernent l'analyse de l'enseignement et des conditions d'apprentissage en éducation physique et à la santé. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux facteurs contextuels sous-jacents à l'implantation des initiatives d'éducation à la santé et aux pratiques éducationnelles des enseignants.

Catherine Gignac, M. Sc., est professionnelle de recherche et chargée de cours à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts portent sur le développement des habiletés motrices, l'accompagnement professionnel et la supervision de stagiaires en enseignement en éducation physique et à la santé.

Pour joindre les auteurs :

Sylvie.Beaudoin@USherbrooke.ca

Sylvain.Turcotte@USherbrooke.ca

Catherine.Gignac@USherbrooke.ca