

Liminaire

Les outils de la recherche participative

Michelle Bourassa, Louise Bélair et Jacques Chevalier

Volume 35, numéro 2, automne 2007
Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077645ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077645ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
<https://doi.org/10.7202/1077645ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Les outils de la recherche participative

Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER

En synergie avec son environnement plus large, le monde de l'éducation et de la formation se trouve aux prises avec des enjeux d'autant plus complexes qu'ils sont, pour la plupart, imprévisibles. En résulte son besoin pressant de renforcer sa capacité à apprendre et à s'adapter. Une partie de la solution repose sans doute sur son habileté à développer de véritables partenariats au sein desquels acteurs et chercheurs s'attachent à repenser l'éducation.

Le présent numéro thématique examine quels mécanismes et quels outils participatifs sont susceptibles à la fois d'instaurer de véritables partenariats et de générer une compréhension élargie des enjeux qui posent défi (Morin, 1991). La demande que nous avons faite aux auteurs consiste à décrire la conduite d'un certain type de recherche qui met chercheurs et partenaires du milieu de l'éducation ou de la formation en dialogue et ce faisant, à s'interroger sur les enjeux éthiques, épistémologiques et méthodologiques que leurs travaux soulèvent.

Parce que le partenariat réflexif se trouve au cœur de la demande, toutes les recherches présentées donnent à voir comment l'intelligence collective et l'engagement actif de petits groupes d'acteurs se mobilisent, dans l'échange et le dialogue, pour transformer la réalité (Freire, 1991), voire générer des solutions innovantes. Dans les textes qui suivent, les acteurs de terrain s'expriment non comme de dociles exécutants des prescriptions venues d'ailleurs, mais comme des praticiens réflexifs (Schön, 1983). En ce sens, les articles du présent numéro relèvent de la **recherche participative**. Expression consacrée lors du symposium international tenu en Colombie en 1977 (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007, p.21), la recherche participative part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate

des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. En recherche participative, le savoir est rarement l'œuvre d'un seul sujet surtout lorsque cette réflexion concerne le lien éducatif et les processus selon lesquels ce lien se forme.

La recherche participative fait œuvre de réflexion en mouvance puisqu'elle se transforme chaque fois que de nouvelles considérations en révèlent les limites, en reprenant, retravaillant, reformulant constamment la vision de la réalité (Dubost et Lévy, 2003, p. 412). En ce sens, la recherche participative constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l'environnement puisque c'est *dans* et *par* l'échange que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification (Bateson, 1973). Reason et Bradbury (2001) affirment d'ailleurs que la recherche participative peut se faire au *je*, au *nous* et au *ils*, mais que la forme la plus productive est celle qui utilise les trois niveaux. La réflexion sur soi, avec d'autres, est seule capable d'installer le *joint action* (Lewin, 1973), cet espace de collaboration émancipatoire qui permet à une action de pensée de se rendre complètement disponible, afin de se produire avec toutes ses ressources et ses meilleures dispositions devant une situation problème complexe (Masciotra, 2004, p. 262).

En effet, pour qu'un humain ose réfléchir en *je*, une posture qu'Habermas appelle la *subjectivité critique* (expression rapportée par Van Manen, 1991 et Heron et Reason, 1997), il lui faut le concours de la réflexion des autres, ce que Heron et Reason (1997) nomment l'*intersubjectivité critique*. Dubost et Lévy (2003, p. 398, d'après Dubost, 1984) définissent cette dernière comme *une action délibérée, visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines*. L'intersubjectivité critique constitue donc le croisement de savoirs issus de divers acteurs provenant de divers champs d'action qui produit, par son caractère synergique, des effets de sens (Couture, Bernarz, Barry, 2007, p. 214).

En s'engageant dans une réflexion à plusieurs voix, la recherche participative libère un espace pour penser ensemble. Comme le soulignent Dubost et Lévy (*Ibid*, p. 412), parce qu'elle convoque les humains à se faire à la fois objets et acteurs de la situation en examen, la recherche participative permet qu'un travail se fasse sur eux-mêmes en même temps que sur la situation en analyse. Lorsque ce travail d'intersubjectivité critique prend place, il donne naissance à ce que Sebillotte (2007, p. 66 et 83) appelle une *théorie commune temporaire* qui est également habitée par la culture qui la façonne. La recherche participative est en ce sens à la fois *acte de connaissance* et *action sociale*. Elle ne concerne jamais que les seuls chercheurs, mais se pense en tant que réflexion relative à l'organisation du travail et aux rapports de pouvoir que cette organisation suppose. Parce qu'elle concerne non pas un objet séparé du sujet qui le conçoit, mais sa relation avec lui, et que cet acte doit être pensé en termes relationnels, cette forme de recherche engage un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975). Le travail dans l'intersubjectivité critique se tient donc à distance de tout rapport hiérarchique en raison du pouvoir, même limité, que ceux qui la conduisent acquièrent sur les acteurs avec lesquels ils coopèrent, ne serait-ce qu'en formulant les questions.

En ce sens, toute recherche participative ne peut séparer la question éthique de la question épistémologique. En fait, c'est dans la mesure où l'autre représente un obstacle, une limite à la pensée, que l'intersubjectivité critique et l'activité théorique qui en résulte peuvent produire des effets de sens. La position éthique d'ouverture à l'altérité sert d'obstacle nécessaire à un savoir négocié et présuppose un effort constant des acteurs de différents champs et occupant différentes fonctions, à s'engager ensemble, en synergie (de *syn* = avec et *erg* = travail), dans une réflexion critique émergeant de la mise en liaison entre leurs savoirs respectifs. Le premier article présenté dans le présent numéro, celui de Cifali, « Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement » traite précisément de la question éthique des pratiques professionnelles et propose à cet égard plusieurs repères, incluant la présence à l'autre, l'attention aux situations, en passant par la « bonne veillance » de l'accompagnateur qui mobilise une intelligence partagée pour produire une compréhension originale des situations. Le texte de Cifali sert d'éclairage pour guider la lecture des articles qui le suivent.

Ces articles, faut-il le rappeler, répondent à notre demande de décrire l'approche participative privilégiée et de nommer les défis inédits auxquels cette approche les a confrontés. Leurs auteurs sont également invités à s'interroger sur l'acte de médiation que le chercheur doit réaliser pour accompagner le travail de liaison entre savoirs pluriels. Certains articles se situent à la frontière de la recherche participative. D'autres adoptent résolument une de ses formules, fut-elle la recherche-action, la recherche collaborative, ou la recherche-action collaborative. Chacun à sa manière réfléchit sur l'épistémologie de la recherche en éducation en prenant appui sur un cas particulier au sein duquel émerge une co-construction de la connaissance.

Les divers modes de recherche participative

L'article de Tremblay et Bonelli, « La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales », se réclame de la recherche-action. Il montre comment l'évaluation continue des divers mécanismes favorisant la persévérance et la réussite des garçons dans les programmes post-secondaires éclaire les intervenants du milieu pour repenser leur intervention. Comment la littérature définit-elle cette première formule de recherche participative?

La **recherche-action** apparaît dans les années 1940 en réponse à Dewey (1934) qui souhaite trouver des manières d'humaniser la science pour la mettre au service de la pratique. Centrée sur une situation réelle qui pose problème, elle vise le changement. Le père allégué de cette formule participative, Lewin (1943), affirme que pour comprendre une situation et les règles souvent tacites qui la régissent, il faut tenter de la changer. Utilisée à ses débuts essentiellement en sciences naturelles, la recherche-action adopte une approche méthodologique positiviste qui prend progressivement une tournure mixte ou strictement qualitative, dans les années 1970, soit au moment où les sciences humaines s'y intéressent (Reason et Bradbury, 2001,

Noffke, 2002). Servant d'assise de la recherche participative, la recherche-action met en relation les préoccupations d'acteurs soucieux de trouver une solution à une situation problématique avec les préoccupations des chercheurs désireux de développer une compréhension de la situation. Cette formule fait appel à l'intelligence des deux parties (Dubost et Lévy, 2003, p. 391) pour générer des changements tant théoriques que pratiques (Desgagné & Berdnarz, 2005). Elle a pour double finalité d'assurer la résolution de problèmes en même temps que d'élaborer collectivement des modèles théoriques visant à améliorer l'efficacité de la pratique (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003, p. 34). Comme le souligne Charlier (2005, d'après Kohn, 1986), la recherche-action constitue en somme une action accompagnée d'une recherche qui la régule, mais surtout la dépasse en mettant de la distance là où l'implication partisane risquerait d'oblitérer des pans entiers de sens.

Parce qu'elle vise des changements psychologiques et sociaux significatifs relatifs à l'organisation du travail et aux rapports de pouvoir réel, la recherche-action est également action sociale. Dans les faits, cette formule de recherche agit souvent comme la première étape dans l'effort de nombreux chercheurs du XX^e siècle (Lewin, 1946, Corey, 1949, Taba et Noël, 1957, Rapoport, 1970, Schön, 1983, Freire, 1991, Van Manen, 1991, Kemmis, 1994, Charlier, 2005, etc.) pour démocratiser la recherche en créant une *conversation avec la situation* (d'après Dewey, 1934). Toutes les *personnes engagées dans [cette] démarche possèdent un véritable statut d'acteurs autonomes, coresponsables du processus entrepris et de la production de savoir qui en découle* (Dubost et Lévy, 2003, p.357). Cet engagement démocratique suggère que *c'est non plus le lieu d'appartenance du partenaire* (« le statut de praticien ou de chercheur ») *qui caractérise le type d'actions réalisées* (« faire de la recherche » pour les chercheurs ou de « l'auto-formation » pour les acteurs de terrain) *mais plutôt les compétences de chacun à « entrer » dans la sphère d'action traditionnellement réservée à l'autre* (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p. 389, parenthèse ajoutée par les auteurs).

La recherche-action marque donc une véritable rupture avec les conceptions classiques du travail scientifique et de ses rapports à la société, non seulement en combinant la recherche et l'action dans une suite de *moments* en alternance entre action et réflexion critique, mais surtout en définissant les relations réciproques autrement qu'en termes fonctionnels ou hiérarchiques (Dubost et Lévy, 2003, 391-392). Sa posture repose sur l'hypothèse voulant que la résolution de problèmes, et notamment l'invention de nouvelles pratiques collectives, ne peut advenir que par un travail collectif d'élaboration théorique et pratique en constante mutation. Cette formule de recherche participative doit pourtant attendre les disciples de Lewin pour que les acteurs deviennent, dans les faits, à la fois objets et sujets de recherche et que le geste d'apprentissage sur soi et sur la relation (Dubost et Lévy, 2003, p. 412) se constitue en ce que Dubar (1996) nomme l'expérience sociale.

Si la recherche-action est une action pensée pour un changement, la **recherche collaborative**, l'une des formules les plus prometteuses de la recherche participative selon Heron et Reason (1997), consiste, pour sa part, en une réflexion en action sur l'action qui se négocie avec d'autres. Apparue vers la fin des années 1970, cette deuxième formule de recherche participative a pour double finalité non plus la

recherche et l'action, mais la recherche et la formation puisque c'est en réfléchissant sur soi qu'elle s'auto-critique et de ce fait, s'auto-forme (Desgagné, 2007). Cette deuxième formule repose elle aussi, d'une part sur un engagement social (*empowerment*), ce que Freire (1991) appelle *l'action culturelle de la liberté*, pour contester le monde par une action transformationnelle, et d'autre part, sur un travail pour mieux lier savoirs et actions. En tant que recherche participative, la recherche collaborative repose sur une relation réciproque où chacun a besoin de l'autre parce que l'autre possède une expertise *que je n'ai pas* (St-Arnaud, 2003). Elle affirme également le nécessaire rapprochement, voire la nécessaire médiation, entre plusieurs cultures (un travail dans l'*inter*, voire dans la *trans* disciplinarité), à l'intérieur d'un même espace réflexif. Desgagné (*Ibid*, p. 92 et 97) parle d'une *interfécondation* visant, pour des acteurs de terrain, le développement professionnel, et pour les chercheurs, l'investigation. Cette formule reconnaît enfin que chaque personne qui y prend part doit mettre en cause ses cadres de référence dans un travail *pour* (apprendre), *sur* (un objet de pensée précis) et *avec* (l'autre) (Sebillotte, 2007, p. 71-72).

Selon Catelli (1995), la recherche collaborative apparaît en même temps que l'intérêt pour la *communauté de pratique* créée par J. Lave et E.C. Wenger (1991). Leur co-occurrence n'est pas aléatoire puisque le concept de communauté de pratiques renvoie à un groupe de personnes animées par un désir et un pouvoir de trouver, en partenariat, une solution à un même questionnement ou une même passion (Savoie-Zajc, 2001) qui choisit d'approfondir sa connaissance et son expertise en interagissant ensemble de manière régulière (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 4). Le succès de chaque groupe dépend de son habileté à générer suffisamment de pertinence pour se sentir habité, voire excité par la discussion. Comme en témoigne l'ouvrage de Desgagné (2005), par l'explicitation et l'analyse des situations de pratique, chacun s'engage selon ses intérêts, tout en se *laissant imprégner de la perspective des uns et des autres*, dans une situation qui respecte le critère de « double vraisemblance », soit la vraisemblance pour la pratique et la recherche (Dubet, 1994). En résulte ce que Desgagné (2007) nomme une *zone d'interprétation* continue (d'après Davidson, Wasser et Bresler, 1996), zone qui agit comme une occasion d'auto-formation, *une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire* (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001, p. 38, 40).

La majorité des articles de ce numéro thématique se réclament de cette deuxième approche. Blanchard-Laville, Chaussecourte et Roditi insistent cependant pour affirmer la nécessaire asymétrie de la relation entre les chercheurs formateurs et leurs partenaires. Abordant la formation continue des enseignants, leur article « Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés? » donne à voir comment les auteurs inventent des modalités singulières d'accompagnement à chaque nouvelle relation pour éviter, écrivent-ils, *la rigidité d'une forme protocolaire réductionniste de la relation*. Leur souci de reconnaître l'asymétrie de la relation provient précisément de leur engagement à véritablement accompagner le praticien à *mieux habiter son geste professionnel et mieux soutenir sa place d'enseignant*. Sans pour autant la nommer, dans son article « Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi?

Et selon qui? », Clément adopte également la posture de chercheur formateur. Invitée par une enseignante à trouver des solutions au bavardage chronique d'une forte proportion de ses élèves durant les périodes de lecture, la chercheuse utilise, avec les élèves, en présence de leur enseignante, un outil de co-analyse qui permet aux élèves d'identifier quels facteurs les incitent à bavarder à autant de moments inopportuns. L'article montre de quelle manière l'outil méthodologique utilisé rend possible l'engagement des élèves dans une réflexion sur les éléments précipitants de même que sur les mesures efficaces pour pallier le problème.

Ducharme et Leblanc offrent un autre exemple de recherche collaborative. Dans leur article, « La recherche collaborative en milieu scolaire, un travail d'acculturation », ces auteurs racontent quelle réflexion collaborative prend place entre enseignants de 1^{re} et 2^e années (6, 7 ans) sur l'effet de leur enseignement de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture de leurs élèves. L'article montre de quelle manière des outils méthodologiques rendent possibles une analyse et une interprétation collectives de la situation. L'article examine également les impasses potentielles de ce type de recherche dans un milieu où la recherche de type traditionnel est plus familière. Pour sa part, l'article de Lebel, Béclair et Descôteaux, « L'analyse de construits au service de la persévérance » s'intéresse, lui aussi, au milieu scolaire. Il raconte le processus de recherche collaborative réalisé par un collectif de chercheurs et d'enseignants désireux de comprendre les facteurs sous-jacents à la persévérance dans le métier enseignant. Les discussions et confrontations qui ont cours mettent en exergue, parmi les nombreuses dimensions du phénomène, l'importance prédominante du savoir-être sur le savoir-faire.

L'article de Phillion, « L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors », se déplace vers le niveau universitaire pour y examiner la manière dont certains outils de recherche collaborative incitent des étudiants mentors à co-construire un référentiel qui établit les composantes essentielles à la formation de futurs mentors. L'article montre comment des réflexions individuelles peuvent se conjuguer pour animer une réflexion de groupe de nature socio-constructiviste. Enfin, l'article de Yvon et Join-Lambert, « Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants », constitue, aux dires mêmes des auteurs, une recherche participative à visée transformative. Se déroulant elle aussi en milieu universitaire, cette recherche collaborative illustre à quel point, lorsque des mécanismes de collaboration sont institués, ces derniers peuvent aller jusqu'à modifier la nature même de la recherche. La transformation des pratiques de formation s'est progressivement déplacée vers une interrogation sur *les « mots du métier » de manière à rendre communicable l'expérience professionnelle de la formation*. L'article cherche non pas à rendre compte des enjeux thématiques de ces échanges, mais bien à illustrer, comme la commande de ce numéro le demande, comment un processus de recherche collaborative en vient à transformer les préoccupations des chercheurs comme des praticiens. Faisant écho aux propos de Yvon et Join-Lambert, l'article de Davidson, « Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative », illustre à sa manière quels changements se

produisent chez le chercheur et son partenaire, dans le vif de l'échange. Ce texte donne à voir la mouvance épistémologique qui surgit de l'interaction entre la chercheuse et un de ses sujets sur le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le métier de formateur. L'article nous permet d'assister à une redéfinition de l'épistémologie de l'éducation et de la recherche dans ce domaine dès le moment où la posture de la chercheuse se laisse toucher par celle du praticien.

Il arrive que la recherche-action se lie à la recherche collaborative et devient, ce que ce numéro thématique convient d'appeler la **recherche-action collaborative**. Sise au cœur de la conscientisation et de l'*empowerment* et visant à produire une réflexion critique engagée dans un processus de recherche et de changement social, cette dernière formule s'active à concilier les activités de production de connaissances aux mécanismes de participation à la vie sociale pour mettre en marche, à la Borda et Brandão (1987, rapporté dans Anadòn et Savoie-Zajc, 2007, p. 23-24), un *pouvoir populaire*. Deux articles du présent numéro illustrent cette dernière formule de recherche participative. Celui de Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, « Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse », étudie de quelle manière la réflexion collaborative génère un changement de pratique au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Les auteurs constatent que le changement touche non seulement les pratiques éducatives utilisées en salle de classe, mais favorise une réflexion, dans l'ici et le maintenant, sur l'exercice d'un *leadership* partagé que ces communautés sous-tendent. En se déplaçant dans diverses institutions scolaires, leur recherche met en évidence l'émergence de formes plurielles de leadership partagé, chacune s'adaptant aux particularités du milieu. Un deuxième et dernier exemple de recherche-action collaborative est proposé par Peters, Leblanc, Chevrier, Fortin et Kennedy. Leur article, « L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif », étudie comment les membres de leur équipe de recherche construisent leur représentation individuelle de l'accompagnement métacognitif, comment cette construction initiale apparaît tributaire à la fois de son contexte d'utilisation et de la personne et enfin, comment la négociation d'une définition consensuelle de ce concept évolue. L'article donne aussi à voir le difficile métier d'animation d'une recherche-action collaborative.

Des deux premières formules de recherche participative, soit la recherche-action et la recherche collaborative, émergent les 6 principes suivants. Pour être véritablement participatif, le sujet de recherche (1) doit être vécu comme pertinent pour les chercheurs et les praticiens; 2) doit examiner une question ou un problème co-défini; 3) s'enrichit dans l'intersubjectivité et l'interfécondation; 4) mène à une théorisation temporaire; 5) qui apparaît nécessaire pour entériner un changement effectif de la situation perçue et des actions à poser; 6) changement qui produit des effets d'auto-formation. Deux autres principes émergent de la troisième et dernière formule décrite, la recherche-action collaborative. Le premier est à l'effet que la pleine et entière participation des co-chercheurs à toutes les étapes du processus est requise, le second, que le chercheur doit s'engager à titre de participant (Selener,

1998, p. 17-18). La recherche-action collaborative suppose donc la présence de mécanismes d'engagement, à toutes les étapes du processus, de tous les partenaires. Se nouent ainsi entre les partenaires, voire même les utilisateurs potentiels, affirment Dubost et Lévy (2003, p. 413), des relations susceptibles de permettre de découvrir ensemble des vérités nouvelles qui soient significatives, à la fois pour les personnes engagées dans la recherche et pour d'autres utilisateurs. Ce dernier point souligne l'importance de mettre à la disposition des co-chercheurs des outils assurant la pleine et entière participation des co-chercheurs à toutes les étapes de la recherche.

Les outils de la recherche-action collaborative

Au regard des outils de la recherche-action collaborative, un problème d'ordre épistémologique se pose. Les outils de collecte (entrevues individuelles ou de groupe), parce que distincts des outils d'analyse (analyse de contenu, analyse narrative), se travaillent non seulement en deux temps, mais souvent sans implication effective des acteurs de terrain. Le fait que le chercheur travaille seul, tel un expert analyste, contredit les principes mêmes de la recherche-action collaborative, soit la co-construction d'une théorie nouvelle.

Or, la recherche-action collaborative ne devient collaborative que dans la mesure où ses outils ne dichotomisent plus ces deux moments de la recherche, ni leurs auteurs. C'est la nature même des outils de collecte qui, parce que narratifs, rend difficiles, voire impossibles l'analyse et l'interprétation collectives *in vivo*. Le chercheur se retrouve seul avec des données qu'il a charge d'analyser pour si possible, les réinvestir dans le groupe. Cette démarche extractive, semblable à la recherche traditionnelle, dépossède (entendu dans le double sens de *perdre une part essentielle du sens* et d'*en retirer la possession*) les partenaires de la recherche du sens à construire et maintient la classique dichotomie entre deux cultures, reléguant aux praticiens les savoirs pratiques et aux chercheurs les savoirs théoriques.

Le défi soulevé par la recherche-action participative consiste à trouver des outils permettant de jongler tous ensemble de plain-pied dans l'indétermination des analyses (Dubost et Lévy, 2003, p. 391-392). L'article de Bourassa, Philion et Chevalier, « L'analyse de construits, une co-construction de groupe », fournit l'exemple d'un outil méthodologique, par ailleurs utilisé dans les articles de Clément, Davidson, Lebel *et al.*, Peters *et al.*, et Philion, qui met à contribution l'intelligence collective pour analyser et interpréter une situation donnée. L'analyse de construits assure une réflexion guidée qui se rend jusqu'à la co-analyse et la co-interprétation. Issu des Systèmes d'Analyse sociale² (SAS²), cet outil fait partie d'un vaste répertoire d'outils conçus pour précisément favoriser cette co-construction de sens. Les articles de Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin et de Ducharme et Leblanc font état de quelques-uns des 54 autres outils de réflexion collective du SAS². Ce répertoire d'outils facilite l'étude des situations et leurs enjeux en recourant à des processus favorisant la réflexion en action sur l'action qui s'adapte aux contextes et s'ajuste sur le plan de leur complexité selon les besoins de la situation. Ils y parviennent en

faisant émerger le sens par la mise en liaison du quantitatif et du qualitatif de même que de l'analytique et du narratif.

Nous espérons que ce numéro thématique, par l'engagement de ses auteurs sur le plan du processus participatif de la recherche en éducation et par les questions qu'il ne manquera pas de soulever, soit utile aux chercheurs praticiens comme aux praticiens chercheurs.

Références bibliographiques

- ANADON, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays. dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 11-30.
- BEAUCHESNE, A., GARANT, C. et DUMOULIN, M.J. (2005). « Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. » *Revue des Sciences de l'Éducation*. XXXI, no 2, p. 377-395.
- BATESON, G. (1973). *An Ecology of Mind*. Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXXI, no 2, p. 377-395.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- CATELLI, L.A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), p. 25-38.
- CHARLIER, B. (2005). « Parcours de recherche-action-formation », dans la *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XXXI, no 2, p. 259-272.
- COUTURE, C, BEDNARZ, N. et BARRY, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative, une lecture transversale, dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 205-221.
- COREY, S.M. (1949). *Action Research to Improve School Practices*. New York : Teachers' College University Press.
- DESGAGNÉ, S. (2007) « Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. (dir.) *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 89-121.
- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante, Analyse typologique*. Sainte-Foy : PUQ.

- DESGAGNÉ, S et BERDNARZ, N. (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XXXI, no 2, p. 245-258
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- DEWEY, H. (1934). *Art as experience*. Londres : George Allen and Unwin.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociale et professionnelle*. (2^e éd. rév.). Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- DUBOST, J. et LÉVY, A. (2003). Recherche-action et intervention. Dans Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy, A. *Vocabulaire de Psychosociologie, Références et positions*. Paris : Éres, p. 391-416.
- FREIRE, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Paideia.
- HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard (2 tomes).
- HERON, J. (1996). *Cooperative Inquiry : Research into the Human Condition*. Londres : Sage.
- HERON, J. et REASON, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, vol.3, no 3, p. 274-294.
- KEMMIS, S. (1994). Improving Education Through Research. Dans Ortrun Zuber-Skerritt. *Action Research for Change and Development*. Aldershot, Avebury, p. 57-75.
- LAVE, J. et WENGER, E.C. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (2003). *La recherche-action, théorie et pratique, manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy : PUQ.
- LEWIN, K. (1946). Action Research and minority Problems. Dans *Journal of Social Issues*, volume 2, p. 34-46.
- MASCIOTRA, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité, perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. Chapitre 15 dans Jonnaert et Masciotra, D. (Éds). *Constructivisme, choix contemporains – Hommage à Ernst Von Glasersfeld*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.255-287.
- MORIN, E. (1991). *La méthode 4 : leurs idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- NOFFKE, S. (2002). Action Research : Towards the next generation » dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter. (dir.) *Theory and Practice in Action research : Some International Perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 13-26.

- RAPOPORT, A. (1970). *N-Person Game Theory*. Lansing : University of Michigan Press.
- REASON, P. et BRADBURY, H. (2001). Dir. *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*. London : Sage.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DIONNE, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations, dans Lafortune, L., Deaudelin, C. Doudin, P.A. et Martin, D. *La formation continue, de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : PUQ.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). Le processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- SEBILOTTE, M. (2007). L'analyse des pratiques. Dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ, p. 49-87.
- SELENER, D. (1998). *Participatory Action Research and Social Change*. New York : Cornell University.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- TABA, H. et NOËL, E. (1957). *Action Research : a case study*. Washington : Association for Supervision and Curriculum Development.
- VAN MANEN, M. (1991). « Reflectivity and the pedagogical moment : The normativity of pedagogical thinking and acting. » *Journal of Curriculum Studies*, 23, p. 507-536.
- WENGER, E, C. McDERMOTT, R. et SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practices*. Boston, Massachusetts : Harvard Business School Press.