

ACCOMPAGNER, UNE INTERFECONDATION

Michelle Bourassa*, Ruth Philion**

* Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa, Ontario, Canada J8Z 3G2
Michelle.Bourassa@uottawa.ca

** Université d'Ottawa
Services d'appui au succès scolaire
85 Université
Ottawa, Ontario, Canada J8Z 3G2
Ruth.Philion@uottawa.ca

Mots-clés : *approche collaborative, dispositifs réflexifs, interfécondation, posture du chercheur*

Résumé. *Les enjeux et défis souvent imprévisibles posés par les changements de clientèles, de programmes et de conditions d'exercice propres à la profession enseignante nous incitent, depuis plusieurs années, à nous interroger sur notre capacité à rester en apprentissage. C'est en croisant nos savoirs et en convoquant l'autre à faire obstacle à notre manière de poser la réalité (Dubost et Lévy, 2003, 412) que, par son caractère synergique, l'intersubjectivité critique (Heron et Reason, 1997) parvient à produire des effets de sens (Couture, Bernarz et Barry, 2007). Une véritable recherche collaborative doit être pensée et vécue par toutes les personnes concernées, chercheurs et praticiens confondus, chacun s'y engageant imprégné du désir de découvrir des vérités porteuses de sens non seulement pour lui, mais pour tout utilisateur éventuel (Dubost et Lévy, Ibid, 413). Les dispositifs actuels ne suffisent cependant pas à garantir pareille collaboration. Encore faut-il que le processus d'accompagnement lui-même se fasse collaboratif, pensé et remanié ensemble de manière à ne pas reléguer au praticien, la réflexion pratique et au chercheur, le savoir analytique. Dans le texte qui suit, les exemples fournis sur ces questions vives donnent aussi à voir comment se construit, en pareil contexte, la posture du chercheur collaboratif.*

1. Le contexte

Les enjeux et défis souvent imprévisibles posés par les changements de clientèles, de programmes et de conditions d'exercice propres à la profession enseignante nous incitent, depuis plusieurs années, à nous interroger sur notre capacité à rester en apprentissage. C'est dans cette optique qu'à l'automne 2007, nous commettons un numéro spécial¹ sur l'importance de la recherche collaborative en éducation. Nous posons que, dans toute conversation avec la situation (Dewey, 1934), il nous faut penser à plusieurs ce qui fait obstacle chaque fois que de nouvelles considérations révèlent les limites de nos savoirs et savoir-faire (Dubost et Lévy, 2003). Nous proposons que pareille interfécondation,

¹ Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, XXXV :2. Téléaccessible à l'adresse www.acef.ca

en fabriquant une théorie commune temporaire (Sebillotte, 2007, 66 et 83), avait seule force transformationnelle (Freire, 1991).

Nous ajoutons que c'est en croisant nos savoirs et en convoquant l'autre à faire obstacle à notre manière de poser la réalité (Dubost et Lévy, Ibid, 412) que, par son caractère synergique, l'intersubjectivité critique (Heron et Reason, 1997) en venait à produire des effets de sens (Couture, Bernarz, Barry, 2007). Nous concluons que c'est en rendant disponibles nos meilleures ressources et nos meilleures dispositions (Masciotra, 2004, 262) qu'il devenait possible, dans ce que Lewin (1946) appelle une *joint action*, de saisir la réalité autrement (Dubost et Lévy, Ibid, 412).

Pareille entreprise nous engageait à reconnaître notre besoin de l'autre et de son expertise (St-Arnaud, 2003) pour, enrichis par cette diversité culturelle, savoir remettre en cause nos cadres de référence (Sebillotte, 2007, 71-72), nos partis-pris et nos pris pour acquis et ainsi, nous faire apprenants. Elle suppose encore que la nature des interactions se démocratise, ne dépendant plus du statut de « chercheur » ou de « praticien », mais du caractère synergique de la discussion (Desgagné, 2005).

En somme, la recherche collaborative apparaît telle une pensée hybride imaginée par toutes les personnes concernées, tout statut confondu, en se laissant imprégné du désir de découvrir des vérités porteuses de sens pour soi, et aussi pour d'autres utilisateurs potentiels (Dubost et Lévy, 2003, 413). Dans l'édition de 2007, nous constatons que c'est précisément sur ce point que parfois, cette forme de recherche achoppe. Nous constatons que s'engager ensemble n'est possible que si les dispositifs collaboratifs s'y prêtent jusqu'au bout.

2. Les dispositifs

Notre recension des écrits mettait en évidence que les dispositifs que nous utilisons se limitent souvent aux exposés suivis d'une période de questions/réponses, ou encore aux entrevues en mode individuel ou *focus group*. Le caractère à la fois volatile des traces orales qui disparaissent dans l'avancée de la discussion et syncrétique d'une pensée qui nous fait penser à une autre (Vygostsky, 1934-1962) rendait difficiles, voire impossibles l'analyse et l'interprétation collectives in vivo de la réflexion en train de se construire. Dans les faits, à cette étape cruciale de la réflexion, le chercheur devait généralement, a posteriori, se retirer seul, avec les données discursives qu'il avait charge d'analyser pour éventuellement les réinvestir auprès des interviewés. Nous posions que l'absence d'une réflexion dialogique au moment de l'analyse consacrait la dichotomie entre praticiens invités à décrire leur praxis et chercheurs disposant des compétences à l'analyse et l'interprétation. Parvenue à ce point, l'approche collaborative ne se distinguait plus de la recherche traditionnelle en ce qu'elle dépossédait le processus d'une véritable interfécondation du sens.

Dans l'édition de 2007, nous nous attardions à présenter des exemples de dispositifs² qui, en transposant le narratif d'une discussion multipartite en graphique, permettaient aux gens de terrain et aux chercheurs de *se prendre sur le fait* de leur réflexion. Véritable expérience de retournement, le graphique agissait chaque fois comme une sorte d'objet transitionnel (Winnicott, 1957) grâce auquel il devenait possible de *prendre ensemble* ce qui se présentait pour en étoffer la compréhension (Castoriadis, 1996, 199). Entrant de plain-pied dans l'analyse, nous constatons que les acteurs pouvaient désormais mutualiser leur prise de conscience comme le donne à voir l'exemple suivant.

En fin d'année scolaire, une équipe de conseillers pédagogiques (C.P.) doit évaluer l'atteinte des objectifs de leur plan d'action annuel. Ils nous demandent de les accompagner pour ne pas répéter la profonde frustration et insatisfaction générées par ce même exercice effectué l'an dernier et avéré,

² Voir www.sas2.net pour le détail des dispositifs décrits dans le présent texte

selon leurs dires, non seulement fastidieux en temps et en effort, mais également relativement inutile. En écoute attentive de leur demande d'être plus économes sur ces plans tout en gagnant en pertinence (un critère fondateur de la recherche collaborative selon Desgagné et al., 2001)³, nous leur proposons d'évaluer leur plan d'actions en utilisant le *Potentiel d'action*. En amont de la rencontre, nous concevons, de concert avec la direction et les coordinations de services, le détail du design. Le nombre élevé d'actions à évaluer nous incite à opter pour la solution pragmatique de regrouper les C.P. en équipes chargées d'un ensemble d'actions tandis que la nature hétérogène des actions, à former des équipes aux compétences complémentaires pour, en multipliant les *jeux de langage* (Wittgenstein), faire en sorte qu'aucune équipe ne soit *possédée* par une seule perspective (Malherbe, 2001). Nous convenons que chaque équipe a charge de : 1) répertorier les activités réalisées pour chaque action, et, pour chacune de ces actions, 2) déterminer quel effort a été requis et 3) quel impact en a résulté ; enfin, 4) préciser quelles activités gagneraient à être développées davantage dans l'année qui vient. L'objet transitionnel sur lequel reporter leur discussion est un nautilaire permettant à chaque activité d'être représentée par un histogramme dont la longueur représente l'impact, le trait pointillé, l'effort consenti et la flèche rouge, une activité à développer. La figure 1 illustre un des nautilaires ainsi produits.

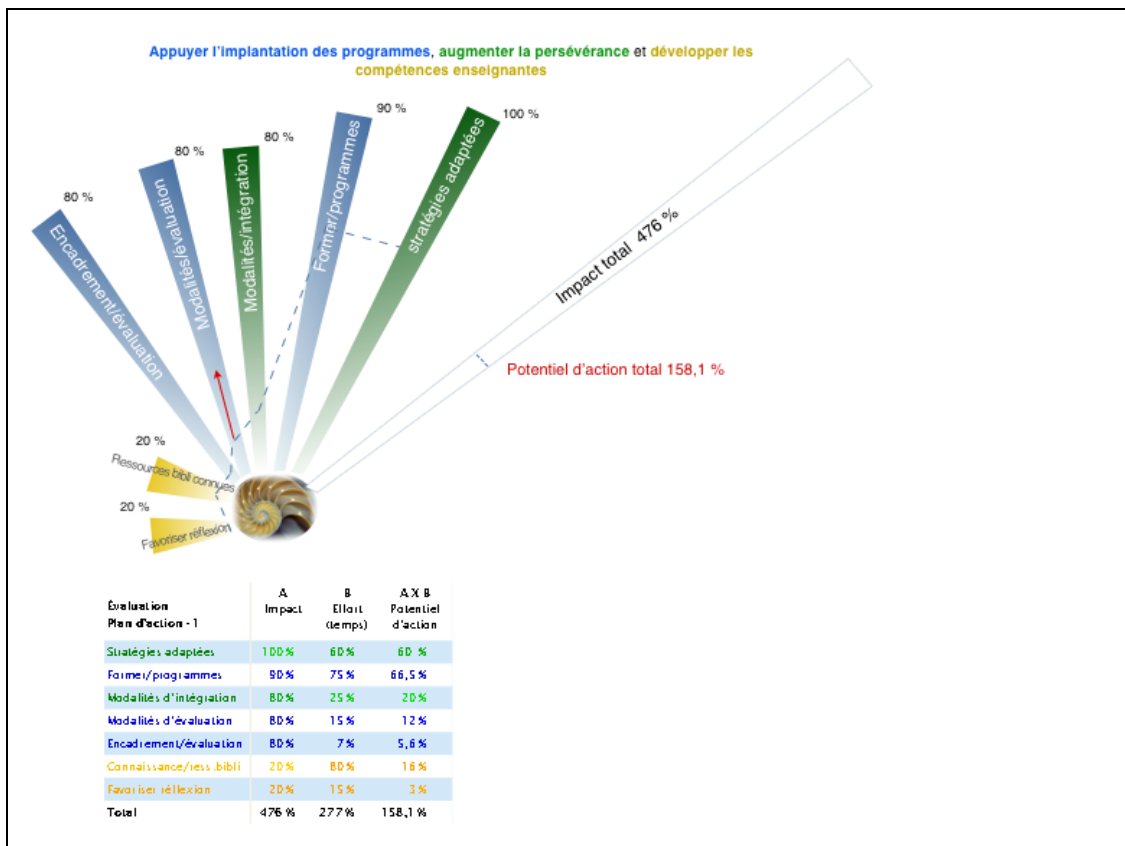


Figure 1 : Nautilaire évaluatif de l'impact et de l'effort suscités par quelques actions d'un plan annuel

Afin de gagner en rigueur, nous choisissons un second dispositif, le *Carrousel*, qui permet la triangulation des réflexions par l'intermédiaire d'un porte-parole qui, après avoir présenté aux autres équipes son nautilaire et ses justificatifs, recueille tout commentaire ou question susceptible d'enrichir

³ Et de la recherche-action selon Kemmis et McTaggart (2005) et Reason et Bradbury, 2001-2006.

l'analyse. Consacré jury chargé d'évaluer les manières de faire et de comprendre des porte-parole des autres équipes, les autres membres des équipes épousent, ce faisant, la distance nécessaire pour, en fin de séquence, accepter de revoir leur analyse. Nous décidons enfin de tenir une plénière de manière à compléter la triangulation en posant tous ensemble un regard global sur les nautes. Cette étape met en évidence que tous les potentiels d'action (impact multiplié par effort) ainsi générés sont plus que suffisants (en moyenne 160 %), mais aussi que certaines activités (dans l'exemple, les modalités d'évaluation) gagneraient à être travaillées davantage dans l'année qui vient. Au sortir de ce processus, les C.P. constatent qu'il leur a fallu une journée plutôt que les trois de l'année précédente pour effectuer le travail. Ils considèrent les résultats fiables et d'autant plus utiles qu'ils savent désormais sur quels aspects mettre l'accent l'an prochain.

Ce dernier point soulève toute la question de la validité en recherche collaborative. Un peu à la manière de l'approche non déficitaire préconisée par Malo (2006), Moser (cité dans Rahman, 2008, 50) considère qu'en recherche collaborative, la question de validité doit en être une de consensus des parties concernées plutôt que de vérifications à partir de standards préétablis par des experts. Levin et Greenwood (2008, 221) ajoutent à cette validité qui repose sur un savoir généré socialement robuste dans le sens d'être accepté comme pertinent par les parties, que ce savoir concerne les plans tant pratique que théorique, une notion qui renvoie à la double vraisemblance dont parle Dubet (1994).

Mais alors, qu'est-ce que la recherche collaborative ? Torbert la décrit à la fois comme une science et un art dans le sens où ce qui va émerger de ce travail réflexif réalisé par étapes en spirale (Lewin, 1946, 206) s'apparente davantage à un bricolage de manières émergentes de penser et de faire (les *mental theories of action* de Argyris et Schön, 1978) qu'à un plan qu'on exécute. Les œuvres d'art ne se font pas, elles adviennent, confirme Barrico (1996, 129). Reason et Bradbury (2001-2006, 450-4) définissent cette formule de recherche comme une praxis relationnelle entre coauteurs qui tentent de diversifier leurs savoirs dans un travail signifiant dont les résultats seront pratiques et les conséquences, durables. Inspirée d'auteurs postmodernes comme Bateson, Freire, Feyerabend et Fals Borda, la recherche collaborative propose que, pour échapper à l'impasse d'une vérité définitive, voire totalisante, il faille laisser le sens émerger des significations dégagées à plusieurs. Reconnaissant la complexité et la pluralité des enjeux et des rôles dans les métiers de l'humain, cette formule de recherche fait de l'intersubjectivité la manière la plus susceptible de transformer le *sens commun* en *bon sens* et aussi, en réflexions critiques (Fals Borda et Rahman, 1991). En maintenant un dialogue constant entre représentations singulières, elle permet, pour paraphraser Hanna Arendt (1983), d'éviter *la réduction de l'homme par l'homme*.

Voilà où nous étions en 2007. Où en sommes-nous trois ans plus tard ? Une part importante de notre travail consiste désormais à former et à accompagner les accompagnateurs d'enseignants (directions d'école, conseillers pédagogiques, personnes ressources) dans la maîtrise de ces dispositifs collaboratifs où l'analyse et l'interprétation sont effectuées ensemble. La suite du texte décrit les questions vives, les points aveugles et les règles incontournables que ce travail de formateurs soulève.

3. Nos questions vives

À la relecture des comptes-rendus et de nos journaux d'accompagnement, nous constatons que la demande des accompagnateurs est toujours double. S'ils souhaitent mieux collaborer entre eux, ils veulent également savoir mieux accompagner les enseignants. Or, cette demande duelle, qui installe la réflexion à la fois dedans (mieux collaborer) et dehors (mieux accompagner), nous paraît aujourd'hui essentielle. La première permet de saisir de l'intérieur, au plus proche, les finalités et les règles du jeu des dispositifs proposés, tandis que la seconde, de saisir leur effet sur d'autres que soi.

Une fois la demande posée, il nous faut, en amont de chaque rencontre formelle, interroger des personnes demandeuses afin de préciser ce que signifie, selon elles, être accompagné pour mieux collaborer. À l'expérience⁴, nous avons appris à examiner attentivement cette demande parce que, invariablement, des changements importants surviennent à la formulation initiale, comme si son examen la faisait gagner en précision et en nuances.

Ignorant au départ à quel point la réflexion échelonnée dans le temps importe, nous n'avons eu d'autre choix que d'apprendre à modifier in situ nos plans de formation. À titre d'exemple, ayant convenu avec la direction d'une équipe de conseillers pédagogiques, d'examiner la vision que l'équipe souhaitait se donner, nous nous sommes confrontées à la résistance de certains qui affirmaient « *nous ne sommes pas ici pour nous donner une vision, celle-ci est imposée, nous sommes ici pour apprendre à mieux travailler ensemble* ». Pour répondre à cette demande, nous avons remplacé l'exercice de vision par une analyse de la dynamique du groupe en invitant chacun à préciser ce que l'équipe lui offrait et recevait de sa part et ce qu'il souhaiterait offrir et recevoir. Le dispositif *Dynamique sociale* a alors guidé la discussion vers une évaluation négociée de la situation actuelle (ce que tous offrent et reçoivent) et souhaitée (qu'ils aimeraient offrir et recevoir) tel qu'illustré par la figure 2.

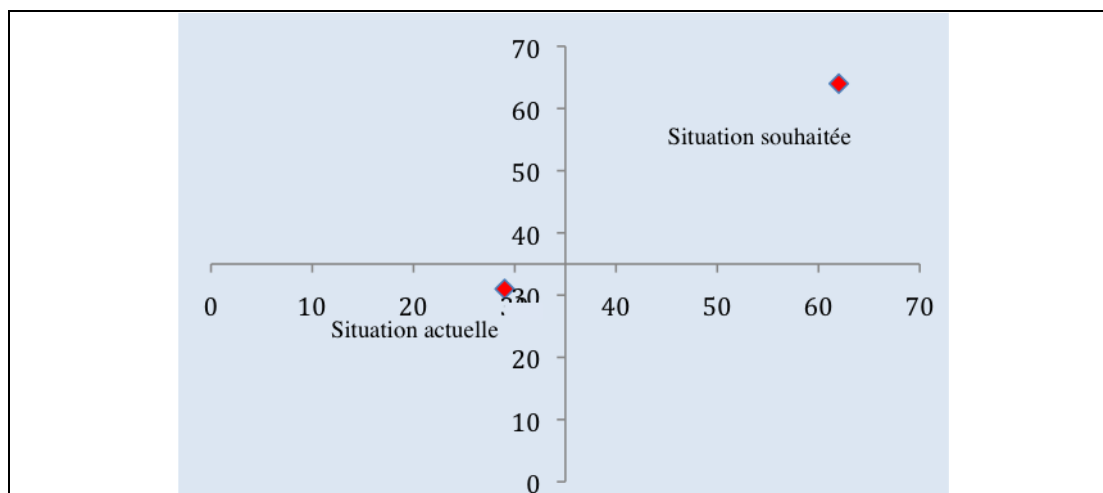


Figure 2 : Dynamique sociale

À l'analyse du graphe cartésien qui donne à voir l'écart important entre les deux situations, les conseillers envisagent de travailler à se donner un projet rassembleur au sein duquel ils devront collaborer. Ils choisissent, en l'occurrence, une thématique commune qu'ils perçoivent comme difficile, soit de concevoir une formation à l'évaluation par compétences destinée aux enseignants qu'ils ont charge de guider, une entreprise qui occupera le reste de leur formation.

Depuis ces premières expériences, nous consultons deux fois plutôt qu'une en sachant fort bien que cette double consultation n'est jamais garante de la rencontre et que dans un travail collaboratif, surgit souvent quelque chose qui oblige à tout repenser du simple fait que nous parvenons ainsi, ensemble, à mieux comprendre, voire qualifier la question qui nous habite.

⁴ Le chercheur collaboratif est un chercheur apprenant qui apprend avec et de ses cochercheurs (Chambers, 1995, 34). Notre journal réflexif et le fait de travailler à deux stimulent notre nomadisme apprenant. La dernière section précise comment nous entrevoyons le rôle du chercheur collaboratif aujourd'hui.

À l'expérience, nous constatons également le risque toujours présent que les personnes que nous accompagnons s'installent à l'intérieur même du sujet discuté au point d'en oublier le processus, ses dispositifs comme ses engagements épistémologiques et éthiques. Nombre de fois, investies, voire excitées par la réflexion en train de se vivre, les personnes que nous accompagnons perdent de vue leur deuxième demande, celle de suivre le processus de manière à savoir l'utiliser dans l'exercice de leurs fonctions. Cette situation nous a incitées à nous demander si et quand placer le dispositif à l'avant-plan. Deux contextes nous apparaissent aujourd'hui justifier sa mise à l'avant-plan. Le premier renvoie justement à la situation où les personnes souhaitent réinvestir le dispositif dans leur propre pratique. Nous savons aujourd'hui que l'immersion dans le sujet de discussion confère au dispositif une force évocatoire telle qu'au moment de l'analyse et de son interprétation, l'importance des « découvertes » que les personnes font, leur confirment l'intérêt du dispositif. La nature expérientielle engage ainsi chacun à vouloir l'investir à nouveau dès que l'occasion se présentera. Il suffit alors, en fin de parcours, de ramener le dispositif à l'avant-plan en rappelant les étapes pour que les accompagnateurs en formation rejouent dans leur tête le scénario. Le second contexte renvoie à des situations où la charge émotionnelle générée par le sujet en discussion est telle qu'elle compromet l'avancée de la réflexion. En plaçant à l'avant-plan le dispositif, et en particulier, ses tableaux et ses graphiques, nous installons une forme d'extériorité qui confère de la distance au sujet discuté comme aux émotions qu'il suscite.

Outre ces questions vives, nous apparaissent, dans l'après-coup de nos accompagnements, certains points aveugles. La prochaine section expose ceux qui, aujourd'hui, nous occupent.

4. Nos points aveugles

Le point aveugle le plus constant que nous observons chez les personnes désireuses de maîtriser ces dispositifs d'accompagnement collaboratif, c'est celui du mode expert. Prisonnières de cet habitus, elles parlent de leur intention de changer l'autre. Elles disent, sans entendre le paradoxe, *je veux leur* (les enseignants, les directions d'école, etc.) *faire prendre conscience..., leur montrer..., les aider à...* Autant d'engagements à ce que l'autre adienne... différent, réformé serions-nous tentées d'ajouter.

Il s'agit souvent du point aveugle le plus débilant parce qu'à vouloir aider à tout prix, il y a risque de nous substituer à la réflexion de l'autre dans la conviction qu'il n'a pas ce qu'il faut. Lorsque tel est le cas, il y a confusion entre **former** en utilisant, en mode expert, une approche expérientielle où nous guidons les personnes formées à collaborer pour coconstruire, et **accompagner** en mode recherche collaborative. La première crée une situation d'immersion semblable à celle que nous venons de décrire, mais son intention diffère : elle cherche à faire apprendre ce que le formateur sait déjà, non à apprendre ensemble sur une question qui nous occupe tous et pour laquelle aucune réponse n'existe ou nous satisfait.

Nous n'échappons pas à ce risque. Accompagner des accompagnateurs, c'est nous faire formatrices qui pensent l'avancée de la formation dans le désir... de donner à voir et d'expliquer de manière didactique, ce que nous voulons faire apprendre... Nous décrivons, expliquons, enseignons. Il n'y a rien de mal à former de cette manière. Il ne faut cependant pas confondre cette approche axée sur faire apprendre et la recherche collaborative. Dans la seconde, il ne s'agit plus de montrer, il s'agit d'installer une culture apprenante (Habermas, 1981) où tous et chacun changent leur monde... et se changent.

5. Nos règles incontournables

Pour changer, sans doute nous faut-il créer un cadre qui, en régulant, institue paradoxalement du mouvement dans nos manières de faire et d'être ensemble. Nous pourrions résumer les règles qui nous paraissent aujourd'hui essentielles comme suit :

1. La question est réelle (aucune réponse connue) et partagée (négociée à partir de préoccupations conjointes de toutes les personnes, chercheur inclus).
2. Les dispositifs ne sont jamais de simples outils, toujours une partie constitutive du travail de réflexion ; leur choix comme leur mode d'utilisation sont fonction de la situation et non d'a priori ; pour être utiles, ces dispositifs ne peuvent se substituer ni parler à la place des acteurs parce qu'en terrain inconnu, seuls la science de l'incertain et l'art du probable ont force évocatrice.
3. Le savoir est vivant, se modifiant à chaque avancée dans un processus itératif, à la fois rigoureux (prend appui sur les savoirs, les observations et les discussions préalables) et autocritique (mixe les points de vue, incluant les divergents) afin de véritablement clarifier, codifier, mais sans jamais forcer un consensus, ni se considérer définitif.
4. Le savoir est une coconstruction plurielle, à la fois théorique (comprendre d'où nous venons, où nous en sommes, ce que nous voulons devenir), réflexive (notre contribution à cette compréhension) et praxique (quelles conditions prévalent et quelles mesures prendre pour rebâtir notre contribution).
5. Le savoir est pertinent socialement, dans le sens d'être travaillé de manière à se faire moralement juste et en même temps, prudent et sage, se sachant toujours *en recherche* même une fois certaines décisions prises.

Nous travaillons aujourd'hui à tenir ces règles. Par exemple, lorsqu'un groupe de personnes ressources en fin de formation nous demande de travailler avec elles à créer un modèle d'accompagnement efficace des enseignants dans leur utilisation de la lecture comme mode d'apprentissage, nous examinons ensemble ce que nous savons de la question et quelle contribution nous pouvons faire (règle 1). À la lumière de notre compréhension idiosyncrasique de ces deux aspects, nous choisissons de combiner deux dispositifs, l'*historique* et l'*arbre des fins et des moyens* de manière à retracer **quelles stratégies** d'accompagnement existent, **dans quel ordre** il conviendrait de les utiliser, **à l'aide de quel(s) outil(s)** et **à quelle fin** (règle 2). Cette manière de procéder nous permet de préciser nos savoirs et savoir-faire, mais aussi de les organiser en une structure opératoire flexible (règle 3).

Nous choisissons de travailler au sein d'équipes hétérogènes de manière à ce que les points de convergence et de divergence inter-équipes puissent, éventuellement, être négociés et ainsi, se faire plus rigoureux (règle 4). Ce procédé nous permet d'arrêter six pistes d'action ainsi que les activités d'accompagnement que les personnes ressources comptent utiliser auprès des enseignants dans la prochaine année (figure 3).

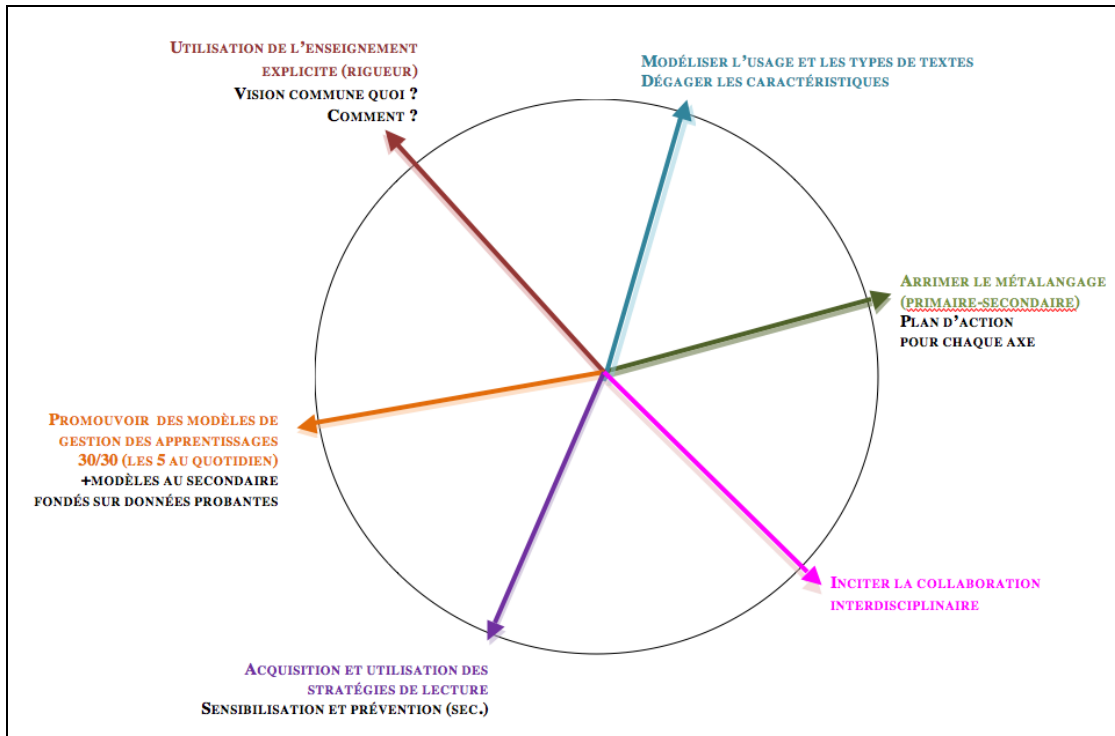


Figure 3 : Les six pistes d'action

En fin de parcours, nous procédons à l'évaluation de la pertinence des activités de ce plan. À l'aide du dispositif *Impact et faisabilité*, les résultats présentés en forme d'arc-en-ciel montrent que la majorité (dix) des dix-huit activités sont perçues comme ayant un impact très élevé et considérées moyennement à très faisables. Trois autres activités (5, 12 et 16), évaluées à la fois comme moyennement faisables et à impact modéré, sont reformulées pour en augmenter l'impact. À titre d'exemple, l'activité 16 qui consiste à *offrir des formations, des suivis ou de l'accompagnement par la réalisation de projets pédagogiques qui s'appuient sur le Programme de formation de l'école québécoise* est reformulée de manière à mieux cibler l'intention et gagner en impact. Elle devient : *accompagner les équipes scolaires dans le développement de leurs projets pédagogiques* et ainsi, transformer une intervention *pour* des enseignants vers une intervention *avec* eux. Enfin, les cinq dernières activités (4, 9, 10, 17 et 18), toutes à impact limité, sont abandonnées, et ce indifféremment de leur niveau de faisabilité. À la fin de l'exercice, les personnes ressources se disent convaincues que leur plan leur ressemble et confiantes qu'elles sauront l'ajuster aux moments opportuns de manière à mieux prendre en compte les changements qui surviendront (règle 5).

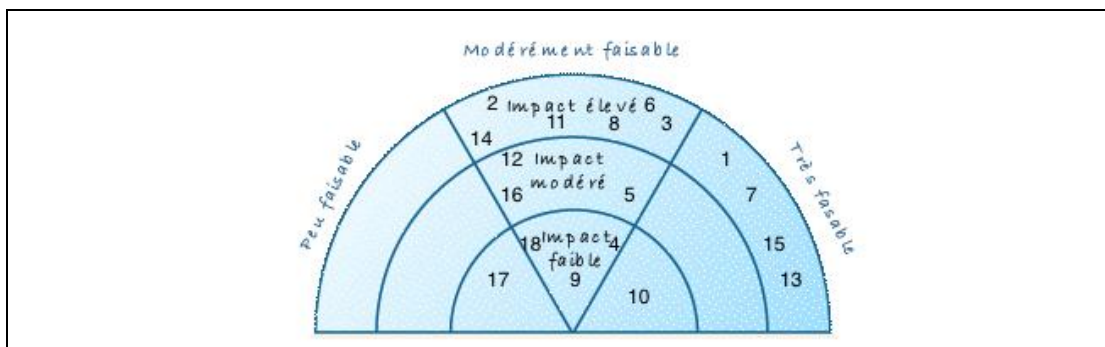


Figure 4 : Impact et faisabilité du plan d'action

À la réflexion, ces cinq règles renvoient toutes au savoir être dans la relation, un savoir être qui passe par un savoir dialoguer, négocier, contester, rester dans la question, analyser, interpréter, choisir des actions, les évaluer et surtout, accepter de se remettre en question.

Qu'advient-il, en ce contexte, du métier de chercheur collaboratif ? Il nous paraît aujourd'hui essentiel de rester en interrogation pour recréer notre métier, repenser notre posture, nous faire vigile de nos propres points aveugles. Par exemple, en constatant le caractère didactique de nos premiers comptes-rendus, nous travaillons à leur conférer davantage une dimension dialogique. Alors qu'autrefois, nous les utilisions pour expliquer à nouveau les dispositifs proposés (voir exemple⁵), aujourd'hui, nous mettons surtout l'accent sur la réflexion et l'éclairage nouveau qu'elle apporte. À titre d'exemple, dans ce qui suit, nous rapportons la réaction du groupe à une activité (Sabotage) dont la visée est de penser ensemble ce que chacun de nous peut installer dans une situation pour l'empêcher d'advenir. Les aspects positifs et risqués sont soulignés, incluant quand utiliser ce dispositif ou non dans leurs contextes d'exercice.

1. Activité brise-glace		Activité 1 : Sabotage	
Intention : Penser de manière ludique les défis que pose toute tentative de changement		Objet de l'activité : <i>Pour comprendre un système, il faut tenter de le changer</i> (K. Lewin)	
QUAND	COMMENT		
1. Quand l'atmosphère se prête au ludique et que la tâche est présentée dans cette énergie	1. Stratégie : Chacun de nous produit une ou deux fiches exemples de sabotage ; On les regroupe en catégories ; On en fait l'analyse ensemble en s'ajustant aux idées et préoccupations qui émergent. Stratégie connexe : À partir d'une liste des indicateurs, chacun peut construire sa fiche d'observation (ce qui est fait, <u>ce qui marche</u> , <u>ce qui aurait dû être fait</u>).		
2. Quand il y a absence de tension explicite	2. Variante : Un ou deux participants ont la tâche de saboter ; à point nommé, discuter du ressenti des participants, mais également de		

⁵ En créant une **matrice rectangulaire** (les éléments dans la première colonne sont distincts des éléments de la première rangée), vous mettez en relation chaque élément (la première rangée) avec les variables qui servent à la typifier (la première colonne). Le travail d'attribution de valeurs aux éléments de la première rangée, en fonction de chaque variable (chaque élément de la première colonne), crée un contexte propice à cerner la situation, examiner des solutions...

entre formateur et formés		l'attitude du ou des formateurs et son effet.
3. Pensez à une situation où vous pourriez utiliser cette technique dans la prochaine semaine.	3.	Réaction à l'activité : Extrêmement mitigée, à dominance négative. Les raisons invoquées : il vaut mieux partir du positif que du négatif, l'approche place les participants sur la défensive, ce qui s'avère peu propice à la collaboration, les participants risquant de n'y voir que le malaise de l'animateur. D'autres commentaires soulignent le caractère paradoxal de l'activité qui, en rendant explicites des comportements souvent inconscients, peut agir comme un levier d'autorégulation utile au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle, lorsque les actions attendues ne se produisent pas, ou suite à une formation, lorsqu'un transfert de connaissances ne prend pas racine.

Nous faire chercheur collaboratif, c'est profiter de chaque rencontre pour penser plus loin, convaincues de la richesse d'un savoir penser et agir ensemble sans cesse remis sur le métier. Qu'avons-nous appris d'autre ?

6. En guise de conclusion, notre posture aujourd'hui

Parce que la connaissance se crée dans la réflexion à plusieurs, il nous faut savoir installer une entente tacite de poursuivre la conversation (Kemmis et McTaggart, 2005). Les dispositifs dont nous nous servons, en rendant explicites la démarche (les étapes) et les règles (comment y participer), nous y aident. Ils installent une zone liminaire de conversation ensemble où rassuré et guidé, chacun se risque à dire, écouter, encore mieux, contredire puisque c'est dans la négociation entre points de vue divergents que nos pris pour acquis se révèlent et que du dégagement peut prendre place. Mais il y a plus ; la créativité que le cadre génère en donnant à voir d'un seul coup la synthèse de nos constructions comme leurs limites, nous rend disponibles pour imaginer d'autres possibles. C'est sans doute ce qui fait dire à Chevalier (à paraître) qu'il n'est pas nécessaire, pour un chercheur collaboratif, de savoir où il va pour savoir comment s'y rendre.

Notre travail de chercheur collaboratif ne s'arrête pourtant pas à choisir le dispositif. Pour saisir la richesse du vécu (Marshall, 2008, 693), nous avons appris à nous méfier de nous chaque fois qu'il nous semble possible de préfigurer le travail à venir. À l'expérience, nous savons aujourd'hui que choisir le *bon* dispositif, au bon moment, repose, pour utiliser la belle formule d'Hameline (1986), sur notre habileté à nous faire passeurs, accepter de manœuvrer à visibilité réduite et de ne pas tout maîtriser. Nous avons appris à nous interroger pour savoir quand nous devrions marcher devant et diriger, quand il nous faut plutôt marcher côte à côte dans une réflexion ensemble et quand marcher derrière dans une posture davantage méditative afin de nous laisser imprégner par la singularité du moment, ses non-dits et ses résistances (Chambers, 1997, 34). Nous avons aussi appris à nous demander quand modifier le trajet, quand laisser des questions sans réponse, quand encore passer le bâton pour que, dans une sorte d'auteur-ité (Marshall, 2008, 693), des formes endogènes émergent.

Nous faire passeurs, c'est au final nous placer dans une sorte de recherche collaborative continue qui se joue avec d'autres pendant mais aussi dans l'après-coup d'un travail. C'est encore laisser des traces en écrivant notre journal, les comptes-rendus et, c'est notre souhait pour ce qui vient, un journal dialogique avec nos cochercheurs, afin de nous maintenir en écoute attentive de ce que nous installons, ensemble, pour penser une situation, ses forces vives et ses points d'achoppement.

7. Références et bibliographie

Arendt, H. (1983). *Conditions de l'homme moderne*. Paris : Pocket.

- Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, MA : Addison Wesley.
- Barrico, A. (1996). *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*. Paris : Folio.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London : Paladin.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts. Putting the first last*. London : Intermediate Technology Publications.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative, une lecture transversale. In M. Anadon et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 205-221). Québec : PUQ.
- Chevalier, J. (à paraître). Threads of theories. In J. Chevalier et D. Buckles, *The social weavings*.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante, Analyse typologique*. Sainte-Foy : PUQ.
- 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), 33-64.
- Dewey, H. (1934). *Art as experience*. Londres : George Allen and Unwin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubost, J. et Lévy, A. (2003). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (Éd.), *Vocabulaire de Psychosociologie, Références et positions* (pp. 391-416). Paris : Éres.
- Fals Borda, O. et Rahman, M.A. (Eds) (1991). *Action and Knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research*. London : ITDG Publications.
- Feyerabend, M. (1979). *Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Paideia.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard (tomes 1 et 2).
- Hameline, D. (1986). *Pédagogie, les problèmes contemporains*. Paris : Encyclopédie Universalis.
- Heron, J. et Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Kelly, G. (1955-1971). *The psychology of personal constructs*. Volume 1 : *A theory of personality*. New York (1955) : Norton, New York et London (1971) : Routledge.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin et Y. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of qualitative research, 3rd ed.*, pp. 559-603. Thousand Oak : Sage Publications.
- Levin, M. et Greenwood, D. (2008). The future of universities. Actions research and the transformation of higher education. In P. Reason et H. Bradbury (Ed.), *The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and practice* (pp. 211-226). Los Angeles, London : Sage Publications.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Malherbe, J-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal : Liber.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur. *Recherche qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Marshall, J. (2008). Finding form in writing for action research. In P. Reason et H. Bradbury (Ed.), *The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and practice* (pp. 682-694). Los Angeles, London : Sage Publications.
- Masciotra, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité, perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. In P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds). *Constructivisme, choix contemporains, Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (pp. 255-287). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Rahman, A. (2008). Some trends in the praxis of participatory action research. In P. Reason et H. Bradbury (Ed.), *The Sage handbook of action research. Participative Inquiry and practice* (pp. 49-62). Los Angeles, London : Sage Publications.
- Reason, P. et Bradbury, H. (dir.) (2001-2006). *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*. London : Sage Publications.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sebilotte, M. (2007). L'analyse des pratiques. In M. Anadòn et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 49-87). Québec : PUQ.
- Vygotsky, L. (1934-1962). *Thought and language*. Cambridge MA : MIT Press.
- Winnicott, D.W. (1957). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1982). *Leçons et conversations. Suivi de conférences sur l'éthique*. Paris : Gallimard, coll. Idées.