

# Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants

Serge Desgagné

Volume 23, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031921ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/031921ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)  
1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.  
<https://doi.org/10.7202/031921ar>

Résumé de l'article

Cet article a pour but d'établir les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation: 1) l'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du « savoir » à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation.

# Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants

Serge Desgagné  
Professeur

Université Laval

**Résumé** – Cet article a pour but d'établir les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation: 1) l'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du «savoir» à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation.

## *Introduction*

L'idée d'une collaboration entre chercheurs et praticiens, pour la construction des connaissances liées à la pratique enseignante, provient d'un constat d'éloignement entre le monde de la pratique professionnelle et celui de la recherche qui vise à l'éclairer. Cet éloignement s'est pour beaucoup exprimé, depuis plus d'une décennie, en termes d'un fossé entre université et milieu scolaire, entre théorie et pratique, étant sous-entendu par là que les connaissances qui se construisaient à propos de la pratique, et dont étaient responsables les universités à travers leurs facultés d'éducation, ne semblaient pas se transposer dans la pratique et ainsi aider les enseignants à mieux composer avec la complexité des situations éducatives auxquelles ils ont à faire face quotidiennement (Gitlin, 1990). Problème de diffusion des résultats? Problème de choix d'objets de recherche? Problème de méthodes de recherche et de pertinence des résultats? Il y a là place à un vaste débat, déjà engagé, qui déborde largement, par ailleurs, le cadre de la profession enseignante. Plusieurs ouvrages récents témoignent, en effet, d'un question-

nement beaucoup plus global, d'ordre épistémologique, sur les rapports qu'ont historiquement entretenus la recherche et la pratique, toutes professions confondues (Curry et Wergin et collaborateurs, 1993; Paquet, Gilles, Navarre, Gélinaud, du Montcel et Vimont, 1991; St-Arnaud, 1990, 1992; Schön, 1983, 1987). Rendre compte de ce débat ferait en soi l'objet d'une analyse d'envergure qui déborde nettement notre propos. Dans le cadre de cet article, il s'agit plutôt d'aborder ce débat par l'intermédiaire de ce que propose l'approche collaborative de recherche en éducation, c'est-à-dire à travers le rapport de rapprochement que cette approche vise à établir entre le monde de la recherche et celui de la pratique, et cela, dans le cadre spécifique de la profession enseignante.

La perspective par laquelle nous abordons ici l'approche collaborative de recherche ne prétend aucunement recouvrir l'ensemble du concept. Comme nous venons de le préciser, nous nous centrons principalement sur le projet de collaboration susceptible d'animer des chercheurs universitaires, habituellement des sciences de l'éducation, mais aussi des disciplines scientifiques concernées par les matières d'enseignement, et des praticiens enseignants et nous tentons de mieux comprendre sur quoi repose ou se fonde cette collaboration. Nous ne faisons donc pas allusion ici aux recherches collaboratives qui visent d'autres acteurs du milieu scolaire, tels les conseillers pédagogiques ou les directions d'école, bien que nos propos puissent avoir une certaine résonance pour éclairer le processus de collaboration, indépendamment du type de collaborateurs du milieu scolaire concernés<sup>1</sup>. Nous situons aussi d'emblée l'objet de la collaboration entre chercheurs et praticiens sur le développement des connaissances liées à la pratique enseignante. Nous aurons à préciser, dans le cours de cet article, ce que recouvre cet objet et nous verrons qu'il peut s'étendre à tout ce qui est susceptible de faire partie du champ d'action professionnel des enseignants. Mais il est certain que cette prise de position oriente déjà notre façon de poser le problème de l'approche collaborative de recherche: le point de vue privilégié par cette approche est ici celui de l'intervenant (l'enseignant) et des connaissances qui peuvent être construites et mises au service de son intervention de praticien, elle-même définie sur la base de l'ultime responsabilité à laquelle elle renvoie, soit l'apprentissage des élèves. Dans cette perspective, on peut dire qu'on aborde l'approche collaborative de recherche par le biais du «savoir exercer» des enseignants, ou, dit plus simplement, par la voie du développement de leur «savoir professionnel».

*La recherche collaborative suppose la coconstruction  
d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens*

Qu'entend-on par recherche collaborative dans le contexte spécifique de la pratique enseignante? À sa base, nous dirons qu'une recherche collaborative suppose la contribution des praticiens enseignants à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par un ou plus d'un chercheur universitaire. Ces praticiens deviennent, à un moment ou à un autre de cette démarche de recherche, les «coconstructeurs» de la connaissance à produire liée à l'objet inves-

tigué (Cole, 1989; Coles et Knowles, 1993). Sur le plan épistémologique, cela signifie que, pour les tenants de la recherche collaborative, la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, sachant que les composantes de ce contexte, en termes des contraintes et des ressources que présentent les situations de pratique, contribuent à sa structuration. Cela signifie, de plus, que cette construction ne se fait pas sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des situations de pratique à l'intérieur desquelles il évolue, sachant que cette compréhension est conçue comme «agissante» (Giddens, 1987), c'est-à-dire qu'elle imprègne et influence le sens et la direction à donner à ces situations de pratique. La part de l'acteur-praticien et de son contexte d'action dans la construction des connaissances liées à une pratique professionnelle donnée fait, en ce sens, partie des postulats sur lesquels repose le concept de recherche collaborative.

### *La position épistémologique sous-jacente à la collaboration*

La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle. Par conséquent, le rôle du chercheur dans le projet collaboratif va s'articuler essentiellement en fonction de baliser et d'orienter, partant du cadre d'exploration qu'il va proposer et qui renvoie au projet théorique lié à l'objet de recherche privilégié, cette compréhension en contexte qui se construit au fil de l'exploration (une compréhension en construction qui, en sens inverse, est susceptible d'influencer les balises et les orientations du chercheur en constant ajustement dans le déroulement du projet). Bien sûr, la nature de la contribution du chercheur et son degré d'influence dans la coconstruction (en termes de ces balises et orientations qu'il va donner au projet et ajuster, en cours de route, dans l'interaction avec les praticiens), est un problème inhérent à la démarche collaborative. Nous y reviendrons au cours de cet article<sup>2</sup>. Pour l'instant, il s'agit simplement de préciser la position épistémologique dans laquelle s'inscrit la recherche collaborative, position qui place le point de vue du praticien (sa compréhension d'une situation de pratique à explorer) au premier plan de la démarche d'investigation. Pour le chercheur collaboratif, la finalité de cette pratique, soit l'apprentissage des élèves, passe par l'agir du praticien; autrement dit, c'est à ce praticien qu'est dévolue la responsabilité de créer, dans les classes, les conditions nécessaires à cet apprentissage.

Il est certain que cette position épistémologique renvoie à une certaine conception du praticien, conception qui va imprégner l'objet même de la recherche. En effet, solliciter des praticiens en vue d'investiguer le point de vue qu'ils vont développer sur un certain aspect de leur pratique qu'on leur proposera d'explorer, en collaboration, suppose qu'on reconnaisse et qu'on s'intéresse à leur «compétence d'acteur en contexte». Selon Giddens (*Ibid.*), cette «compétence», qui n'a rien à voir avec le sens normatif habituel qu'on lui donne, renvoie à la capacité d'un acteur social, quel qu'il soit, d'exercer

son jugement et d'orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence dans le contexte d'action spécifique qui est le sien. Giddens parle, en ce sens, d'un acteur qui exerce un certain «contrôle réflexif» sur son environnement immédiat, partant du rôle et des responsabilités qui lui sont dévolues et qui mobilisent son agir. Dans une perspective plus spécifiquement professionnelle, Mucchielli (1968), s'appuyant sur Lewin (1951), parle du praticien qui développe une «intelligence de la situation». Les postulats sur lesquels repose la recherche collaborative et la conception du praticien qui y est sous-jacente orientent déjà le chercheur qui s'engage dans une telle approche de recherche vers le choix d'un certain type d'objets de recherche. En fait, viser à refléter le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font, s'intéresser au contrôle réflexif qu'ils développent dans leur contexte d'action, analyser leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégier, somme toute, leur «compétence d'acteur en contexte», suppose que le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les enseignants, mais va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir<sup>3</sup>.

### *Le champ d'investigation propice à la collaboration*

C'est cette position épistémologique, plus que toute autre chose, qui peut contribuer à préciser quel objet de recherche se prête ou non à l'approche collaborative de recherche et qui peut aussi délimiter le champ d'investigation à couvrir par cette approche, dans le cadre spécifique de la pratique enseignante. En ce sens, il ressort de la position que nous avons établie que toute activité professionnelle qui entre dans le champ d'action du praticien et dans laquelle ce dernier est susceptible d'exercer sa «compétence d'acteur en situation» pourra donner lieu à une investigation. Cela inclut les activités liées à l'apprentissage des élèves, du moins celles qui sont assumées par les enseignants; on pense spécifiquement ici aux activités professionnelles liées au rôle d'enseignant dans une classe. Ces activités pourront susciter de l'intérêt pour cette approche collaborative chez les chercheurs en didactique et en psychopédagogie qui souhaitent explorer, avec les enseignants participants, différents aspects de l'acte (ou de l'activité) d'enseignement et d'apprentissage, par exemple, en leur proposant une réflexion sur telle approche didactico-pédagogique qu'ils privilégient déjà en classe, en vue de mieux l'explicitier, la cerner, la faire évoluer, ou encore en leur proposant une nouvelle approche à s'approprier, en vue d'en dégager les éléments de viabilité, en contexte réel de pratique. Dans tous les cas, l'intérêt de recherche, dans la perspective collaborative, sera de tenter de mieux comprendre la façon qu'ont les enseignants de composer, selon les contraintes et les ressources de leur contexte de pratique, avec les aspects de l'acte d'enseignement et d'apprentissage qu'on se propose d'explorer avec eux. L'intérêt sera de mieux comprendre, somme toute, leur façon d'exercer leur «compétence d'acteur en situation», que ce soit sous l'angle d'une approche didactico-pédagogique, comme on l'a évoqué plus haut, ou encore sous d'autres facettes, dont l'explicitation du mode de gestion de classe privilégié par l'enseignant, l'évalua-

tion de tel matériel pédagogique utilisé en classe, l'élaboration d'un mode de soutien aux élèves en difficultés, etc.; les angles d'entrée dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage, on le sait, sont multiples<sup>4</sup>.

Cependant, sans entrer trop avant dans l'exploration de tout ce qui peut faire l'objet de recherches collaboratives, il faut tout de même souligner qu'il n'y a pas que la fonction d'enseignement proprement dite, liée, celle-là, à leur rôle d'enseignant d'un certain contenu à un groupe d'élèves, qui entre dans le champ d'action professionnel du praticien enseignant. Ce n'est donc pas là le seul secteur d'activités où le praticien peut apporter son point de vue, ce point de vue qui justifie qu'on fasse appel à sa compétence d'acteur en situation dans le projet de recherche collaborative. Des projets de recherche collaborative avec les enseignants peuvent sans nul doute naître du rôle plus élargi d'éducateur qui leur est dévolu et qui déborde, sur le plan de la tâche, des limites de la classe, tout en restant lié directement à l'encadrement, plus largement socioéducatif, des élèves. Il peut s'agir de divers projets d'encadrement de différents ordres, ceux liés au scolaire, tels le tutorat et la récupération qu'assument les enseignants, et ceux, nombreux, liés au parascolaire qui visent à faire de l'école un milieu de vie stimulant pour les élèves, sur les plans social et culturel, et à contribuer à leur réussite éducative: projets en sciences, en arts, etc. et qui, par ailleurs, sont souvent liés, pour les enseignants qui s'y engagent, à leurs intérêts d'enseignement. L'approche collaborative peut sans doute alors intéresser davantage certains sociologues de l'éducation, mais aussi des psychopédagogues, susceptibles de s'intéresser, avec les enseignants participants, à la clarification des facteurs de réussite scolaire, vus du point de vue des activités éducatives hors classe que mènent ces enseignants avec les élèves. Comment les enseignants réinvestissent-ils ces activités hors classe au bénéfice de leur enseignement en classe et vice-versa? Comment cet engagement de l'enseignant contribue-t-il à la réussite éducative de l'élève? Voilà des questions qui s'inscrivent bien dans l'approche collaborative puisqu'elles puisent à leur compétence d'acteur en situation, leur compétence à créer une dynamique entre deux secteurs d'activités professionnelles qui constituent le cœur même de leur fonction.

Enfin, il faut le souligner, des projets de recherche collaborative peuvent naître à un autre niveau du champ de pratique professionnelle des enseignants. Ces dernières années, on sait que beaucoup d'enseignants ont élargi leur champ de pratique en intégrant à leur fonction première d'enseignant et d'éducateur celle d'initiateur à la pratique professionnelle. En effet, la fonction d'accompagnement des stagiaires et des nouveaux enseignants par les enseignants d'expérience est en voie de se créer un espace spécifique à l'intérieur du champ de compétence professionnelle des enseignants. Par ailleurs, ce nouvel espace de pratique donne effectivement lieu, depuis quelques années, à des recherches de type collaboratif où l'on tente, de l'intérieur même de leur pratique d'accompagnement et en privilégiant leur point de vue d'acteur en situation, de mieux cerner les contours liés à l'exercice de cette fonction<sup>5</sup>. Cette fonction d'accompagnement n'est sans doute pas le seul exemple d'activités périphériques que les enseignants assument en marge de leur fonction première d'enseignant et d'éducateur. Il n'y a toutefois pas beaucoup d'exemples de cette

sorte où l'on donne aux enseignants l'occasion d'élargir leur champ de pratique spécifique, en exerçant une fonction différenciée, de l'intérieur de la profession enseignante, sans que cela conduise, comme c'est le cas le plus souvent, à sortir de cette pratique (par exemple, lorsqu'un enseignant devient conseiller pédagogique ou directeur d'école et que ce changement équivaut ni plus ni moins à changer de profession). Quoiqu'il en soit, il ne s'agit pas ici d'aller plus loin qu'il faut dans cette tentative de conceptualisation de la pratique enseignante et des différentes zones d'activités professionnelles qui la constituent. Notre propos, à cette étape, ne cherche qu'à évoquer les contours du champ de pratique où un enseignant est susceptible d'exercer ce que nous avons défini comme une compétence d'acteur en situation, compétence susceptible d'être mise à profit dans le cadre d'une recherche collaborative.

### *La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel*

La conséquence d'une telle perspective de recherche est que le projet de collaboration qui place le chercheur en situation de coconstruction avec des praticiens peut être vu autant et simultanément comme une activité de recherche et de formation. En effet, s'allier à des praticiens pour coconstruire un objet de connaissance c'est du même coup les faire entrer dans une démarche de perfectionnement sur un aspect de la pratique professionnelle qu'ils exercent. On dirait autrement une occasion de réfléchir-sur-leur action, au sens où l'entend Schön (1983, 1987, 1991), ou encore, une occasion de se s'interroger sur un aspect de leur pratique professionnelle qui les préoccupe. La recherche collaborative, du point de vue des praticiens, rejoint, en ce sens, le concept d'enseignant-chercheur, développé par Elliott (1976, 1990), un enseignant alors conçu comme un praticien réflexif, qui aborde sa pratique dans une perspective de perfectionnement continu. C'est dire que le chercheur qui s'engage à créer les conditions nécessaires pour que des praticiens entrent avec lui dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique joue, si l'on peut dire, sur deux tableaux. D'une part, et sur le plan de la recherche, il sollicite la collaboration des praticiens pour investiguer un objet de recherche et met en place le dispositif nécessaire, entre autres, de cueillette et d'analyse de données en vue d'une production de connaissances. D'autre part, et sur le plan de la formation, il propose à ces praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, démarche susceptible (cela fait partie du défi collaboratif) de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement. Dans cette perspective, la recherche collaborative réconcilie les dimensions recherche sur la pratique enseignante et formation continue des enseignants (Lieberman, 1986; Lieberman et Miller, 1990).

### *Les préoccupations respectives des partenaires*

Cette double perspective à partir de laquelle se définit la démarche collaborative, à la fois recherche et formation, selon le point de vue où l'on se place, suppose

que les praticiens ne seront pas nécessairement appelés à participer aux tâches formelles de recherche: définition d'un cadre conceptuel pour aborder l'objet de recherche, méthodologie de cueillette et d'analyse de données et, enfin, production et diffusion de résultats. À la limite, le chercheur peut se rendre seul responsable de ces tâches qui, au fond, le concernent plus directement en tant que chercheur ou, encore, il peut s'adjoindre des assistants de recherche pour ce faire. Ce qui sera avant tout demandé aux praticiens c'est de s'engager, avec le chercheur, dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique, démarche qui, selon la nature des projets, les amènera à explorer une situation nouvelle liée à leur pratique ou encore à s'arrêter à une situation qu'ils vivent déjà, mais sur laquelle ils souhaitent se donner un éclairage, c'est-à-dire une situation qu'ils cherchent à mieux comprendre. Et c'est de l'intérieur de cette démarche de réflexion que le chercheur sera en mesure d'investiguer un objet de recherche, c'est-à-dire la compréhension que les praticiens construisent, en interaction avec lui (d'où l'idée de coconstruction), à propos de l'exploration qui est faite de telle situation de pratique choisie. En ce sens, on peut très bien imaginer qu'à la limite, si le chercheur choisit d'assumer tout le volet recherche, au sens formel que nous lui avons donné, selon les étapes évoquées, le projet de recherche collaborative se présentera aux praticiens essentiellement sous le volet d'un projet de développement professionnel ou de perfectionnement, au sens de cette démarche d'exploration et de réflexion qu'on vient de décrire.

De ces clarifications ressort que non seulement un projet de recherche collaborative se construit sur une double identité, recherche et formation, mais aussi que ces deux volets peuvent, à la limite, se mener plus ou moins en parallèle. En fait, partant du pivot central que constitue la démarche de réflexion conjointe ou de coconstruction réalisée dans l'interaction entre le chercheur et les praticiens, le projet va s'articuler, d'une part, comme un projet de perfectionnement pour des praticiens qui souhaitent questionner ou explorer un aspect de leur pratique professionnelle, d'autre part, comme un projet d'investigation pour un chercheur qui souhaite, de l'intérieur de la démarche de réflexion qu'il va encadrer, investiguer un objet de recherche qui le préoccupe. Cette double identité, comme on la conçoit, est exigée par le concept même de collaboration, car ce concept suppose que chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs (St-Arnaud, 1986), des préoccupations et des intérêts qui sont mobilisés, entre autres, par les exigences mêmes de la fonction qu'ils exercent, chacun de leur côté, et qui les réunit dans le projet collaboratif. Celle du chercheur l'amène, avant tout, à vouloir faire avancer les connaissances dans un domaine de recherche donné, en s'engageant dans un projet d'investigation; celle du praticien, à améliorer sa pratique, sous un aspect donné de son exercice professionnel, en s'engageant dans un projet de perfectionnement ou de formation continue. Le point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances. Il faudra aussi un chercheur sensible à la pratique, qui tienne compte du point de vue des praticiens et des contraintes de l'action, et des praticiens sensibles à la recherche, qui tiennent compte du point de vue du chercheur



et des contraintes de la recherche. Mais ce que nous voulons souligner, à cette étape de notre propos, c'est que le concept de collaboration s'appuie sur la prise en compte simultanée des préoccupations et des intérêts respectifs des partenaires, soit ceux qui mobilisent en propre le chercheur (l'avancement des connaissances) et ceux qui mobilisent les praticiens (l'amélioration de la pratique) dans le projet<sup>6</sup>.

### *La clarification des rôles et le partage des tâches*

C'est ce double registre de préoccupations et d'intérêts que va tenter d'exploiter le chercheur collaboratif et qui va l'amener à se prêter au double statut de chercheur et de formateur dans le projet concerné. Simplement pour illustrer, on peut évoquer le jeu de négociation auquel le chercheur-formateur sera appelé à se prêter selon les besoins qui vont s'exprimer et les occasions qui lui seront offertes de jumeler recherche et formation dans ce même projet. Concrètement, il se peut qu'un projet de recherche collaborative naisse du besoin d'un milieu de pratique de se donner une démarche de perfectionnement liée à un aspect de la pratique. Il s'exprimera alors de diverses façons, par exemple, à travers une intention de mieux comprendre ou de transformer telle approche d'enseignement d'une matière ou encore à travers un désir de participer à telle expérience d'encadrement institutionnel et de mieux être encadré pour ce faire: expérience de soutien aux élèves en difficultés d'apprentissage ou encore de soutien aux enseignants débutants. Le chercheur, alors sollicité par ce milieu et par les praticiens en fonction de son champ d'intérêt de recherche (didactique de telle matière d'enseignement, adaptation scolaire, insertion professionnelle des enseignants, pour suivre les exemples qu'on vient d'évoquer), le sera beaucoup plus, à cette étape, à titre de formateur, c'est-à-dire de celui qu'on souhaite voir encadrer le projet et accompagner le questionnement et la réflexion des praticiens tout au cours de la démarche. Le défi du chercheur consistera alors à faire en sorte que le type d'encadrement qu'il leur offrira, en tant que formateur, permette qu'un objet d'investigation (à définir) se glisse et s'intègre dans la démarche de perfectionnement pour lequel il est sollicité, rejoignant ainsi son intérêt de chercheur. Par ailleurs, il arrivera que cet objet d'investigation lui vienne en cours de route, à partir de ce qui se passe dans la démarche de perfectionnement, c'est-à-dire à partir de la réflexion qui se développe autour d'un objet d'exploration donné lié à la pratique. Parfois, ce sera différent: ce sera le chercheur qui, de façon planifiée, concevra un projet qui intégrera à la fois une démarche d'investigation d'un objet de recherche et une démarche de développement professionnel susceptible de répondre aux préoccupations des praticiens, du même ordre que ceux donnés en exemple précédemment. Quoi qu'il en soit, le défi sera le même pour le chercheur: faire en sorte que recherche et formation se coconstituent, s'intègrent l'une dans l'autre, dans la démarche de coconstruction ou de réflexion, qui en constitue le pivot.

Cette précision nous amène à dissiper une certaine zone d'ambiguïté liée au concept de recherche collaborative. En effet, le double volet recherche et formation,

inhérent au concept de recherche collaborative, conduit parfois à confondre les deux dimensions ou à prendre l'une pour l'autre. En fait, on croit parfois suffisant de parler de projet de recherche collaborative lorsque des chercheurs – alors plus formateurs que chercheurs et plus soucieux de mener une activité de perfectionnement que de recherche proprement dite – réunissent des praticiens autour d'un projet d'exploration en contexte et de réflexion à propos d'un aspect de leur pratique professionnelle qu'ils souhaitent comprendre ou transformer. Il faut préciser que si ce projet ne fait pas l'objet d'une investigation formelle, incluant, comme on l'a dit plus haut, la définition d'un objet de recherche (sa situation dans un cadre théorique et dans un champ de recherche), d'une méthodologie de cueillette et d'analyse de données et d'une présentation de résultats, on ne peut parler, au sens strict, d'une recherche collaborative. Mieux vaudrait alors parler de formation collaborative, rappelant du même coup la perspective coconstructiviste d'un tel projet de perfectionnement où le formateur ne prétend pas être le convoyeur de connaissances déjà construites, mais le facilitateur d'une construction en contexte des connaissances par les praticiens en interaction avec lui. Dans une conception plus souple de ce qu'on appelle «faire de la recherche», on peut dire que, en s'engageant dans une exploration en contexte et dans une réflexion sur un aspect de leur pratique, les praticiens entrent quand même dans ce qu'on peut appeler un processus de recherche, étant entendu que chercher, dans son sens plus élargi ou moins formel, tel que l'entendent Elliott (1990) et Schön (1983, 1987) à travers leur concept d'enseignant-chercheur, pour l'un, et de praticien réflexif, pour l'autre, c'est entrer dans une démarche de questionnement sur un aspect de la pratique pour lequel on a besoin d'être éclairé en vue d'améliorer son agir<sup>7</sup>. C'est sans doute cette conception plus élargie qui crée cette confusion dans le concept de recherche collaborative qui, pourtant, dans son sens plus strict, oblige à cette démarche formelle d'investigation évoquée plus haut.

Une autre ambiguïté se rattache au type de participation souhaitée des praticiens, dans le projet collaboratif. En effet, quand on parle de recherche collaborative, on conclut d'emblée que les praticiens vont participer aux étapes liées à l'investigation formelle, qu'ils vont contribuer avec le chercheur à définir l'objet de recherche, qu'ils vont cueillir et analyser des données et qu'ils vont eux-mêmes présenter et publier les résultats. En fait, collaborer ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches, mais que, partant d'un projet commun, chacun y trouve son compte selon la contribution spécifique qu'il a à offrir au meilleur bénéfice de l'ensemble des partenaires. En ce sens, il ne faut surtout pas tout confondre et faire en sorte que des praticiens se voient engagés à participer à des tâches de recherche pour lesquelles ils n'ont pas été formés, pour lesquelles aussi ils n'ont pas nécessairement d'intérêt à se former, le premier intérêt de la plupart d'entre eux étant, en tant que praticiens de l'enseignement, d'améliorer leurs pratiques, ce qui n'exige pas d'eux qu'ils apprennent à faire de la recherche systématique (selon les canons officiels reconnus). Cela ne veut pas dire, entendons-nous, qu'il soit exclu que les praticiens participent aux tâches formelles de recherche ou que cette participation ne soit pas souhaitable, si ces derniers en font un objectif de formation à la recherche et que cet objectif entre dans leur visée de dévelop-

pement professionnel. Cela veut simplement dire que la recherche collaborative, telle qu'on la conçoit, n'exige pas que les praticiens offrent une participation de chercheurs, au sens strict du terme, soit cette participation aux tâches formelles de recherche. Ce qu'elle exige c'est leur participation de coconstructeurs, étant entendu que c'est leur compréhension en contexte du phénomène exploré (et investigué) qui est essentielle à la démarche. Là est la véritable contribution souhaitée des praticiens dans le projet collaboratif<sup>8</sup>.

*La recherche collaborative établit une médiation  
entre communauté de recherche et communauté de pratique*

Il faut pourtant aller plus loin dans cette exploration du concept de recherche collaborative. Nos propos concernant la démarche collaborative, qui supposent que les praticiens ne participent pas nécessairement aux tâches formelles de recherche et que le chercheur puisse jouer sur deux tableaux, celui de la recherche et celui de la formation, pourraient laisser entendre que, dans ce type de démarche, deux mondes seraient amenés à se côtoyer sans nécessairement se rejoindre: le monde de la pratique et celui de la recherche. Ils pourraient laisser entendre que l'habileté du chercheur, comme une sorte d'agent double, pourrait à la limite consister à proposer aux praticiens une activité réflexive qui permette d'un côté de satisfaire les besoins de développement professionnel des praticiens et de l'autre les besoins d'avancement des connaissances du domaine de recherche dans lequel il s'inscrit, et cela, sans pour autant que ces deux types de besoins et les deux mondes qu'ils desservent se rejoignent, voire sans qu'ils soient même compatibles. N'est-ce pas là d'ailleurs l'essence même de l'agent double de se mouvoir dans deux mondes parallèles, voire étrangers l'un à l'autre? Autrement dit, on pourrait imaginer un chercheur qui exploite une activité de développement professionnel (un cours, une session de formation) qu'il offre à des praticiens et grâce à laquelle il recueille des données, à partir de leur discours, par exemple, au seul profit de ses intérêts de recherche, des recherches conduisant à des résultats qui vont éventuellement demeurer inaccessibles au monde de la pratique. On a bien sûr là l'évocation d'un sombre scénario, mais qui vient justifier la nécessité de préciser les enjeux qui appuient la démarche de collaboration dans une telle entreprise de recherche.

Cette objection est renforcée par le fait que le pivot que représente le moment d'interaction entre le chercheur et les praticiens, c'est-à-dire le moment de coconstruction proprement dit, ne constituera pas l'ensemble de la démarche de recherche. Selon les scénarios que nous avons évoqués à titre d'exemples, il se peut que le projet se présente avant tout comme un projet de perfectionnement et que ce soit en cours d'exploration qu'un objet de recherche se définisse et seulement après coup que les données recueillies soient analysées. En effet, dans la mesure où l'on aura pris soin, tout au cours de ce perfectionnement, de recueillir toutes les traces de l'exploration (enregistrements des rencontres de réflexion avec les praticiens, vidéoscopie d'exploration d'une approche en classe, recueil de travaux d'élèves, de préparation d'activités,

etc.), rien ne s'oppose à ce que l'objet spécifique d'investigation et l'analyse des données (issues de l'exploration en contexte et des diverses traces recueillies) se fassent après coup, voire sans que les praticiens n'aient aucunement à y participer, l'essence de leur collaboration étant plus liée à leur compréhension en contexte du phénomène investigué, ce dont vont témoigner les traces recueillies. Et même dans un scénario où les deux registres se réalisent dans une plus grande symétrie, c'est-à-dire où projet de perfectionnement et projet d'investigation se coconstituent dès le départ, il est probable que le chercheur planifie son projet avant de le présenter aux praticiens, qu'il balise précisément son approche de manière à ce que la dimension formation et la dimension recherche soient bien intégrées. Qu'est-ce donc qui va assurer que les intérêts des praticiens soient considérés du début à la fin de la démarche, sachant que le chercheur demeure seul responsable de tout le volet recherche, partant des données recueillies lors de l'interaction avec les praticiens?

### *La mise en relation des points de vue*

Ce n'est pas parce que le chercheur est susceptible d'assumer seul le volet recherche (sans les praticiens) qu'il peut disposer comme bon lui semble des données que lui fournissent les praticiens par l'intermédiaire du processus de coconstruction. En fait, le processus collaboratif est beaucoup plus complexe que le laisse entendre cette sorte d'échange de services qui veut qu'une même activité de coconstruction serve à la fois le besoin de perfectionnement des praticiens et le besoin d'investigation du chercheur. Il est plus complexe parce que les postulats sur lesquels repose le projet collaboratif vont avoir des conséquences sur tout le volet recherche dans ses différentes étapes. En effet, le chercheur sollicite des praticiens, avons-nous dit, parce qu'il croit à une construction de connaissances qui ne peut faire fi du contexte réel d'exploration ni du point de vue de l'acteur praticien en action dans ce contexte d'exploration. En ce sens, le point de vue de cet acteur en contexte doit se refléter dans tout le processus de recherche: dans l'objet d'investigation qui permet de cibler une question de recherche centrée sur les préoccupations de cet acteur et qui mobilisent son intérêt d'exploration, dans la méthodologie d'intervention qui permet d'encadrer son exploration et d'en rendre compte pour la constitution des données de recherche, dans la méthodologie d'analyse qui permet de reconstituer son point de vue et de le faire valider par les praticiens eux-mêmes, et dans la présentation des résultats de la recherche qui permet de le réinvestir dans la pratique. Ainsi, le fait que le chercheur soit seul à assumer le volet recherche n'en exige pas moins, de sa part, le souci constant de refléter le point de vue des partenaires qu'il a sollicités, et cela, sur tout le trajet des étapes de recherche, que ces étapes incluent ou non la participation des praticiens eux-mêmes.

De plus, pour traiter ce point de vue du praticien, il va de soi que, du début à la fin du processus, le chercheur doit constamment le mettre en relation avec les éléments conceptuels qui constituent son cadre théorique de recherche. Le point de vue du praticien ne peut avoir de sens ou ne peut être compris que dans la

mesure où il est abordé, par le chercheur, dans une certaine perspective qui permet de le reconstruire et de l'interpréter. À l'étape de la problématique, c'est là tout le sens du cadre théorique sans lequel aucune question de recherche ne peut être formulée à propos de ce point de vue à investiguer. À l'étape de la cueillette de données et plus loin de l'analyse, c'est là tout le sens du choix d'une tradition et d'une approche méthodologique en cohérence avec ce cadre théorique, et qui permet de reconstruire ce point de vue. Enfin, à l'étape de présentation des résultats, il faut encore choisir une mise en forme de ce point de vue investigué qui soit communicable aux chercheurs du domaine et qui permette de dégager un certain nombre de conclusions susceptibles de mettre en évidence la contribution de la recherche dans le domaine de connaissances concerné. En somme, il serait plus juste de dire que la démarche d'investigation, dans ses différentes étapes, consiste, pour le chercheur, à mettre constamment en relation le point de vue des praticiens (celui du cadre de pratique dans lequel ils exercent) et son propre point de vue (celui du cadre d'investigation dans lequel il se situe, comme chercheur), et cela, soulignons-le à nouveau, indépendamment du fait qu'il assume seul tout ce volet recherche<sup>9</sup>.

### *La mise en relation des cultures*

Cependant, comme on vient de le laisser entrevoir en parlant du cadre respectif dans lequel s'inscrivent les collaborateurs, la prise en compte et la mise en relation par le chercheur des deux points de vue concernés, dans un tel projet collaboratif, déborde largement les seuls acteurs engagés. Avoir à composer avec le point de vue des praticiens renvoie le chercheur, pour l'ensemble de sa démarche, à devoir composer avec les contraintes et les ressources de toute la communauté de pratique dans laquelle ces praticiens s'inscrivent. Quel que soit le projet collaboratif, il faut tenir compte, entre autres, des structures organisationnelles en place et des attentes que les responsables vont lier au projet collaboratif. Pensons seulement au ministère de l'Éducation qui définit les orientations données à la pratique professionnelle, à la commission scolaire qui planifie le développement professionnel de ses enseignants, à la direction d'école et à l'équipe-école, en général, autant d'instances qui, d'une façon ou d'une autre, devront cautionner le projet, voire s'y engager, et cela, en étant préoccupées qu'il y ait des retombées pour l'ensemble des acteurs du système éducatif, et non seulement pour les seuls participants enseignants concernés. De même, derrière le point de vue du chercheur se profilent les attentes de toute une communauté de recherche qui inclut le chercheur, mais aussi tous ceux, chercheurs dans le même domaine, qui servent d'appui théorique, au départ, quant à la pertinence et à la définition du projet, et qui vont en sanctionner la valeur, au moment de la publication des résultats dans des revues scientifiques. Les points de vue des acteurs individuels, celui des praticiens ou celui des chercheurs, ne peuvent être dissociés des cultures professionnelles (on dirait aussi des pratiques sociales) dans lesquelles ils s'inscrivent et prennent forme (Brookhart et Loadman, 1990). Dans l'esprit de la perspective coconstructiviste sur laquelle s'appuie notre approche, on peut dire que chacune de ces communautés renvoie à des règles de fonctionnement plus ou

moins explicites qui lui sont propres, que les acteurs qui en font partie contribuent eux-mêmes à construire, et qui en font une culture de travail spécifique dans laquelle ils s'inscrivent. C'est donc aussi ces deux cultures que le chercheur collaboratif va se trouver à mettre en relation et avec lesquelles il devra composer, à travers sa prise en compte des deux points de vue concernés.

Ces propos mettent en évidence que la dimension collaborative de la recherche tient beaucoup moins au fait que les praticiens participent à l'ensemble des étapes liées au volet proprement recherche qu'au fait que les connaissances qui se construisent dans la démarche d'investigation qu'assume le chercheur sont le produit d'un processus de négociation constante, voire de «médiation» (Gervais, 1994; Lather, 1986), de sa part, et pour l'ensemble des étapes de la recherche, entre «pratique et théorie», ou entre «théorie et pratique», la pratique renvoyant au point de vue de l'acteur en contexte qu'est le praticien et la théorie, au cadre conceptuel choisi par le chercheur pour investiguer ce point de vue; une médiation aussi conçue, dans une perspective élargie, comme une mise en relation entre communauté de recherche et communauté de pratique, sachant que le cadre conceptuel du chercheur et le cadre d'exercice des praticiens, la théorie et la pratique, au sens où on l'a ici évoqué, s'inscrivent dans des cultures de travail différentes avec lesquelles le chercheur doit composer<sup>10</sup>. Si l'on a pu évoquer précédemment l'image du chercheur comme d'une sorte d'agent double, au sens où il s'exerçait à jouer un double rôle, chercheur et formateur, et cela, en vue de répondre à la fois aux préoccupations respectives du milieu de pratique (en termes de développement professionnel) et du milieu de recherche (en termes d'avancement des connaissances), nous sommes maintenant en mesure de préciser que ce n'est certes pas dans le sens habituel du terme, soit un agent qui se contente d'exploiter les ressources de deux mondes parallèles, voire étrangers l'un à l'autre. C'est bien plutôt cet agent médiateur dont nous venons de décrire la démarche, qui, tout au contraire, se meut dans les deux mondes en vue de les rapprocher, voire de créer un point de jonction entre les deux cultures de travail qu'ils représentent, afin que s'édifie une culture commune, issue de cette démarche de médiation, où les connaissances construites en collaboration tiennent compte à la fois des contraintes et des ressources des deux mondes, celui de la recherche et celui de la pratique<sup>11</sup>.

### *Synthèse du concept de recherche collaborative et mise en perspective*

Au terme de notre définition du concept de recherche collaborative et avant de la mettre en perspective, il nous semble important de fournir une synthèse de la triple dimension à partir de laquelle nous avons précisé ce concept.

**La recherche collaborative suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens.**

La recherche collaborative signifie plus que faire appel à un milieu de pratique pour mener une recherche et plus que solliciter la participation de ses praticiens. Elle suppose

que ces praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte du phénomène exploré. L'objet de la recherche collaborative s'appuie, avons-nous dit, sur une conception de l'enseignant comme d'un «acteur social compétent», c'est-à-dire un acteur qui exerce un «contrôle réflexif» sur son contexte de pratique.

**La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel.**

La recherche collaborative n'exige pas que les praticiens se prêtent à des tâches liées à la réalisation de la recherche, au sens formel du terme; ce qu'elle exige c'est leur participation de coconstructeurs, c'est-à-dire, avons-nous dit, leur engagement à explorer un aspect de leur pratique et à apporter leur compréhension en contexte du phénomène observé. En ce sens, l'activité d'exploration se présente sous deux facettes: pour le chercheur qui en fait un objet d'investigation, elle est activité de recherche et pour les praticiens qui en font une occasion de perfectionnement, elle est activité de formation. Le chercheur susceptible d'encadrer l'activité doit par conséquent cumuler les rôles de chercheur et de formateur.

**La recherche collaborative vise une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.**

La recherche collaborative va plus loin que simplement viser à respecter les préoccupations respectives des deux parties en cause: préoccupations de recherche pour le chercheur et de perfectionnement pour les praticiens. Elle exige, de la part du chercheur qui encadre le projet, de se mouvoir autant dans le monde de la recherche que dans celui de la pratique, voire de faire en sorte que les connaissances qui vont se construire, dans la démarche de recherche, soient le produit d'un processus de rapprochement, voire de médiation entre théorie et pratique et entre culture de recherche et culture de pratique.

Que ressort-il de cette conceptualisation de l'approche collaborative de recherche en éducation réunissant chercheurs universitaires et praticiens enseignants? D'abord, cette conceptualisation contribue, il nous semble, à circonscrire, dans sa triple dimension, les composantes d'une approche dont les contours demeurent encore relativement ambigus. En cela, elle s'inscrit dans les efforts d'autres chercheurs et puise à leur propre tentative de clarification du concept. Certains parmi eux, cités au passage, inspirent, plus que d'autres, l'une ou l'autre des dimensions que nous avons fait émerger: Cole (1989) fait certainement partie de ceux qui contribuent à mettre en évidence la dimension de coconstruction, sous-jacente à la collaboration de recherche entre chercheurs et praticiens enseignants. S'identifiant à ce qu'elle appelle elle-même «le camp constructiviste», elle insiste sur le caractère négocié et mutuel du savoir à construire dans le projet collaboratif. Lieberman (1986), quant à elle, insiste plus sur le double registre, «recherche et développement», à partir duquel s'élabore le projet collaboratif et que nous avons développé comme deuxième dimension de l'approche: en tant que projet d'investigation d'un objet spécifique, l'approche collaborative con-

duit à l'avancement des connaissances sur la pratique; en tant que projet de réflexion sur un aspect de la pratique, l'approche contribue au développement professionnel des praticiens et du milieu scolaire en général. Enfin, Lather (1986), dans la définition qu'elle donne du concept de recherche en tant que «praxis», nous semble très proche du processus que nous avons évoqué, dans la troisième dimension de l'approche, de mise en relation entre le point de vue des praticiens et celui du chercheur. Son concept de «théorisation collaborative» nous paraît correspondre de près à celui de «médiation» entre théorie et pratique, tel que nous l'avons défini plus haut dans le contexte de l'approche collaborative de recherche.

D'une dimension à l'autre, il y a aussi, selon nous, un fil conducteur, d'ordre épistémologique et méthodologique, sur lequel il faut nous attarder. La première dimension, liée au concept de coconstruction, s'appuie, avons-dit, sur une conception de l'enseignant comme «un acteur social compétent», c'est-à-dire, globalement, un praticien qui exerce un certain «contrôle» dit «réflexif» sur son agir (Giddens, 1987) et que, par conséquent, on ne peut évacuer dans la construction des connaissances sur la pratique enseignante. D'où la nécessité de sa collaboration à la construction des connaissances liée à cette pratique. En appuyant l'approche collaborative sur cette conception de l'enseignant, nous l'inscrivons d'emblée dans la foulée des théories contemporaines sur le social, celles, du moins, qui ont en commun de donner au «sujet» un rôle d'«acteur» dans la «construction de la réalité». Autrement dit, selon cette perspective, l'enseignant, en tant qu'acteur social, participe de la construction de la réalité et du savoir composer avec cette réalité à partir desquels s'exerce son action de praticien. Il n'est ni un simple instrument du système (l'approche mécaniste du social par opposition à l'approche constructiviste ici évoquée) ni l'exécutant d'un savoir enseigner et apprendre construit par d'autres (rapport au savoir de type appliqué par opposition à un rapport au savoir de type contextualisé). Les travaux dans la foulée de ceux de Touraine (1965), de Berger et Luckman (1986), de Giddens (1987), d'Habermas (1987), et, plus récemment les synthèses de Dubet (1994) et de Watier (1996), au carrefour de ces diverses contributions théoriques, appuient, chacun à leur façon et de leur propre point de vue, cette vision constructiviste de la réalité et contribuent à éclairer la part de l'acteur dans ce construit. Il y a là des appuis théoriques incontournables non seulement pour fonder l'approche collaborative avec les praticiens, mais surtout pour y puiser les éléments d'un cadre théorique permettant de mieux cerner le point de vue du praticien réflexif, au cœur de l'approche collaborative de recherche, tel que nous l'avons définie précédemment.

Les méthodologies de recherche de terrain, en sociologie, qui reconnaissent le plus cette part de l'acteur dans la construction de la réalité sont certainement celles issues de la tradition de la phénoménologie sociale, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie. Les synthèses de Dubet (1994) et de Watier (1996) confirment cette affiliation; et les mises à jour récentes de ces méthodologies (Coulon, 1987, 1993) ne sont pas sans lien avec ce «retour de l'acteur» dans le discours sociologique contemporain. Notre conceptualisation de l'approche collaborative de



recherche semble aussi pouvoir être rapprochée de ces courants méthodologiques, plus spécifiquement de la démarche d'intervention sur le terrain développée en ethnométhodologie. En effet, selon ce courant de recherche, le chercheur qui veut pénétrer dans un milieu social donné et y investiguer un objet de recherche doit créer une situation (dite une «situation réflexive») qui lui permet d'interagir avec les acteurs du milieu et de les faire discourir sur un sujet donné, lié à leur réalité sociale, sujet qui correspond pour le chercheur à son objet de recherche. Pour mieux connaître cette réalité, le chercheur doit se prêter à jouer un double rôle et adopter une double identité. Il doit s'intégrer à la communauté en y exerçant une fonction donnée, à titre de membre participant; c'est l'exercice de cette fonction qui lui permet d'avoir accès à la communauté, de les faire discourir et d'y investiguer, à titre de chercheur, ce qui constitue l'objet de sa recherche. C'est en ce sens qu'on parle du chercheur comme d'un «observateur participant». Il y a là un lien étroit à établir avec le chercheur formateur dans l'approche collaborative qui se prête à ce double rôle, tel que nous l'avons exprimé dans notre deuxième dimension, et qui se retrouve aussi, comme l'ethnométhodologue, au carrefour d'un double monde: celui de la pratique qui l'oblige à se rapprocher de la culture scolaire et à s'y insérer, à titre de formateur, et celui de la recherche qui l'oblige, entre autres pour les besoins de l'analyse des données et de la présentation des résultats, à prendre du recul par rapport à son intervention et au discours des praticiens. Ces différents aspects qui touchent le travail de terrain et le rapport à établir entre le chercheur et les sujets participants, dans l'approche collaborative, ont des assises dans cette tradition de recherche sociologique qu'il importe de rappeler pour mieux s'en inspirer.

Enfin, notre conceptualisation de l'approche collaborative de recherche, en ce qu'elle s'appuie sur une conception de l'enseignant en tant qu'acteur réflexif et en ce qu'elle mise sur la sollicitation de son point de vue, de l'intérieur même de la pratique qu'il exerce, nous amène à la situer ou à l'inscrire dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler, dans le monde des sciences humaines, la recherche qualitative. En fait, comme le veut cette voie de recherche, ce qui est ici privilégié, c'est la construction de «sens» entre les acteurs d'un contexte d'activité sociale donnée (ici les enseignants et leur pratique). L'analyse qualitative engage le chercheur dans une démarche d'interprétation des «significations» que ces acteurs construisent autour d'un phénomène lié à leur activité et qui fait l'objet de la recherche<sup>12</sup>. L'approche collaborative met en évidence le caractère coconstruit de ce «sens», entre le chercheur et les acteurs sociaux<sup>13</sup>, dans la mesure où, comme nous l'avons développé dans la troisième dimension de notre conceptualisation, le projet de recherche et la démarche qu'il sous-tend se veut une mise en relation constante, de la part du chercheur responsable, entre le point de vue des acteurs praticiens et son propre point de vue de chercheur, et cela, de la définition de l'objet de recherche jusqu'à la diffusion des résultats. Et c'est peut-être là que l'approche collaborative définit sa spécificité, à l'intérieur de la voie qualitative. Elle oblige le chercheur à tenir compte du point de vue des praticiens non pas seulement à l'étape de l'analyse des données (ce à quoi on réduit parfois l'approche qualitative lorsqu'il s'agit d'analyser des réponses à des questions ouvertes, à l'intérieur de questionnaires) ni même aux deux étapes

de cueillette et d'analyse (lorsqu'il s'agit, par exemple, d'entrevues où le chercheur entre directement en relation discursive avec les sujets participants), mais à tenir compte de son point de vue pour l'ensemble des étapes de la recherche, soit de la définition de l'objet qui ne se fait pas sans tenir compte des préoccupations des praticiens jusqu'à la diffusion des résultats qui exige, sous une forme ou sous une autre, un réinvestissement dans la pratique des enseignants. En somme, l'ampleur et l'intensité de la relation soutenue entre le chercheur et les praticiens, dans le projet collaboratif, de même que la finalité de médiation entre les cultures de recherche et de pratique, qui fait la spécificité de l'approche collaborative, obligent à ce constant dialogue entre les points de vue, dans la coconstruction de sens.

### *Conclusion*

Voilà complétée notre synthèse du concept de recherche collaborative et voilà situé ce concept à l'intérieur de mouvements de recherche plus vastes susceptibles de l'enrichir épistémologiquement et méthodologiquement. Reste maintenant, à la fin de cet article, à souligner l'ambiguïté avec laquelle on parle souvent indifféremment de recherche en partenariat, de recherche collaborative ou encore de recherche-action collaborative. La documentation scientifique ne fait habituellement que mentionner cette multiplicité d'appellations sans pour autant les distinguer de façon satisfaisante<sup>14</sup>. Les termes de partenariat, de collaboration, voire de recherche-action, sont devenus des concepts passe-partout en éducation; ils recouvrent une certaine zone de croyances liées à la pertinence, pour les chercheurs universitaires, de s'associer, d'une façon ou d'une autre, aux praticiens pour développer les connaissances en éducation. Au-delà de cette zone, il devient difficile de les distinguer. On peut dire que notre conceptualisation suppose un partenariat, au sens large d'une association négociée à la fois institutionnelle (entre milieu scolaire et université) et relationnelle (entre chercheurs et enseignants) en vue d'un projet commun à négocier et à réaliser. On peut dire aussi que notre conceptualisation de l'approche collaborative de recherche suppose une certaine parenté avec la recherche-action, dans la mesure où elle mobilise des enseignants dans un projet de questionnement rigoureux sur leur pratique en cours à travers une démarche systématique d'exploration dans l'action et la réflexion d'un phénomène quelconque. En cela, on serait peut-être porté à l'associer au concept de recherche-action collaborative<sup>15</sup>. Mais il est certain qu'il serait nécessaire de décrire plus rigoureusement ces concepts, de remonter à la source de chacun d'eux, tout en suivant leurs recouvrements, en vue de mieux établir leur spécificité et, surtout, de pouvoir construire sur les acquis des uns et des autres. Ce serait là l'objet d'un article, en soi. En effet, il nous semble, que les concepts de recherche-action et de recherche collaborative sont issus d'intérêts idéologiques quelque peu différents et qu'une mise à jour aiderait à les clarifier. La recherche-action nous semble plus proche, dans sa motivation d'origine, d'un besoin de redonner aux enseignants du «pouvoir» sur leur pratique en faisant d'eux des chercheurs, c'est-à-dire des praticiens qui questionnent leur pratique; sans exclure cela, la recherche

collaborative nous semble plus proche, à l'origine, d'un besoin de rapprocher les chercheurs universitaires et les praticiens en vue d'une coconstruction de «sens», sans pour autant faire de ces praticiens des chercheurs, et sans pour autant faire de cette identité de praticien-chercheur une condition de leur émancipation. L'approche collaborative nous semble plutôt miser, concernant le développement des connaissances liées à la pratique, sur une «prise de pouvoir» partagée entre chercheurs universitaires et praticiens.

## NOTES

1. Encore une fois, nous nous concentrons sur les enseignants, comme acteurs de premier plan, ce qui, bien sûr, n'exclut pas que, dans ce type de recherche collaborative, d'autres acteurs, tels ceux mentionnés, vont graviter autour d'eux, voire s'engager avec eux, d'une façon ou d'une autre. Entre autres, on sait que les directions d'école jouent un rôle d'encadrement institutionnel important dans toute recherche collaborative dans laquelle est engagée une équipe d'enseignants. Nous traitons de cet encadrement institutionnel un peu plus loin dans cet article.
2. La troisième section de cet article évoque en effet les différentes étapes de cette démarche de coconstruction dans l'ensemble du processus de recherche, de la définition de l'objet de recherche jusqu'à la diffusion des résultats. Par ailleurs, il faut mentionner qu'on sait encore peu de choses sur la contribution de chacun des acteurs engagés dans une telle démarche. À ce propos, un projet de recherche en cours, auquel l'auteur de cet article est associé et dont cet article est, en quelque sorte, tributaire, s'intéresse précisément à analyser les interactions entre chercheurs et praticiens, à l'intérieur de différents projets de recherche collaborative, et cela, en vue de mieux cerner les rôles joués par chacun, dans le processus de coconstruction. Ce projet est mené au Centre de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE); voir les premiers écrits qui y sont rattachés: Lebuis, Bednarz et Desgagné (1995), Bednarz, Desgagné et Lebuis (à paraître).
3. On paraphrase ici le titre même d'un article de Lieberman (1986).
4. C'est dans cette perspective collaborative de développement des connaissances que s'inscrivent la plupart des projets de recherche menés dans le cadre des «écoles-recherche» qui ont été mises sur pied par le Centre de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE); voir, entre autres, les travaux de Bednarz, Dufour-Janvier, Poirier et Bacon (1993) et Lebuis, Schleifer, Caron et Daniel (1993).
5. De façon plus spécifique, la réforme du système de probation, au Québec, a donné lieu à des questionnements sur les meilleures conditions à mettre en place pour accompagner les débutants dans leur apprentissage professionnel. Des projets d'exploration de différentes formules d'accompagnement ont été encouragés par le ministère de l'Éducation, dont certains ont donné lieu à des recherches collaboratives centrées plus particulièrement sur la contribution des enseignants d'expérience à cet accompagnement. Voir, entre autres, les travaux de Desgagné, 1994, ceux de Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert, 1995, de même que Hensler, Garant et Lavoie, 1995.
6. Lenoir (1996a), s'appuyant sur Beillerot (1991), de même que sur les travaux du Comité d'orientation et de concertation sur la recherche collaborative, un comité québécois parrainé par l'ADEREQ (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation), y voit l'expression de deux finalités différentes à poursuivre lorsqu'on s'engage dans une démarche de recherche: une finalité de «production de connaissances» et une finalité de «transformation des actions et des pratiques». En ce sens, le projet collaboratif passe par une reconnaissance et une prise en compte, de la part des acteurs engagés, que les chercheurs et les praticiens qui s'engagent dans la démarche de recherche ne poursuivront pas nécessairement les mêmes finalités.

7. Voir Richardson (1994) concernant cette distinction entre recherche formelle (*formal research*) et questionnement sur la pratique (*inquiry*). Voir aussi Beillerot (1991), cité dans Lenoir (1996a), qui, dans un sens très proche, fait la distinction entre «être en recherche» et «faire de la recherche».
8. Houser (1990) aborde ce problème de la participation du praticien au processus formel de recherche, dans le cadre d'une collaboration de recherche. Il développe une conceptualisation de cette participation en trois postures définies sur la base d'un engagement de plus en plus grand du praticien au processus de recherche: l'une où le praticien est minimalement informé et engagé dans la réalisation du projet, une autre où le praticien devient un participant à part entière, mais sans pour autant qu'il participe à toutes les étapes formelles de recherche, une troisième où le praticien est chercheur et où il n'y a plus de distinction de rôles et de tâches entre le chercheur, en titre, et le praticien participant. De plus, le projet en cours, déjà mentionné plus haut, sur l'analyse des interactions chercheurs et praticiens, dans le cadre de projets collaboratifs menés par des chercheurs du Cirade, est certainement susceptible de nous renseigner, éventuellement, sur l'évolution des rapports qui s'établissent entre ces acteurs, dans le cours de la démarche.
9. C'est cette mise en relation constante entre son propre point de vue et celui du praticien, et cela à toutes les étapes de la recherche, dont nous avons déjà témoigné dans la conclusion de notre thèse doctorale alors qualifiée de recherche collaborative (Desgagné, 1994). Pour caractériser chacune des étapes de la recherche, dans la perspective de cette mise en relation, nous parlions alors de cosituer la recherche (pour l'étape de la problématique), de la coopérer (pour l'étape de la méthodologie d'intervention) et de la coproduire (pour l'étape de l'analyse et de la présentation des résultats). Par ailleurs, si l'on voulait mieux distinguer, dans la coproduction, l'étape de l'analyse et celle de la présentation des résultats, il faudrait peut-être parler de deux étapes que d'une. Ainsi, à l'étape de l'analyse, on pourrait parler de cointerprétation, faisant alors référence à la prise en compte, dans le processus d'analyse, des catégories des praticiens et de celles des chercheurs; à l'étape de présentation des résultats, on pourrait parler de codiffusion, manifestant ainsi l'exigence de produire des résultats et de leur donner une forme qui satisfasse à la fois la communauté des chercheurs et celle des praticiens. Quoi qu'il en soit, ces appellations nous semblent une tentative éclairante, à poursuivre, pour caractériser la démarche de coconstruction entre le chercheur et les praticiens dans l'ensemble du processus formel de recherche.
10. Les auteurs ici mentionnés s'intéressent à la construction des connaissances professionnelles en enseignement. Ils éclairent le concept de médiation en ce qu'ils portent attention au rapport de coconstruction qui s'établit entre la théorie et la pratique, entre la culture universitaire et la culture scolaire et aux acteurs dits médiateurs (tel le chercheur dans notre contexte) qui facilitent cette coconstruction. Dans un tout autre contexte, qui est celui de la construction des connaissances chez l'élève, Lenoir (1996b) s'intéresse au concept de médiation didactique qu'il appuie, comme nous, sur l'idée que la connaissance n'est pas donnée mais construite et que cette construction suppose un travail de médiation entre le sujet (l'élève) et l'objet de connaissance. Dans notre contexte, les sujets sont le chercheur et les praticiens et coconstruisent un objet de connaissance, avec la particularité que le chercheur y joue un rôle ajouté, si l'on peut dire, de médiateur entre son point de vue qui est celui de la culture universitaire (son cadre théorique) et le point de vue des praticiens qui est celui de la culture scolaire (le cadre de pratique). Dans cette perspective, le rôle du chercheur (pour la médiation collaborative) ne rejoint-il pas une certaine facette du rôle de l'enseignant (pour la médiation didactique) qui, lui aussi, si on garde la perspective constructiviste, doit faire le pont entre son propre point de vue sur l'objet d'apprentissage et celui de l'élève à qui il enseigne? Mais il ne faut pas forcer la comparaison, sachant que le «contrat» entre les acteurs n'est pas le même: le chercheur et les praticiens n'entretiennent pas le même rapport que l'enseignant et les élèves par rapport au savoir à construire. Cette voie nous conduirait à placer côte à côte les enjeux du «contrat collaboratif» entre chercheur et praticiens et ceux du «contrat didactique» entre enseignant et élèves (les travaux en cours de Bednarz *et al.* vont en ce sens: on a fait allusion à ces travaux à la note 2 de cet article). Ajoutons, pour terminer, que l'article de Lenoir donne une vision élargie du concept de médiation, refaisant une histoire du concept, si l'on peut dire, vision très éclairante pour tout chercheur qui voudrait trouver des voies d'approfondissement.

11. La culture collaborative dont on parle ici est une culture de médiation entre université et milieu scolaire, entre chercheurs et praticiens. La documentation parle aussi de culture collaborative dans un autre sens, qui est un peu un corollaire du premier sens ici donné: certains travaux s'intéressent au climat de collaboration qui règne entre enseignants dans un milieu scolaire donné et aux façons d'encourager les projets qui vont dans le sens du travail en collaboration (voir plus spécifiquement les travaux de Fullan, 1987, 1990; Hargreaves et Dawe, 1990; Little, 1982, 1984, 1990).
12. Davidson Wasser et Bresler (1996) développent le concept de «zone interprétative» pour évoquer, dans le processus de coconstruction de sens, cette dimension collective du processus d'interprétation, en contexte de recherche qualitative menée par une équipe de chercheurs. De façon plus spécifique, cette «zone interprétative» évoque, pour les auteurs, l'activité par laquelle divers points de vue sont soumis et mis en relation, à l'intérieur du groupe, en vue de donner sens aux situations explorées ou soumises à l'investigation.
13. Entre autres, les procédés d'analyse qualitative développées dans la perspective de la «théorie ancrée» (*grounded theory*) (Glaser et Strauss, 1967, Strauss, 1987, Strauss et Corbin, 1990), et qui s'inscrivent, par ailleurs, en droite ligne dans la tradition interactionniste et ethnométhodologique évoquée plus haut, vont dans le sens de cette mise en relation des points de vue. Entre autres, et pour donner un simple exemple, dans la démarche d'analyse du discours des sujets participants par le chercheur, on parle de la dynamique que ce dernier établit entre les catégories substantives (issues du discours des sujets participants) et les catégories formelles (issues de son cadre théorique de chercheur).
14. Clift, Veal, Johnson et Holland (1990) font état de cette multiplicité d'appellations.
15. C'est du moins cette association que fait Cole (1989) lorsqu'elle relie le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et Fry (1975), directement inspiré du concept de recherche-action développé à l'origine par Lewin, et le concept de recherche collaborative, les deux ayant en commun, pour cette chercheuse, une sorte de dynamique entre exploration dans l'action (*experiencing*) et réflexion sur cette action (*feedback*), comme démarche de recherche.

**Abstract** – This article describes the underlying concepts of collaborative research in education, specifically that research which brings together university researchers and practicing teachers in exploring questions linked to various practices. Three main principles are presented: 1) the collaborative approach is based on a process of co-construction between the various partners involved; 2) the research proposes objectives on two levels, that of developing knowledge and that of developing practicing teachers' professionalism; 3) the research contributes to constructing a closer partnership between the research community and the practicing teacher community. These principles lead the author to propose the development of a socio-constructivist view of knowledge, specifically through a continual process of collaborative interpretation of the relation between theory and practice.

**Resumen** – Este artículo tiene por objetivo establecer las bases conceptuales del enfoque colaborativo en investigación educativa, y más específicamente aquella que reúne investigadores universitarios y maestros en ejercicio en torno de un cuestionamiento ligado a la práctica. Tres enunciados estructuran esta conceptualización: 1) el enfoque colaborativo supone un proceso de co-construcción entre los asociados; 2) este enfoque actúa sobre dos planos simultáneamente, el de la producción de conocimientos y el del desarrollo profesional; 3) este enfoque contribuye al acercamiento, incluso a la mediación, entre la comunidad de investigadores y la de practicantes. De estos tres enunciados se proyecta una visión socioconstructivista del

saber, que deberá ser desarrollada a partir de un proceso colectivo de interpretación donde teoría y práctica estén constantemente en relación.

**Zusammenfassung** – In diesem Artikel wird versucht, die Grundbegriffe der Kollaborationsmethode in der Erziehungsforschung aufzustellen, bei welcher Universitätsforscher und Lehrer zusammen an mit der Praxis verbundenen Themen arbeiten. Die Struktur dieser Arbeit fußt auf drei gliedernden Sätzen: 1) die Kollaborationsmethode setzt voraus, dass die jeweiligen Partner die verschiedenen Aspekte ihrer Zusammenarbeit zusammen aufbauen; 2) die Produktion von Kenntnissen und die Fortbildung der Praktiker gehen Hand in Hand; 3) diese Methode fördert eine Annäherung, vielleicht sogar einen Ausgleich zwischen der Welt der Forschung und der der Lehrtätigen. Aus diesen drei Sätzen kann eine soziokonstruktivistische Auffassung des zu entwickelnden "Wissens" abgeleitet werden, vorausgesetzt, die Interpretationen werden gemeinsam und unter wechselwirkender Beziehung zwischen Theorie und Praxis unternommen.

#### RÉFÉRENCES

- Bednarz, N., Desgagné, S. et Lebus, P. (à paraître). Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur: l'exemple d'une recherche-action collaborative. In *L'école et les changements sociaux: défi à la sociologie?* Actes du Colloque international de l'Association internationale des sociologues de langue française. Montréal.
- Bednarz, N., Dufour-Janvier, B., Poirier, L. et Bacon, L. (1993). Socioconstructivist viewpoint on the use of symbolism in mathematics education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 29(1), 41-58.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche» – Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Berger, P. et Luckman, T. (1986). *La construction sociale des connaissances*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Brookhart, S. M. et Loadman, W. E. (1990). School-university collaboration: Different workplace cultures. *Contemporary Education*, 61(3), 125-128.
- Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M. et Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62.
- Cole, A. L. (1989). Researcher and teacher: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 225-237.
- Cole, A. L. et Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Curry, L., Wergin, J. F. et collaborateurs (1993). *Educating professionals. Responding new expectations for competence and accountability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davidson Wasser, J. et Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2), 2-22.

- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1-26.
- Fullan, M. G. (1987). Implementing the implementation plan. In M. F. Wideen et I. Andrews (dir.), *Staff development for school improvement* (p. 218-219). Lewes: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development* (p. 3-25). Washington, DC: Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gervais, F. (1994). *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement: représentation d'intervenants et d'intervenantes*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gitlin, A. D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60, 443-466.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, MA: Aldine.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 tomes). Paris: Fayard.
- Hargreaves, A. et Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hensler, H., Garant, C. et Lavoie, M. (1995). *L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative*. Texte de communication présentée au quatrième congrès de l'Association canadienne francophone des doyens et doyennes et directeurs et directrices d'éducation (AFDEC). Montréal, novembre.
- Houser, N. O. (1990). Teacher-researcher: The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 2(2), 55-59.
- Kolb, D. A. et Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (dir.), *Theories of group processes* (p. 33-57). Londres: Wiley and Sons.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A. M. et Hébert, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis de la formation des maîtres* (p. 93-116). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebuis, P., Schleifer, M., Caron, A. et Daniel, M. F. (1993). Learning to think: Philosophical instruction and reflective educational practice. *The Alberta Journal of Educational Research*, 29(1), 73-83.
- Lebuis, P., Bednarz, N. et Desgagné, S. (1995). Recherche collaborative et formation continue: un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle. In *Changement sociétal et recherche en éducation*. Actes du colloque du Doctorat en éducation de l'Université du Québec (p. 173-190). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Lenoir, Y. (1996a). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires: un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales – Constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996b). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour des concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck-Wesmäl.
- Lewin (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper and Brothers Publishers.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). The social realities of teaching. In A. Lieberman (dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (p. 153-163). New York, NY: The Falmer Press.

- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (1984). Seductive images and organizational realities in professional development. *Teachers College Record*, 86(1), 84-102.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (dir.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (p. 165-193). New York, NY: The Falmer Press.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris: Les Éditions ESF.
- Paquet, G., Gilles, W., Navarre, C., Gélinaud, O., du Montcel, H. T. et Vimont, C. (1991). *Le management en crise*. Paris: Economica.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- St-Arnaud, Y. (1986). La prise en charge de ses relations interpersonnelles. *Revue québécoise de psychologie*, 7(1-2), 11-25.
- St-Arnaud, Y. (1990). *Savoir académique et pratique professionnelle: à la recherche d'un dialogue heuristique*. Communication présentée au neuvième colloque international d'études scientifiques, Québec.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watier, P. (1996). *La sociologie et les représentations de l'activité sociale*. Paris: Méridiens Klincksieck.