

FAIRE LE POINT, COMPRENDRE ET RÉVISER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE : UNE RECHERCHE COLLABORATIVE AUPRÈS D'INTERVENANTS D'UN SERVICE DE PLACEMENT ÉTUDIANT

**Bruno Bourassa Ph.D, Geneviève Fournier Ph.D, Liette Goyer Ph.D,
Andy-Dimitry Veilleux, M.O**

Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)
Université Laval

Référence complète :

Bourassa, B., Fournier, G et Goyer, L., et Veilleux, A.D. (2013). Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle : une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant. Dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (pp.9-40). Québec : Presses de l'Université Laval, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel »

INTRODUCTION

La recherche collaborative dont il sera question dans cet article a été réalisée auprès d'une équipe de conseillers et conseillères en emploi d'un service de placement d'une institution postsecondaire (SP). Ce SP a pour mission d'aider les étudiants et étudiantes ou les diplômés et diplômées à chercher et trouver un emploi ou encore à réintégrer le marché du travail. Pour ce faire, ce SP, en collaboration avec des entreprises et des partenaires internes et externes, a mis en place différents programmes et services au cours des dernières années. Formations, séances d'information, consultations et promotion des

compétences sont utilisées en fonction des besoins des personnes ou des organismes qui s'adressent au SP.

Cette recherche a été mise en œuvre à la suite d'une demande qui nous a été adressée par la direction du SP. À l'origine, il s'agissait de réaliser une étude avec des conseillers et conseillères œuvrant dans ce service dans le but d'élaborer un programme d'intervention innovant. Essentiellement, ce programme devait prendre la forme d'un dispositif en ligne permettant aux clientèles visées de répondre à des questions relatives au développement et à la planification de leur carrière.

Toutefois, en progressant dans l'analyse de la demande et particulièrement lors de la première rencontre avec le groupe de conseillers et conseillères, nous avons constaté qu'ils étaient habités par d'autres préoccupations jugées prioritaires au regard de l'implantation du dispositif WEB. Les conseillers et conseillères nous ont d'abord mentionné que le SP avait connu des développements importants ces dernières années. L'équipe s'était élargie, les services offerts diversifiés et les demandes provenant des personnes ou groupes accompagnés avaient gagné en complexité et en importance. Au cœur de ces mutations, ces professionnels nous ont fait part du plaisir qu'ils avaient à réaliser ce métier, mais aussi des incertitudes, des inconvénients et des insatisfactions rattachées à leur travail et à la mission du SP dans son ensemble. C'est ainsi que, progressivement, ont émergé les questions qui ont « réellement » guidé la recherche collaborative que nous présentons.

Cet article s'attachera particulièrement à la méthodologie retenue et aux retombées de cette initiative. Nous exposerons d'abord les quelques grands principes qui distinguent la recherche collaborative (RC) des autres types de recherche. Il sera ensuite question des méthodes du groupe de discussion et de l'incident critique qui ont été mis à contribution pour servir la présente RC. Puis, nous présenterons l'utilisation particulière que nous en avons faite dans le cadre de cette étude. Enfin, les principales retombées pratiques et scientifiques de cette expérience seront révélées.

1. VOUS AVEZ DIT RC ?

Les recherches collaboratives, comme leur désignation l'indique, sont des démarches qui misent sur les efforts conjugués des chercheurs et des participants pour mieux comprendre et résoudre des problèmes issus de leur pratique et de leur réalité quotidienne et faire émerger des connaissances à son sujet. Cette méthodologie s'inscrit dans la tradition des recherches-action. Depuis les travaux fondateurs de Kurt Lewin au milieu du siècle dernier, lui-même grandement inspiré de la philosophie pragmatique de Dewey, plusieurs approches de recherche sont nées. Si elles partagent les mêmes convictions de fond, des variations existent quant à certains principes et certaines façons de faire. Des ouvrages phares comme ceux de Bray, Lee, Smith et Yorks (2000), Greenwood et Levin (2006) et Reason et Bradbury (2008a), brossent un tableau très éclairant au sujet de l'histoire de ces pratiques et de ce qui fait l'originalité de chacune d'entre elles. On

distinguera, par exemple, les recherches collaboratives (*collaborative inquiry*), coopératives (*cooperative inquiry*), participatives (*participatory research*), la science-action (*action science*), la recherche « appréciative » (*appreciative inquiry*) ou encore, la recherche-action plus traditionnelle (*action research*). Du côté francophone, et particulièrement au Québec, les expressions « collaboration » et « participation » seront habituellement utilisées indistinctement pour parler de ce type de recherche que nous nommerons ici, « recherche collaborative » (Anadón, 2007 ; Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Nous utilisons l'expression « type de recherches », puisque sous ces ombrelles on retrouve également, comme dans les pays anglo-saxons, des approches plus ou moins spécifiques qui épousent sensiblement la même épistémologie.

Dans l'étude dont il sera question ici, nous avons eu recours à une méthodologie qui s'apparente au *collaborative inquiry* de Bray et coll., (2000) et au *cooperative inquiry* (Heron, 1996), deux approches qui sont très près l'une de l'autre¹. Aussi, le terme « collaboratif » sera retenu du fait qu'il nous semble bien traduire l'esprit et la nature de la démarche privilégiée dans ce travail d'investigation réalisé avec les conseillers et conseillères du SP. De manière générale, on peut dire de la RC qu'elle a pour ambition de regrouper des personnes partageant des intérêts semblables et qui souhaitent analyser attentivement et rigoureusement, ensemble, leur expérience et leur pratique pour tenter de répondre à des questions importantes pour elles. La RC est une *praxis*, elle est une activité susceptible de transformer les manières de penser et de faire

¹ Selon Bray et ses collaborateurs (2000) il existe très peu de différences entre ces deux approches méthodologiques. Travaillant en contexte académique (formation de doctorants) selon une perspective d'éducation des adultes et voulant se donner des latitudes au regard de l'approche « coopérative », ils ont estimé préférable et honnête de nommer autrement leur approche en utilisant l'adjectif « collaborative ».

selon un procédé où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action (Bray et coll., 2000; Heron et Reason, 2008b).

Dans un article récent, et à la lumière d'écrits sur le sujet, nous avons dégagé six caractéristiques propres à cette manière originale de développer de la connaissance et de faire avancer les pratiques (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2012). Dans la figure 1 ci-dessous, la forme hexagonale est utilisée pour illustrer de manière symbolique ce macrocosme, cet univers² particulier de la RC. Il s'agit bien sûr ici d'un découpage à grands traits, qui n'a pas la prétention de traduire toute l'essence et les subtilités de cette conception de la recherche. Par ailleurs, ces six facettes de l'hexagone permettent de montrer en quoi une recherche de ce type se distingue d'une posture scientifique plus « traditionnelle », ce qu'elle implique et ce qu'elle offre comme possibilités. Il convient de présenter brièvement chacune de ces caractéristiques puisqu'elles ont inspiré notre façon de faire dans le cadre de cette expérience de recherche avec les intervenants et intervenantes du SP.

² Cette figure à six pointes symbolise le macrocosme, soit un univers singulier, constituant un tout, produit de l'interaction entre ses différentes constituantes.

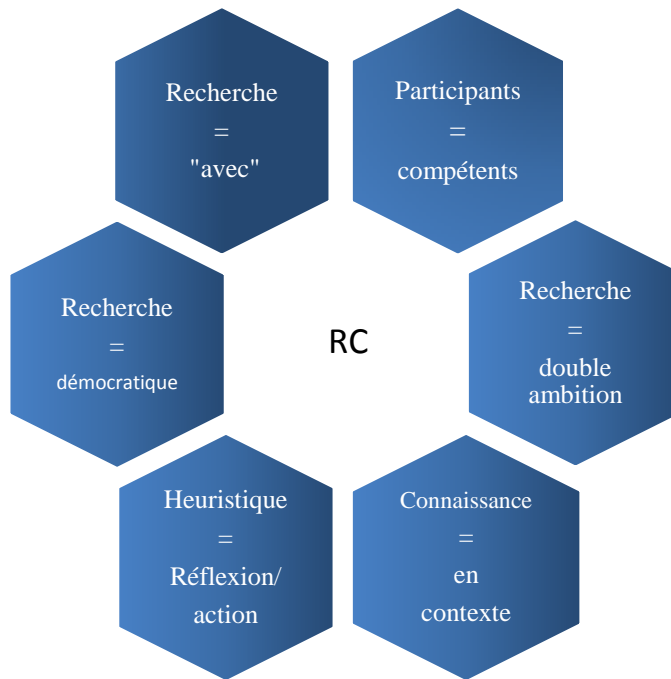


Figure 1. Macrocosme de la RC

1.1 UNE RECHERCHE QUI SE FAIT « AVEC » ET NON « SUR » LES PERSONNES

Le souci d'objectivité et le désir de découvrir les lois « universelles » du fonctionnement humain et social ont amené les chercheurs d'obédience positiviste à faire tout en leur possible pour éviter d'influencer, de quelques manières, les phénomènes étudiés. L'idée étant de générer des hypothèses valides, des concepts, voire des théories susceptibles d'*expliquer*³ le « réel » tel qu'il « est ». Selon cette posture épistémologique, le chercheur est vigilant au regard de ses propres biais et il se met à distance par rapport aux personnes

³ Nous référons ici aux distinctions épistémologiques classiques relatives aux grandes postures paradigmatiques explicative/positiviste et compréhensive/interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000; Wentzel, 2011)

ou aux groupes qui participeront à la recherche. Il fait de la recherche « *sur* » eux (Heron et Reason, 2008). Au contraire, les tenants de la RC soutiennent que la connaissance du « réel en soi » est impossible, elle est nécessairement le fruit d'une élaboration, d'un exercice de ***compréhension*** qui traduit inéluctablement les intérêts et les conceptions du monde de ceux et celles qui tentent de donner un sens à cette réalité (Von Glaserfeld, 2004). En d'autres mots, la réalité n'existe pas en dehors des acteurs sociaux qui la construisent et la maintiennent ou la transforment de nouveau. Elle est « socioconstruite » (Berger et Luckmann, 1989; Burr, 1995) et découle de l'intersubjectivité (Bourassa *et coll.*, 2007; Roelens, 2003). La RC prend appui sur ces bases épistémologiques en proposant une manière de penser et de faire qui non seulement ne cherche plus la découverte de la « vérité définitive » en toute neutralité (Minary, 2006), mais qui affirme la pertinence d'exploiter au mieux le dialogue et l'influence pour produire des savoirs jugés crédibles et viables par ceux qui participent à la recherche, c'est-à-dire les participants et les chercheurs. Elle est donc faite « avec » les personnes et non sur elles.

1.2 UNE RECHERCHE QUI RECONNAÎT LA COMPÉTENCE DES PARTICIPANTS À TITRE DE COCHERCHEURS

Cette caractéristique s'arrime intimement à la précédente, mais elle mérite tout de même d'être considérée dans son unicité puisqu'elle met en évidence un aspect fondamental de la RC. En privilégiant le travail « avec », les chercheurs qui épousent cette méthodologie reconnaissent la pertinence de l'expérience des participants et l'importance de leur engagement dans la création de savoirs nouveaux. Selon cette perspective, ces derniers n'agissent pas comme « sujets » d'une étude initiée et structurée par des chercheurs, mais

plutôt comme collaborateurs à part entière⁴. Ils ne seront pas non plus vus comme des « applicateurs » de savoirs qui seraient issus de découvertes réalisées par les scientifiques⁵, mais au contraire, comme des acteurs indispensables pour répondre aux questions de recherche qui les concernent directement. Puisqu'ils sont au cœur de la pratique et qu'ils sont sensibles aux difficultés et préoccupations qui en émergent, ils sont alors très bien placés pour définir, analyser et éventuellement transformer cette réalité. En leur qualité « d'experts » de la vie quotidienne (Canter-Kohn, 2001 ; Darré, 1999 ; Polkinghorne, 1999 ; Schön, 1994), ils ont des points de vue pertinents à partager pour nourrir la réflexion et orienter les décisions qui les concernent d'emblée (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). La RC s'intéressant à ces préoccupations qui habitent les participants et leur pratique ne peut donc faire l'économie de leur pleine contribution. En accord avec Giddens (1987, 2005), la RC considère que les praticiens sont d'abord et avant tout des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font. Toutefois, et comme le souligne l'auteur, cette compétence s'ancre souvent dans la conscience pratique sans se transposer dans une compétence discursive. C'est pourquoi le travail d'analyse qui accompagne une démarche de RC permet de mettre en lumière ces savoirs ou encore d'en faire naître de nouveaux. L'expérience des participants jumelée à celle des chercheurs apparaît alors comme une source et un moyen privilégié de développement des connaissances. Enfin, cette conversation soutenue entre chercheurs et participants aura souvent pour bénéfice de

⁴ Selon les recherches et les chercheurs, cette collaboration pourra être modulée de différentes manières. Par exemple, la collaboration des participants à l'analyse des données pourrait être très active, comme elle pourrait se restreindre à l'exercice de validation des analyses produites par les chercheurs. Toutefois, cette collaboration, de nature et d'intensité variables, sera habituellement sollicitée du début jusqu'à la fin du processus de recherche.

⁵ Schön (1996) parle de « rationalité technique » pour désigner le paradigme qui traduit le mieux ce rapport particulier entre le « savant » qui sait et le « praticien » qui exécute.

réduire les écarts parfois dénoncés par les praticiens entre ce qu'ils comprennent des réalités qu'ils vivent et les conclusions auxquelles en arrivent les chercheurs au sujet de ces mêmes réalités.

1.3 UNE RECHERCHE PORTÉE PAR UNE DOUBLE AMBITION

La RC, comme c'est le cas pour l'ensemble des recherches-action tend le plus possible à servir, à la fois, le développement des pratiques et l'avancement des connaissances scientifiques. Les problématiques à l'étude émergent du monde de la pratique et le processus vise, par conséquent, des retombées sur le terrain et chez les participants et participantes. Les nombreux articles et ouvrages publiés ces dernières années sur le sujet, révèlent une gamme élargie des effets possibles découlant de ces expériences de RC sur ces cochercheurs et leur milieu : réforme de programmes, élaboration de dispositifs d'intervention innovants, modification de conditions de travail délétères, développement personnel et professionnel des participants, etc. Les chercheurs auront aussi pour ambition de produire des savoirs dits « scientifiques » qui peuvent être de nature méthodologique, théorique ou épistémologique⁶. Pour le chercheur, la RC requiert une posture et une sensibilité axées sur l'actualisation de ces deux objectifs et leur fécondation réciproque tout au long de la démarche. Puisqu'il s'agit d'un projet « collaboratif » son potentiel d'actualisation sera accru dans la mesure où cette préoccupation habite également les participants et les participantes. Comme le souligne

⁶ Ce « double agenda » ou ce critère de « double vraisemblance », élaboré par Dubet (1994) et transposé en contexte de recherche collaborative par Desgagné (2001), n'est pas toujours atteint de manière équitable. Même si chercheurs et participants veilleront à ce que ces deux ambitions soient pleinement assouvies, il arrivera que des retombées comblent plus l'une d'entre elles; c'est, pourrions-nous dire, le risque du jeu.

Desgagné (2001) : « [...] l'existence même de 'l'espace réflexif', dans l'approche collaborative, tiendra à une nécessaire ouverture des partenaires à une perméabilité entre les deux logiques (théorique et pratique)» (p.60).

1.4 UNE RECHERCHE CONTEXTUALISÉE

Les connaissances produites en RC sont issues de contextes particuliers, avec leurs acteurs, les rôles et les normes qui conditionnent leurs pratiques. Ces contextes sont aussi porteurs d'enjeux multiples entre les systèmes et sous-systèmes qui participent plus ou moins directement aux problématiques soumises à l'étude. Par conséquent, le savoir produit par ces recherches est un « savoir situé » qui peut éventuellement aider à comprendre des phénomènes et à transformer des situations « semblables » dans d'autres contextes avec d'autres personnes ou groupes⁷ (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010).

1.5 UNE RECHERCHE QUI MISE SUR LA DIALECTIQUE ACTION/RÉFLEXION

La question du changement est au cœur même de la RC et de toutes les recherches-action. En fait, c'est en tentant de transformer des aspects d'une pratique qui soulève des interrogations que des éléments de nouveauté peuvent surgir. La pure spéculation ainsi que l'action laissée à elle-même peuvent rarement suffire à répondre aux objectifs d'une recherche qui est faite à partir de la pratique (Reason et Bradbury, 2008b). C'est le jeu dialectique réflexion/action qui est alors privilégié (Heron et Reason, 2008). Les

⁷ On peut reconnaître là le critère de « transférabilité » participant à la valeur scientifique d'une étude qualitative comme l'ont défini Guba et Lincoln (1989).

approches de RC appliqueront, selon des modalités qui peuvent varier d'une à l'autre⁸ un cycle où se succèdent des temps d'analyse et de réflexion en groupe et des temps d'expérimentation entre les rencontres. C'est ce jeu itératif entre réflexion et action qui pourra conduire à la construction de manières de voir et de faire nouvelles.

1.6 UNE RECHERCHE DE NATURE DÉMOCRATIQUE

La RC promeut l'échange, le partage des idées et des compétences, et la participation de tous les acteurs concernés dans le processus de décision et les changements privilégiés; prioritairement les chercheurs et les participants et souvent d'autres personnes jouant ou pouvant jouer un rôle significatif dans l'étude des questions de recherche ou l'application concrète des mesures visant à transformer les pratiques. Durant l'expérience même de la recherche, les participants et participantes seront sollicités dès le départ pour décider des orientations à donner à la démarche, des questions qui guideront cette quête, des ajustements à apporter le cas échéant et aussi pour valider les résultats. Plus largement, cette méthodologie vise l'émancipation des personnes et des collectivités (Reason, 2006). C'est en cela qu'elle est à la fois, selon Anadòn et Savoie-Zajc (2007), un outil intellectuel et démocratique.

Voyons maintenant, comment cette manière particulière de concevoir et de faire de la recherche s'est actualisée auprès de ce groupe de conseillers et conseillères en emploi du service de placement (SP) œuvrant dans une institution postsecondaire.

⁸ Certaines approches et certains chercheurs pourront accorder une plus grande importance soit à la réflexion ou soit à l'action.

2. QUELLE RC DANS CETTE ÉTUDE ?

Pour décrire cette expérience, nous dirons un mot sur les participants et participantes de ce groupe de recherche. Puis, nous présenterons le contenu et le déroulement du projet en nous basant sur les grandes phases qui caractérisent habituellement le processus d'une RC.

2.1 PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

La présente recherche a été réalisée avec la participation d'un groupe de 16 conseillers et conseillères du SP. Tous étaient volontaires, ce qui constitue une condition déterminante pour assurer le succès d'une telle initiative. La présence aux rencontres, la participation aux discussions, la révélation de ses préoccupations et de ses incertitudes, la confrontation de ses points de vue, les efforts déployés entre les rencontres pour agir autrement (etc.) révèlent la nature de l'engagement suscité par ce type de recherche qui peut procurer beaucoup de bénéfices, mais aussi des déceptions. Se retrouver avec des personnes intéressées et motivées par le projet, par ce genre d'aventure aux issues plus ou moins prévisibles, est certes un facteur pouvant contribuer fortement à la réussite d'une telle entreprise. Dans le cas qui nous concerne, tous les conseillers et conseillères ont manifesté cette motivation et sont demeurés en piste du début jusqu'à la fin de la recherche qui s'est échelonnée sur environ 12 mois. En tout, ils se sont présentés à cinq rencontres à intervalle d'environ cinq semaines entre chacune d'elles.

2.2 PHASES DE LA RECHERCHE

Comme c'est le cas pour toutes les RC, celle-ci s'est réalisée à travers des phases distinctives, mais intimement reliées. Les quatre phases pour guider et instruire notre étude s'apparentent à celles identifiées par d'autres chercheurs dans le domaine (Bray et coll. ; 2000 ; Heron et Reason, 2008): 1/l'analyse de la demande et la préparation d'un devis de recherche ; 2/la mise en place des conditions pour réaliser l'étude ; 3/l'exécution du processus réflexion/action ; 4/l'analyse et la validation des résultats.

2.2.1 Phase 1 : analyse de la demande et préparation du devis de recherche

Nous avons mentionné dans l'introduction que cette recherche a été suggérée par des représentants du SP qui souhaitaient que nous les accompagnions dans un processus d'implantation d'un dispositif en ligne de développement de carrière. Ce nouveau dispositif leur semblait susceptible de transformer assez radicalement une partie de leur pratique professionnelle. Des questions écrites ont été acheminées aux éventuels participants et participantes pour connaître leurs attentes et leurs anticipations relativement à ce projet dans l'intention de mieux cibler les buts de la recherche. Ce coup de sonde a permis de cerner des orientations possibles pour favoriser le développement des pratiques en question. La première rencontre en groupe amènera toutefois à reconsidérer ces premières visées et à accorder préséance à des problématiques issues de leur pratique actuelle, jugées prioritaires par les conseillers et conseillères. Finalement,

les quatre objectifs suivants seront formulés et ils viendront guider notre démarche :

1/expliciter et développer un cadre de référence d'intervention commun dans un contexte de transformation des pratiques; 2/développer des pratiques d'accompagnement et des outils d'intervention innovants (n'excluant pas la possibilité de s'attacher par moment au dispositif en ligne); 3/consolider le travail de collaboration entre les intervenants et intervenantes et entre eux et la direction; 4/partager et dresser un portrait des pratiques d'un service de placement étudiant. En accord avec l'un des préceptes de cette approche, ce travail initial a été fait « avec » les participants et participantes, à partir de ce qui s'avérait pertinent pour eux, mais aussi pour nous comme chercheurs.

2.2.2 Phase 2 : mise en place des conditions pour réaliser l'étude

À la suite de suggestions de notre part, nous avons pris entente au sujet du déroulement de la recherche et des outils requis pour atteindre les objectifs visés. Nous avons d'abord présenté en synthèse les caractéristiques de la RC, ses implications pour les chercheurs et les participants et participantes, ses limites et ses possibles. Le mot « recherche » étant souvent associé à la conception « classique » qu'on peut en avoir, il fallait s'assurer que les personnes comprennent de quoi il s'agissait avant même de s'y engager. Comme nous le verrons plus en détail dans la phase 3, le groupe focalisé et la méthode des incidents critiques, en tant qu'outils privilégiés pour nourrir la réflexion et l'action dans cette recherche, ont également fait l'objet d'une attention particulière.

Enfin, les conditions relatives aux modalités de participation furent proposées par les chercheurs, discutées et adoptées en groupe : le lieu, le nombre de rencontres, la durée des intervalles entre ces sessions, le travail à réaliser entre elles, la nécessité d'adopter une attitude de respect et de confiance entre nous tous, l'observance de la confidentialité et des règles d'éthique en recherche (la signature d'un formulaire de consentement), etc.

Comme le remarquent Gayá-Wicks et Reason (2009), le succès ou l'échec d'une RC dépendra souvent de la qualité de son amorce. Bien établir les bases de la communication et de la participation ainsi que les principaux paramètres du processus de la recherche s'avèrent des conditions potentiellement gagnantes.

2.2.3 Phase 3 : exécution du processus réflexion/action

La troisième phase de cette RC s'est concrétisée par l'exécution de ce plan de travail collectif. Le processus cyclique et itératif, réflexion/action, a alors été activé. Trois outils ont principalement servi cette entreprise de coconstruction de savoirs : 1/le groupe focalisé; 2 /l'incident critique et 3/l'expérimentation.

2.2.3.1 *Le groupe focalisé*

En RC, les rencontres en groupe sont des espaces dédiés à la réflexivité et à l'intelligibilité de l'action. Les pratiques professionnelles qui se déploient dans le vécu quotidien prendront bien souvent la forme d'*habitus* (Bourdieu, 1994), ou dit autrement, de rituels et de routines qui aiguillent les gestes du praticien et de la praticienne en

exercice (Berger et Luckman, 1989). Ces « modèles ou schèmes d'action », porteurs d'une expérience et de savoirs divers⁹ cumulés à travers les années (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994), seront habituellement pilotés par la conscience pratique des personnes et des groupes, une réflexion « dans l'action » qui se distingue de cette posture « méta » convoquée lors du travail réflexif en groupe. C'est un des aspects qui amène d'ailleurs Vermersch (1994) à dire de l'action qu'elle est une connaissance autonome.

Toutefois, lorsque les *habitus* font défaut, que les modèles achoppent, que des éléments de la pratique nous échappent (enjeux personnels, professionnels, organisationnels, politiques...), les schèmes de compréhension coutumiers n'arrivent souvent pas à fournir de réponses satisfaisantes. À ce moment, une analyse différente et plus approfondie s'impose. La discussion en groupe autour de questions ou d'objets d'étude ciblés peut, dans ces circonstances, s'avérer un outil fort pertinent. C'est ce qui nous a motivés à recourir à la méthode du groupe focalisé (*focus group*) dans cette RC. Inspirés des travaux d'autres auteurs (Kitzinger, 1994 ; Krueger et Casey, 2000) et de leur propre expérience, des chercheurs de notre centre de recherche (CRIEVAT) la définissent ainsi :

Il s'agit d'une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées. Cette méthode mise sur la dynamique de groupe pour

⁹ Savoirs théoriques, procéduraux, conditionnels, éthiques...(Lessard, Altet, Paquay et Perroud, 2004)

favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés. (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011, p. 146).

Plus spécifiquement, la méthode du groupe focalisé propose aux participants et participantes, en contexte de RC, de mettre en commun ce qu'ils vivent, ce qu'ils pensent et les idées qu'ils ont au regard des solutions pouvant contribuer à répondre aux questions suscitées par la pratique de tous les jours. La conversation centrée sur des thèmes précis offre cette opportunité de coconstruire des savoirs nouveaux. La collaboration et l'exploitation de l'intersubjectivité sont alors au cœur du processus (Roelens, 2003). C'est par la dissonance et la confrontation des interprétations de chacun et chacune, que s'élaborent progressivement des représentations plus ou moins partagées d'une réalité et des alternatives visant à dénouer des impasses ou à faire les choses autrement dans la pratique. Comme on peut le constater, ce type de méthode ne vise pas la vérification d'hypothèses ou la découverte d'une réalité « objective », mais plutôt la compréhension des significations que les personnes attribuent à leur expérience et aux phénomènes soumis à l'étude ; c'est en cela qu'elle est, à juste titre, associée aux approches qualitatives en recherche (Denzin et Lincoln, 2007) et qu'elle est bien en phase avec les postulats qui gouvernent et caractérisent la RC.

Dans le cadre de notre recherche auprès des conseillers et conseillères en emploi, cette méthode a été utilisée d'une manière bien particulière. Outre la dernière session de travail

consacrée à la validation des résultats de la recherche, les autres rencontres de cette 3^e phase ont porté sur l'étude d'incidents critiques rapportés à tour de rôle par les participants et participantes. Ces incidents, comme nous le verrons plus loin, sont devenus - en lien avec les objectifs de la recherche - ces objets ou thèmes précis sur lesquels nous avons mis le « focus » durant les échanges en groupe.

Les discussions en groupe ont été exploitées de deux manières. Pour chacune des rencontres d'une durée de trois heures trente, une partie du temps fut consacré à des échanges en grand groupe et l'autre, plus imposante, au travail en sous-groupes. Le début de chacune des rencontres réalisées en plénière a été l'occasion de faire le point sur les réflexions faites et les actions posées à la suite de la rencontre précédente. La fin de ces rendez-vous s'est également déroulée en plénière et a eu pour but de faire connaître, à tous, le dénouement des analyses d'incidents critiques effectuées dans chaque sous-groupe, d'enrichir et de nuancer ces conclusions et d'effectuer des rapprochements par rapport à l'expérience des autres participants et participantes. En procédant ainsi, on visait donc l'appropriation collective des données découlant de l'étude plus approfondie d'une expérience singulière. Le but de la RC, rappelons-le, est de contribuer le mieux possible à l'émancipation d'individus, mais aussi des groupes et des organisations. Quant au travail en sous-groupe, il a offert l'opportunité d'intensifier les échanges (de cinq à sept personnes par sous-groupe) et aussi de traiter un plus grand nombre d'incidents critiques (six analyses d'incidents critiques par rencontre). Chacun des chercheurs a assuré l'animation d'un des trois sous-groupes tout en assumant son rôle de cochercheur dans ce processus réflexif en partageant son point de vue sur les sujets traités.

2.2.3.2 *L'incident critique*

L'incident critique est une méthode qui a connu une évolution certaine depuis l'application que Flanagan (1954) en a faite au milieu des années cinquante aux États-Unis. Découlant des études de l'Aviation Psychology Program de l'armée de l'air, cette méthode était alors centrée sur l'observation directe du comportement en vue de prévenir ou de résoudre des problèmes pratiques. Il s'agissait en fin de compte de déterminer les exigences d'une fonction de travail, de comprendre les facteurs de risque associés à tel acte ou à telle situation afin d'établir ensuite des mesures correctives. À l'origine, cette méthode d'allégeance positiviste s'attachait à l'observation de situations mesurables et reproductibles et sur l'identification de facteurs sur lesquels il était possible d'agir directement. Bien que cette méthode puisse toujours être utilisée de cette manière aujourd'hui dans différents domaines dont celui de la médecine (Auriant, Pibarot, Tenailon et Raphael, 2005 ; Bracco, Videlier, Chiolo et Revely, 2002), la récupération qui en a été faite dans les sciences humaines et sociales ces dernières années, s'en distingue considérablement (Butterfield, Morgan, Amundson et Maglio, 2005). Selon cette autre conception, la méthode n'est plus mise à profit pour décrire ou modifier les comportements de manière objective, mais plutôt pour comprendre les construits psychosociaux qui se logent dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs. La compatibilité épistémologique et pratique de cette méthode avec la RC en est ainsi assurée. Voyons maintenant de plus près ce qu'est un « incident critique » selon cette perspective. Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), inspirés des écrits récents sur la question, en donne la définition suivante :

[...] un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et pour les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel; cet événement, généralement inscrit dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses. Si un incident critique peut être positif, décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment les situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive. Les sujets sont plus disposés à s'engager dans l'analyse lorsque les solutions habituellement apportées aux problèmes qui se posent n'ont plus les effets recherchés, lorsque l'efficacité des routines est ébranlée et que le réel résiste à leurs efforts pour le contenir. (p. 17)

En somme, l'incident critique est un événement qui ne laisse pas la personne (ou le groupe) indifférente. Par son caractère inusité ou l'effet déstabilisant qu'il a pu provoquer, il peut susciter une quête de sens et le désir de changer les choses. Ainsi, cette méthode apparaît prometteuse pour faire le point, mieux comprendre et réviser sa pratique professionnelle. C'est pourquoi son usage en RC est indiqué et c'est aussi pour ces raisons qu'elle a été privilégiée dans la présente recherche. Montrons maintenant, plus concrètement, comment cette méthode a été mise en application avec les participantes et les participants dans la présente recherche.

D'abord, une grille a été conçue pour recueillir et analyser ces incidents. Cette grille qu'on retrouve dans le tableau 1 ci-dessous et qui se fonde sur des travaux antérieurs (Argyris et Schön, 1992 ; Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Brookfield, 1990 ; Leclerc, 2010), comporte six rubriques qui permettent à la personne de décrire l'événement retenu et de répondre à des questions-clé (non exclusives) visant à susciter la réflexion *sur l'action* et, éventuellement, l'émergence de solutions.

Tableau 1

Grille d'analyse d'un incident critique

TITRE ET DATE DE L'ÉVÉNEMENT :

1. DESCRIPTION FACTUELLE (É T A P E A)

1.1 Description du contexte de l'incident critique

1.2 Séquence interactive – déclencheur

2. LE POINT DE VUE DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

2.1 Mon interprétation de la situation (*Ce que je perçois...*)

2.2 Mes intentions (tentatives d'influence) (*Ce que je veux en faisant ce que je fais...*)

2.3 Mes émotions (*Ce que la situation m'amène à ressentir...*)

2.4 Mes croyances et valeurs (*Ce que je tiens pour vrai et ce que je valorise...*)

3. LE POINT DE VUE AU SUJET DES ACTEURS IMPLIQUÉS

3.1 Leurs interprétations de la situation (*Ce qu'ils perçoivent...*)

3.2 Leurs intentions (tentatives d'influence ou de résistance) (*Ce qu'ils veulent en faisant ce qu'ils font...*)

3.3 Leurs émotions (*Ce que la situation les amène à ressentir...*)

3.4 Leurs croyances et leurs valeurs (*Ce qu'ils tiennent pour vrai et ce qu'ils valorisent...*)

4. CONTRAINTES ET MARGES DE MANŒUVRE

Quelles sont les contraintes de la situation et les marges de manœuvre dont je dispose?
Peut-on faire autrement?

RÉFLEXION À LA SUITE DES RÉTROACTIONS PAR LES PAIRS

5 . RÉTROACTION SÉANCE TENANTE

Rétroactions issues du groupe de consultation, notamment des deux professionnels (informateurs-clé) mandatés, de l'équipe de recherche et des membres intéressés. Les échanges portent sur des interrogations et des réflexions que suscitent les composantes de la situation décrite aux rubriques 1, 2, 3 et 4. Cette rétroaction permet d'explorer la situation autrement, de mieux en saisir les enjeux et de favoriser l'émergence de représentations nouvelles de cette situation.

GRILLE DE RÉPONSE DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

6. RETOUR SUR L'EXPÉRIENCE

Quelle réflexion cet incident suscite-t-il? Quels enseignements tirez-vous de cette expérience? Vous a-t-elle amené à entreprendre de nouvelles actions ? En quoi ces pratiques se sont-elles avérées innovantes?

Dans la première rubrique, la personne est invitée à décrire le contexte dans lequel l'incident est survenu; les circonstances qui ont précédé cet incident et ce qui s'est concrètement passé par la suite. Puis, elle relate plus spécifiquement comment se sont déroulés les échanges, les paroles qui se sont dites et les gestes qui ont été posés dans les interactions en cause. L'ensemble de cette description est important, car il permettra au groupe de bien comprendre le contexte et incitera la personne qui rédige son incident à inclure des éléments qui pourraient lui paraître inutiles, mais qui, lors de l'analyse,

pourront s'avérer fort précieux. En plus de fournir les principaux éléments relatifs au contexte de l'incident, l'information contenue dans cette rubrique peut déjà aider à révéler les enjeux présents entre les acteurs concernés, les modèles d'action et d'interaction répétés le cas échéant et les tentatives antérieures de compréhension et de résolution de problème.

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, la RC s'attache à la manière dont les acteurs coconstruisent la réalité, à leur façon de décoder le « réel », de négocier et d'ajuster ces significations qu'ils bâtissent dans leurs interactions avec les autres. En conséquence, la grille d'analyse a aussi pour fonction de les amener à fouiller le contenu de ces représentations. Tel qu'indiqué dans le tableau 1, la personne est ensuite invitée à livrer, le plus spontanément possible, ce qui s'est passé en elle (rubrique 2) et chez les autres (rubrique 3), au moment où ont eu lieu les événements. À ce sujet, Leclerc (2010) écrit que :

[...] le but de l'exercice n'est pas d'arriver à connaître ce qu'autrui a réellement vécu – ce qui serait impossible de toute manière –, mais de porter une attention à la dimension interaction de l'expérience qui est centrale dans les métiers de l'humain (p. 8-9).

L'expérience de la personne est ici scrutée à la lumière de quatre composantes qui gouvernent ses façons de voir et de faire (Argyris et Schön, 1992; Bourassa, Serre et

Ross, 1999) : 1/les interprétations; 2/les intentions; 3/ les émotions et 4/les croyances et les valeurs.

- Les **interprétations** : renvoient à ce que pense la personne au sujet de la situation donnée; ses opinions, ses jugements, ses conceptions, les conclusions auxquelles elle en arrive. Cette composante concerne plus particulièrement la dimension cognitive de la pratique.

- Les **intentions** : renvoient à l'influence que la personne cherche à exercer sur une situation, aux effets qu'elle désire produire sur les autres, mais aussi sur elle-même en adoptant tel ou tel comportement.

- Les **émotions** : renvoient à ce que l'interaction l'amène à ressentir : colère, tristesse, fierté, peur, joie, fébrilité. Ces émotions sont des indices précieux au sujet des intérêts qu'elle défend ou auxquels elle « s'accroche ». Elles aideront notamment à comprendre ce qui motive l'action, aux différents enjeux identitaires en cause, etc (Faingold, 2004).

- Les **croyances et les valeurs** : sont faites de ce que la personne considère « vrai », de ce à quoi elle tient. Elles participent fondamentalement à sa conception du monde et au sens qu'elle veut donner à sa vie en général et à sa vie professionnelle en particulier. Ces croyances et valeurs jouent un rôle déterminant sur ses conduites.

La rubrique 4 de la grille met l'emphase sur les contraintes (financières, matérielles, institutionnelles, personnelles, interpersonnelle, etc.) qu'impose la situation et s'intéresse aux marges de manœuvre dont dispose la personne pour composer différemment avec

celles-ci, en réduire la force ou même les éliminer. Si cette prise de conscience peut ajouter à la compréhension des paramètres qui caractérisent la lunette à travers laquelle la personne traite l'information, elle peut aussi aider à dégager les voies possibles de changement et de résolution du problème mis en évidence dans l'incident critique.

Afin de maximiser le potentiel de cette méthode dans la présente RC, nous en avons fait usage selon une procédure en 4 étapes (voir figure 2) : 1/ préparation de l'incident critique par le participant en complétant seul la grille d'analyse; 2/analyse de cet incident critique lors des rencontres en groupe; 3/continuation de cette analyse, par le participant, après cette rencontre de groupe et expérimentation possible d'actions nouvelles pour solutionner les problèmes soulevés lors de l'étude de l'incident critique en groupe et 4/ bref compte rendu de cette expérience, par le participant aux autres membres du groupe, à la rencontre suivante. Le choix de ces incidents devait : 1/s'attacher à une situation « réellement » vécue (et ne pas être le fruit de l'imagination) ; 2/être circonscrit dans le temps (et ne pas être trop général, trop insaisissable) et 3/se déployer dans le contexte précis du SP (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010).

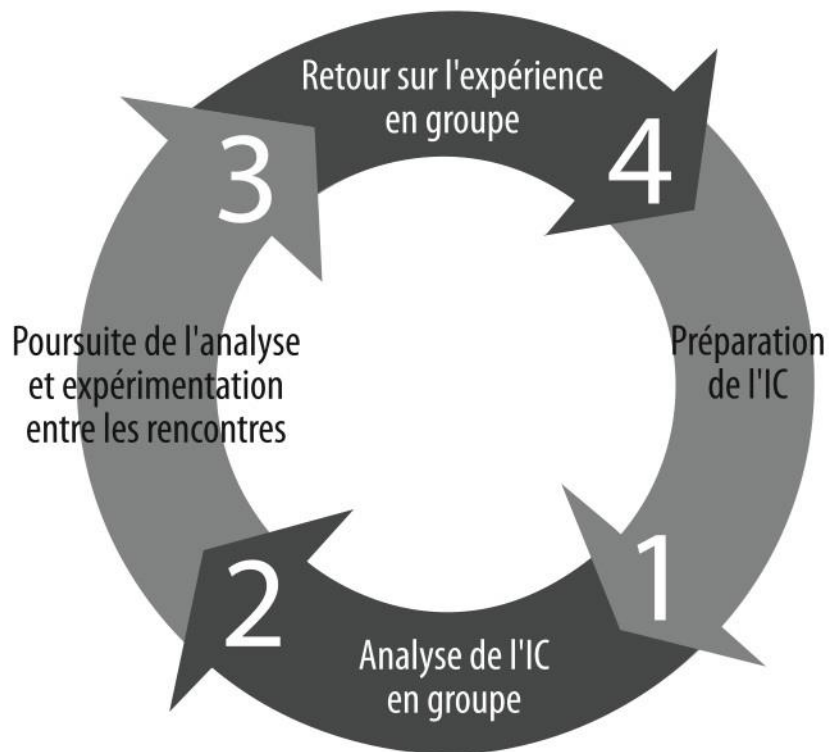


Figure 2. Utilisation de l'incident critique : un processus en boucle

Précisons qu'entre chaque rencontre, six de ces participantes et participants avaient pour mission d'identifier et d'amorcer l'analyse d'un incident critique les concernant en respectant les critères suivants, de manière à en assurer la valeur et la pertinence. Chaque personne présentant un incident critique était jumelée à deux autres participants à qui elles devaient faire parvenir cette première portion de sa réflexion avant la rencontre en groupe. Ces partenaires, à leur tour, avaient pour tâche d'étudier le contenu de cette analyse préliminaire et de préparer leurs réactions. Les chercheurs prenaient aussi

connaissance des grilles complétées par tous avant les séances de travail collectif. Cette façon de faire visait à : 1/ permettre à un plus grand nombre possible de participants et participantes¹⁰ d'amorcer la réflexion avant chaque rencontre de manière à enrichir les échanges et de « bien » accompagner celui ou celle qui présenterait son incident critique lors de la rencontre de recherche; 2/ favoriser la collaboration entre chercheurs et cochercheurs et 3/ optimiser le temps de travail en sous-groupe.

Lorsque toutes et tous étaient réunis, les efforts de réflexion s'intensifiaient grâce au déploiement simultané des forces rattachées aux méthodes du groupe focalisé et de l'incident critique. Pendant environ une heure et demie, chaque incident critique faisait l'objet d'une discussion en sous-groupes. Ces derniers étaient composés de la personne soumettant l'analyse de son incident critique, des deux collègues ayant étudié de plus près cette situation, d'un des trois chercheurs et éventuellement, de deux ou trois autres participants. Comme on le note dans la rubrique 5, les échanges étaient orientés et donc « focalisés » sur les quatre premières rubriques de la grille.

Dans un premier temps, il était demandé à la personne de présenter son incident critique puis de livrer sa compréhension de la situation à la lumière de chacune des portions de la grille d'analyse. Les autres participants et participantes, et particulièrement les partenaires associés, pouvaient poser des questions à cette personne afin de lui permettre de compléter son récit pour que tous possèdent une compréhension suffisante de la

¹⁰ Nous ne pouvions demander aux 16 participants de lire et commenter les incidents de tous les participants et participantes; la tâche se serait avérée trop lourde. Par ailleurs, le fait d'avoir au moins deux lecteurs externes pour chaque incident permettait qu'un bout de chemin soit fait par quelques-uns des participants avant la rencontre.

problématique à l'étude. L'idée n'était pas ici de soumettre la personne à un interrogatoire insistant et intimidant; loin s'en faut. Cette entrée en matière devait au contraire s'inscrire dans une attitude d'écoute attentive et d'empathie, visant à stimuler l'émergence d'un climat de confiance personnel et collectif, indispensable à l'engagement de chacun et chacune dans ce processus de recherche qui misait sur la collaboration.

Après avoir bien entendu la personne et compris son récit, on pouvait amorcer le dialogue. C'est ce qui a été fait pour chacune des expériences de groupe focalisé dans la présente recherche. Chercheurs et cochercheurs ont dès lors pu exprimer leurs points de vue pour tenter d'ajouter à la compréhension du problème et pour dégager des avenues d'action prometteuses. C'est à travers cette ébullition d'idées, d'interprétations convergentes et divergentes qu'ont pu émerger des significations et solutions originales pour la personne dont l'incident critique était en cause, mais aussi pour les autres participants et participantes qui partageaient cette réalité professionnelle. Selon les situations, le travail d'analyse portait sur l'explicitation des enjeux contextuels et interactionnels que la personne n'arrivait pas à cerner, sur ses croyances et valeurs qui l'enfermaient dans une conception des choses, sur l'écart qui peut exister entre ses intentions professées (ce qu'elle prétend faire ou vouloir faire) et ses intentions pratiquées (ce qu'elle fait en réalité)¹¹, etc. Le but était de générer des perspectives nouvelles susceptibles de provoquer des déblocages, de réduire ou d'éliminer des irritants

¹¹ Cette idée provient d'Argyris et Schön (1992) qui se sont particulièrement attachés à cet écart entre la théorie épousée (*espoused theory*) et la théorie pratiquée (*theory in use*) pour comprendre les problèmes d'efficacité professionnelle de praticiens se prêtant à des expériences d'accompagnement en science action (*action science*).

récurrents et donc, en fin de compte, de favoriser l'innovation des pratiques de la personne, mais aussi de ses pairs, par extension. En effet, même si la réflexion débutait avec l'étude de l'incident critique évoqué par une seule personne, l'intention était de saisir et d'exploiter les résonances qu'elle pouvait avoir chez ses pairs. Plus loin, dans la partie qui traite des retombées, nous décrirons plus concrètement comment s'est réalisée l'appropriation collective de ces démarches pour les conseillères et conseillers du SP.

À la fin de chacune des rencontres, chaque personne ayant soumis un incident critique partageait avec l'ensemble du groupe l'essentiel des conclusions découlant des échanges survenus dans son sous-groupe. L'intention poursuivie dans cette mise en commun était que tous soient mis au parfum et qu'ils puissent de la sorte s'inspirer des processus et résultats provenant de ces différentes expériences.

Enfin, à partir de ce moment et jusqu'à l'autre rencontre, la personne ayant présenté un incident critique entrait dans une phase d'incubation où elle pouvait continuer sa réflexion et aussi s'éprouver autrement dans l'action tout comme d'autres qui avaient aussi bénéficié des enseignements issus de ce travail réflexif en groupe. À ce sujet et comme on le retrouve dans la rubrique 6 de la grille d'analyse d'un incident critique, cette décantation et les gestes auxquels elle donnait lieu étaient de nouveau partagés au grand groupe au début de la rencontre suivante.

2.2.4 Phase 4 : analyse et validation des résultats

Tout au long de ce processus, qui s'est étalé sur quatre rencontres, nous avons réalisé l'analyse qualitative du contenu de l'ensemble des incidents critiques soumis à l'étude. La méthode d'analyse thématique a principalement été mise à contribution. Selon cette méthode, soulignent Paillé et Mucchielli (2008) : « [...] la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (problématique) » (p. 123-124). Déjà, l'exercice réflexion/action avait permis des prises de conscience et suscité des initiatives de changement, mais ces dernières avaient plutôt été réalisées sur une base individuelle. Il s'agissait maintenant de regrouper plus systématiquement les données obtenues sous forme de thèmes centraux dans le but de spécifier et circonscrire les principaux ordres de préoccupation des participants et participantes en tant que collectif. Tout en étant guidée par les objectifs de recherche initiaux¹², cette analyse s'est faite en restant attentif aux préoccupations mouvantes et aux contenus émergents qui se sont manifestés tout au long de ce processus.

Comme nous le verrons plus en détail dans la partie qui suit, ce travail d'analyse a permis dans un premier temps d'identifier les contextes et niveaux d'intervention davantage ciblés par les incidents critiques rapportés par les participants et participantes. En

¹² 1/expliciter et développer un cadre de référence d'intervention commun dans un contexte de transformation des pratiques; 2/développer des pratiques d'accompagnement et des outils d'intervention innovants (n'excluant pas la possibilité de s'attacher par moment au dispositif en ligne); 3/consolider le travail de collaboration entre les intervenants et entre eux et la direction et 4/partager et dresser un portrait des pratiques d'un service de placement étudiant postsecondaire.

approfondissant, nous en sommes arrivés dans un second temps à nommer ce qui précisément constituait les principaux nœuds du problème dans cette pratique de conseiller et conseillère dans ce SP. Ces zones névralgiques ont ensuite été récupérées pour s'attacher aux visées de transformation potentielle des pratiques jugées lacunaires ou insatisfaisantes. En accord avec les principes de la RC, ces visées ont été configurées sous la forme d'apprentissages en train de se réaliser ou pouvant être amorcés et poursuivis à la suite de la recherche (Bray *et coll.*, 2000; Heron, 1996; Kasl et Yorks, 2002).

Enfin, des mesures ont été prises, tout au long du processus, pour valider ces résultats. Les chercheurs se sont d'abord assuré que les thèmes et sous-thèmes qu'ils avaient identifiés réussissaient à bien couvrir et contenir l'ensemble des données issues des 35 incidents critiques recueillis. Ce principe de saturation (Mayan, 2009) fut appliqué tout autant à cet exercice de catégorisation thématique qu'au repérage d'avenues d'apprentissages conséquents. Les chercheurs ont d'abord confronté leurs propres points de vue pour aboutir ensuite à une proposition d'analyse faisant l'objet d'un consensus entre eux. Puis, lors de la cinquième rencontre, ils ont soumis cette lecture des résultats aux 16 participants et participantes en leur qualité de cochercheurs. Ce travail de triangulation (Merriam, 2009; Patton, 1999) entre chercheurs et cochercheurs permettra d'apporter quelques nuances et d'établir la crédibilité de ces résultats (Greenwood et Levin, 2006; Guba et Lincoln, 1989). Les expérimentations réalisées par certains participants et participantes, entre les rencontres, a également contribué à étayer et à

justifier ces conclusions lorsque les conséquences de ces actes sont venues étayer et confirmer ces résultats (Stringer, 2007).

3. QUELLES SONT LES PRINCIPALES RETOMBÉES DE CETTE RC ?

Des retombées de cette recherche ont été observées durant le processus qui s'est déroulé sur plus de 12 mois, mais aussi à la suite de cette expérience. Une relance effectuée auprès des participants et participantes, une année après la fin de cette recherche a en effet permis d'en savoir davantage à ce sujet.

3.1 RETOMBÉES SUR LE MOMENT

L'analyse des incidents critiques en groupe focalisé aura d'abord permis de mieux circonscrire des problèmes freinant l'évolution de leurs pratiques. On a pu voir qu'une majorité de ces problèmes concernaient leurs interventions directes auprès des étudiants et étudiantes ou d'anciens diplômés et diplômées. Vingt-deux (22) des 35 incidents critiques s'attachaient à cette problématique. Les conseillers et conseillères ont évoqué, par exemple : le surinvestissement auprès de certains clients; les conflits de valeurs entre eux et ces derniers; la présence de barrières en raison d'écarts culturels; le sentiment d'impuissance au regard de la complexité et de la lourdeur des difficultés de personnes qui les consultent, etc.

Les problématiques d'intervention avec d'autres instances dans l'institution postsecondaire arrivent au second rang avec huit (8) des 35 incidents critiques. Les

participants et participantes ont relevé le manque de reconnaissance de leur rôle de conseiller et conseillère, la confusion quant aux mandats de leur service, des rapports tendus entre le SP et certaines composantes de l'institution, etc.

Finalement, des embûches dans les rapports entre les participantes et les participants et les représentants du monde du travail et différentes instances gouvernementales ont aussi été soulevées. Cinq (5) incidents critiques ont suscité des réflexions sur des actions découlant de ce contexte d'intervention. L'identification des problèmes reliés à l'un ou l'autre de ces trois contextes d'intervention a conduit les chercheurs et cochercheurs, par le concours de l'analyse thématique, à mettre en place des « catégories » de problèmes qui soient plus précises et significatives aux yeux de tous, tel qu'évoqué plus haut. La métaphore du « nœud » a été retenue pour désigner ces familles de problèmes; le travail en RC étant de repérer ce qui est noué, ce qui bloque l'évolution d'une pratique pour bien canaliser la réflexion et trouver les gestes novateurs qui pourraient justement permettre de dénouer ces problèmes, ces impasses. Le tableau 2 qui suit résume les six (6) principaux nœuds identifiés et le type de problèmes qu'ils recouvrent.

Tableau 2

Nœuds dans l'intervention

1-Ambiguïté du rôle professionnel

Relative à la reconnaissance, la légitimité et la spécificité des différentes facettes du rôle des conseillers et conseillères dans le milieu académique

- Non (re) connaissance du bien-fondé des actions des conseillers et conseillères
- Avoir le sentiment de devoir défendre son travail, son domaine d'expertise, son territoire

2-Ambiguïté du rôle institutionnel

Relative à la confusion de la mission du SP telle que perçue dans le milieu académique

- Flou rattaché au mandat et aux rôles du SP
- Rapport tendu entre certaines instances de l'institution et le SP
- Avoir le sentiment que les services offerts par le SP n'ont pas leur place dans la structure institutionnelle

3-Recrutement et placement

Relatif aux exigences élevées des employeurs à l'endroit des étudiants à solliciter et aux pressions qui en découlent sur les conseillers et conseillères

- Vivre la pression des employeurs qui veulent avoir les meilleurs candidats
- Frustration des employeurs au regard des règles de recrutement étudiant du SP

4-Interface avec l'employeur

Relatif à la réputation du SP au regard des conseils et services offerts

- Lien d'interdépendance du SP avec les employeurs (rapport de force)
- Peur de perdre un employeur par les comportements « rebelles » d'un étudiant

-Communication difficile en raison de la multiplication des personnes intervenantes dans l'organisation d'une activité de recrutement

5-Enjeux de relation

Relatifs à la manière de transiger avec certaines personnes et de se positionner dans la relation

- Difficulté à trouver la distance relationnelle adéquate avec certains clients
- Difficulté à composer avec des populations dont les valeurs, les croyances et les comportements heurtent son propre système
- Charge émotionnelle ou surinvestissement trop intense envers un client

6-Enjeux d'action

Relatifs à la façon d'intervenir (méthodes et outils) et de résoudre des problèmes particuliers

- Sentiment d'incompétence et d'impuissance dans des situations particulières ou avec des clientèles spécifiques
- Ne pas toujours avoir les connaissances requises ou les outils pour aider les clientèles jugées particulières
- Difficulté à identifier la demande

Adossée à la liste de ces nœuds, une liste des apprentissages en cours ou souhaités a été précisée. Il ne s'agissait pas d'utiliser ces idées pour en faire des prescriptions incontournables et applicables à tous, mais plutôt de dessiner des voies d'investissement « crédibles » et prometteuses afin de dépasser ces problèmes affectant leur pouvoir d'agir, d'innover et de s'émanciper. L'étude des incidents critiques a révélé un certain nombre de savoirs pouvant servir cette finalité. Nous avons fait l'exercice de les regrouper par thèmes afin de bien les discriminer les uns des autres et de reconnaître leur rôle possible dans les processus susceptibles de mener aux changements souhaités.

Comme le révèle le tableau 3, on en compte quatre au total soit, les apprentissages relatifs :

1/au savoir représentationnel (renvoie à la modification de sa manière de concevoir l'intervention);

2/ au savoir opérationnel (renvoie à l'acquisition de nouvelles façons de procéder pour améliorer l'intervention);

3/ au savoir relationnel (renvoie à l'acquisition d'habiletés personnelles et de stratégies relationnelles utiles dans différents contextes d'intervention);

4/ au savoir organisationnel (renvoie à la capacité de moduler son intervention en fonction de la mission du SP et des différentes demandes de services).

TABLEAU 3 EXEMPLES D'APPRENTISSAGES POUR CHAQUE ORDRE DE SAVOIR

1-Savoir représentationnel

Réviser sa conception du changement et des résultats de l'intervention (ex. : l'importance des petits changements)

Prendre conscience qu'il est impossible d'être à l'aise avec toutes les clientèles

Reconnaître l'importance de marquer ses limites personnelles et professionnelles

Prendre conscience de l'influence de ses valeurs dans l'intervention

Prendre conscience du rôle de l'action dans le processus de résolution de problème

Identifier la nature et la persistance de certains patrons de comportement en intervention

2-Savoir opérationnel

Se donner la permission de demander conseil aux autres collègues et échanger avec eux lorsque l'intervention comporte des défis particuliers

Se donner le droit de clarifier son rôle auprès de la personne cliente

Utiliser le temps nécessaire pour bien identifier le problème de la personne

Se permettre des stratégies personnelles d'action pour se recentrer, décanter une situation ou rétroagir quand la situation en entrevue est déstabilisante

Être capable d'utiliser des techniques comme le recadrage, le reflet, la métaphore, etc.

Être capable de prendre une distance émotionnelle adéquate par rapport aux problèmes des clients

3-Savoir relationnel

Savoir utiliser tous ses sentiments comme une force en intervention

Être capable de maintenir une relation professionnelle tout en restant soi-même

Renforcer leurs habiletés relationnelles pour permettre l'établissement et le maintien d'un lien de confiance

4-Savoir organisationnel

Reconnaître la difficulté d'effectuer des interventions en respectant toujours à la lettre les règles et procédures du SP

Composer avec l'exigence de leur rôle d'intermédiaire entre les étudiants, les employeurs, les partenaires, la faculté, le département et le SP

Ces apprentissages, en cours ou convoités, ayant été reconnus pertinents par les participants et participantes, recélaient au même moment, des défis potentiels pour guider le développement de leurs pratiques au lendemain de cette RC. C'est dans cet esprit que nous les avons rencontrés une année plus tard, c'est-à-dire pour dresser le bilan des retombées de la recherche a posteriori.

3.2 RETOMBÉES A POSTERIORI

Quatre personnes, dont un des membres de la direction du SP, se sont jointes à nous lors de cette entrevue de relance qui s'est déroulée sur une demi-journée. Si les autres participants et participantes ne pouvaient être présents à cette rencontre pour des raisons

professionnelles, ils ont tout de même accepté de remplir un court questionnaire écrit qui visait à mieux saisir les effets de leur participation à cette RC au cours des 12 mois qui l'ont suivie.

La première retombée, et la plus inusitée de notre point de vue, s'est traduite par l'intégration et l'appropriation des outils utilisés lors de la RC (groupe de discussion, analyse d'incidents critiques et expérimentation) dans leur propre pratique. En effet, les participants et participantes ont pris l'initiative de maintenir ces rencontres de groupe, à intervalle de six ou sept semaines, pour poursuivre ce travail d'analyse et de développement de leur pratique professionnelle. De manière à faciliter l'avancement des travaux, ils ont cru pertinent de séparer le grand groupe en deux sous-groupes en désignant un animateur pour structurer la démarche et favoriser le bon déroulement des rencontres.

Alors que l'expérience initiale recouvrait des préoccupations de recherche, ce prolongement de l'expérience s'est apparenté davantage au groupe de codéveloppement¹³ professionnel (Payette, 1997, 2000). En décidant d'instituer et de gérer par eux-mêmes cette petite communauté d'apprentissage, ils ont observé au bout d'un an que cette décision leur aura été profitable à divers égards.

¹³ « Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer sa pratique professionnelle. Le groupe constitue une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et utilise la même méthode : étude attentive d'une situation vécue par un participant et partage de savoirs pratiques surtout et de connaissances théoriques au besoin. Le groupe de codéveloppement professionnel, en mettant l'accent sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective, sur les interactions structurées entre praticiens expérimentés, vise à élargir les capacités d'action et de réflexion de chaque membre du groupe » (Payette, 2000, p.1).

D'abord, ils diront à quel point toute cette expérience, depuis le début de la recherche jusqu'à aujourd'hui, leur a permis de sortir d'un certain isolement pour mieux collaborer ensemble. En ce sens, cet espace de travail commun aura participé à la consolidation de leur travail en équipe. Ils diront, par exemple, qu'ils ont une plus grande confiance en eux et entre eux, qu'ils sont davantage capables de s'entraider dans l'action, de réfléchir ensemble et de coconstruire des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. Ces paroles d'une participante, traduisent bien ce constat :

Ces partages d'expériences ont favorisé un climat d'intimité et de confiance qui rejailit sur l'ensemble de nos collaborations. Il m'a, pour la plupart du temps, permis d'avoir accès à la vulnérabilité de mes collègues et de me les rendre plus « humains » et plus accessibles.

Les participantes et participants relèvent également des impacts de nature identitaire. Ils reconnaissent en être arrivés à mieux circonscrire leur rôle et l'étendue de leur pratique d'intervention. À ce sujet, un conseiller souligne que cette réflexion collective a contribué à « cerner des repères identitaires indispensables pour guider leur pratique ». Dans leur propos, il est plus particulièrement question de la place importante que doit occuper la fonction-conseil dans leur pratique. Sans entrer dans le détail¹⁴, disons que cette réflexion les a amenés par exemple à préciser la nature de cette fonction et à délimiter la teneur de leur action en la matière (ex. : ne pas faire à la place du client, ajuster l'intervention en fonction de la culture du client, ne pas verser dans la thérapie). Ils se sont aussi attachés, mais dans une moindre mesure, à cette préoccupation plus importante qu'ils ont

¹⁴ Nous insisterons davantage sur ces apprentissages réalisés dans un article qui sera publié prochainement.

maintenant de faire connaître et d'accroître la légitimité du SP à l'intérieur de l'institution, mais aussi auprès des partenaires externes (ex. : employeurs, organismes gouvernementaux). Une conseillère a écrit : « Il convient maintenant de bien défendre notre rôle, notre contribution, notre expertise ».

Cette expérience, soulignent-ils, les a aussi conduits à développer leurs capacités réflexives et à reconnaître la nécessité de ces temps de décantation pour porter un regard critique sur leur pratique de tous les jours: « Ces rencontres en groupe nous ont appris à réfléchir et non pas à réciter et à appliquer des recettes venues d'ailleurs ». Ils ont aussi dit à quel point la grille d'analyse d'incidents critiques s'avérait un outil précieux pour favoriser cette position « méta » que requiert l'étude des pratiques. Par ailleurs, le passage à l'action apparaît comme une composante essentielle pour dépasser les difficultés révélées dans les incidents critiques (Mezirow, 2009). La plupart d'entre eux se sont risqués à faire les choses un peu autrement à la suite de l'exercice d'analyse de leurs incidents critiques ou encore en profitant des conclusions auxquelles en sont arrivés d'autres participants et participantes au regard de leurs situations respectives. C'est ainsi que de leur propre point de vue, ils en sont arrivés à dépasser leurs limites, à enrichir leurs stratégies d'intervention et à innover.

Plus récemment, quelques-uns d'entre eux ont élaboré un guide de « pratiques exemplaires¹⁵ » s'inspirant fortement des nombreuses analyses d'incidents critiques réalisées depuis maintenant deux ans. Ce guide, toujours en construction, constitue une sorte de « cadre de référence » permettant de dépeindre la spécificité des pratiques dans

¹⁵ Pouvant servir d'exemples, de repères pour instruire dans ce contexte de pratique spécifique.

ce SP. Il pourra bien sûr être utilisé par les intervenants et intervenantes déjà en place qui souhaitent répondre à des questions qui surviennent en cours d'action, mais surtout pour favoriser l'accueil et l'intégration de nouvelles ressources.

Ce court bilan nous permet de penser que l'engagement soutenu des participants et participantes durant la RC et en sous-groupes de codéveloppement, a satisfait en bonne partie les quatre objectifs de recherche initiaux.

Enfin, comme nous l'avons précisé en début d'article, la RC poursuit deux finalités au cœur d'un même processus: servir le développement des pratiques et l'avancement des connaissances scientifiques. Les témoignages des participants et participantes au terme des cinq premières rencontres de la RC et un an après nous amènent à penser que la première ambition a été satisfaite.

Comme chercheurs, nous disposons de données qu'il conviendra maintenant d'exploiter et d'analyser plus en profondeur. Cette étude nous permet d'en connaître davantage sur ce qui fait la particularité de ce contexte d'intervention et des savoirs qui sont requis des conseillers et conseillères pour y œuvrer. Le fait de documenter cette pratique encore peu connue apparaît en soi comme une avancée significative des connaissances scientifiques. Ce savoir pourra aussi instruire d'autres praticiens et praticiennes qui s'investissent dans ce type de service ou dans des secteurs connexes. Cette expérience vient aussi ratifier la pertinence de l'approche méthodologique retenue. Elle nous confirme, d'une part, que l'appariement du groupe focalisé et de l'incident critique peut servir significativement et

efficacement une RC. De surcroît, cette étude révèle que ces méthodes peuvent être récupérées et utilisées de manière autonome par les participants et participantes après la recherche. Cette transition s'est faite « naturellement » dans le cadre du présent projet. Toutefois, il y a lieu de réfléchir à la possibilité d'encourager cette continuation, chez d'éventuels groupes de RC, puisque des dividendes sont envisageables à plusieurs égards. On peut en effet prévoir des répercussions positives sur l'amélioration constante des pratiques et des services, sur la collaboration et le travail en équipe, mais aussi sur l'apprentissage des praticiens et praticiennes tout au long de la vie.

CONCLUSION

L'analyse des écrits sur la recherche collaborative et les recherches-action en général, montre à quel point elle a gagné en importance et s'est étendue à diverses disciplines au cours des vingt dernières années (Dubost et Lévy, 2002; Reason et Bradbury, 2008a). Comme nous l'avons vu, travailler en RC amène le chercheur à habiter un univers dont les référents se différencient parfois radicalement de ceux qui gouvernent les pratiques de recherches plus conventionnelles. Même si des efforts importants sont déployés pour bien circonscrire le projet, les objectifs et la démarche, cette manière de construire le savoir comporte une bonne part d'imprévisibilité. Pour paraphraser Gérard Mendel (1998) qui dit de l'acte qu'il est une aventure, on peut aussi affirmer la même chose au sujet de la RC. Chercheurs et participants réussiront-ils à s'entendre sur des questions de recherche pouvant satisfaire leurs intentions respectives? Permettront-elles de satisfaire les finalités pratiques et scientifiques poursuivies? Ces questions se transformeront-elles en cours de route? Les motivations initiales des participants et des chercheurs se maintiendront-elles?

Si des insatisfactions surviennent, quels compromis devront-ils faire pour permettre à tous de demeurer en piste? Une expérience antérieure nous a montré à quel point un écart peut se creuser entre les intentions initiales d'une RC, son dénouement réel et les résultats mitigés à laquelle elle peut donner lieu (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010).

Toutefois, dans la présente recherche, la situation s'est avérée autre. Nous avons même été agréablement surpris de l'efficacité du dispositif et des résultats obtenus. Surpris également de constater cet engouement des participants et participantes qui les a conduits à perpétuer ces rencontres au-delà du projet initial.

Bien que cette RC ait pu connaître des retombées fort appréciables, elle n'a toutefois pas réussi à combler l'ensemble des attentes initiales. Par exemple, les membres de la direction de ce SP qui ont sollicité notre intervention au tout début de ce projet de recherche, auraient souhaité que les participants et les chercheurs s'attachent un peu plus à des problématiques touchant le service dans sa globalité, sa mission, ses orientations stratégiques, etc. Le fait de se centrer plutôt sur les préoccupations des conseillers et conseillères, aura permis de toucher ces aspects, mais qu'en partie. Le choix des incidents critiques est révélateur en ce sens. Toutefois, les responsables de ce service reconnaissent à quel point ce travail collectif a favorisé une meilleure synergie entre les intervenants et intervenantes, comment il a aussi permis de comprendre et régler des problèmes concrets issus de la pratique et comment, plus que jamais, cet élan les amène progressivement à rejoindre et à discuter des préoccupations de la direction. Il est d'ailleurs prévu que les membres de la direction puissent se joindre au groupe de discussion (ou groupe de

codéveloppement) pour partager à leur tour ces questions qui les habitent et qui méritent elles aussi d'être mises à l'épreuve dans cet espace collaboratif élargi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anadòn, Martha (2007), *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Anadòn, Martha et Laurraine Savoie-Zajc (2007), « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains » dans, Martha Anadòn (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 10-30), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Argyris, Chris et Donald A. Schön (1992, 2^e éd.), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Auriant, Igor, Marie-Laure, Pibaro, Alain, Tenaillon et Jean-Claude, Raphael (2005), « Événements iatrogènes et ventilation mécanique », *Réanimation*, vol. 14, 423-429.

Berger, Peter-L. et Thomas, Luckman (1989), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Bourassa, Bruno, Fernand, Serre et Denis, Ross (1999), *Apprendre de son expérience*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Bourassa, Bruno, Chantal, Leclerc et Geneviève, Fournier (2010), « Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no 1, p. 148-171.

Bourassa, Bruno, Chantal, Leclerc et Geneviève, Fournier (2012), « Assumer et risquer une posture de recherche collaborative », dans Bruno Bourassa et Mehdi Boudjaoui (dir.), *Les démarches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites* (p. 13-46), Québec, Presses de l'Université Laval, Collection « Pratiques d'accompagnement professionnel ».

Bourassa, Michelle, Louise, Bélair et Jacques, Chevalier (2007), « Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, no 2.

Bourdieu, Pierre (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

Bray, John. N., Joyce, Lee, Linda, Smith et Lyle, Yorks (2000), *Collaborative inquiry in practice : Action, reflection and making meaning*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Bracco, David, Eric, Videlier, René. L, Chioléro et Jean-Pierre, Revelly (2002),«
Incidents critiques aux soins intensifs », *Revue médicale Suisse*, 621,
<http://revue.medhyg.ch/article.php3?sid=21825>.

Brookfield, Stephen (1990), « Using critical incidents to explore learners assumptions »,
dans Jack Mezirow and Associates (dir.), *Fostering critical reflection in adulthood: a
guide to transformative and emancipatory learning* (p. 177-193), San Francisco, CA,
Jossey-Bass Publishers.

Burr, Vivien (1995), *An introduction to social constructionism*, London, Roulledge.

Butterfield, Lee. D, William. A, Borgen, Norman. E, Amundson, et Sophia. T, Maglio
(2005), « Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond »,
Qualitative Research, vol. 5, no.4, p. 475-497.

Canter-Kohn, Ruth (2001), « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-
chercheur » dans Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans
le champ social* (p. 15-38), Paris, L'Harmattan.

Darré, Jean-Pierre (1999), *La production de connaissance pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Institut National de la Recherche Agronomique.

Denzin, Norman K., et Yvonna S., Lincoln (2007, 3rd ed.), *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Desagné, Serge (2001), « La recherche collaborative : Nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans Martha Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dubost, Jean et André, Lévy (2002), « Recherche-action et intervention », dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez et André Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p. 391-416), Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.

Faingold, Nadine (2004), « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Éducation permanente*, no. 160, 81-99.

Flanagan, John C. (1954), « The critical incident technique », *Psychological Bulletin*, vol. XVI, no.4, p. 327-358.

Gayá-Wicks, Patricia et Peter, Reason (2009), « Initiating action research : challenges and paradoxes of opening communication space », *Action Research*, vol, 7, no.3, p. 243,262.

Giddens, Anthony (1987), *La constitution de la société*, Paris, Presses Universitaires de France.

Greenwood, Davydd J. et Morten Levin (2006), *Introduction to action research* (2e éd.), Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Guba, Egon. G. et Yvonna S. Lincoln (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.

Heron, John (1996), *Cooperative inquiry : research into the human condition*, London, Sage Publications.

Heron, John et Peter, Reason (2008), « The practice of Cooperative inquiry : Research « with » rather than « on » people », dans Peter. Reason et Hilary Bradbury, *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (2e éd), (p. 179-188), London, Sage Publications.

Kasl, Elizabeth et Lyle, Yorks (2002), « Collaborative inquiry for adult learning », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 94, summer, p. 3-11.

Kitzinger, Jenny (1994), The methodology of focus groups : the importance of interactions between research participants, *Sociology of Health and Illness*, vol.16, no.1, 103-121.

Krueger, Richard. A et Mary-Anne, Casey (2000, 3rd ed.), *Focus groups : a practical guide for applied research*, Newbury Park, CA, Sage.

Leclerc, Chantal., Bruno, Bourassa et Odette Filteau (2010), « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVIII, no.1, p.11-32,

Leclerc, Chantal., Bruno, Bourassa., France, Picard et François Courcy (2011), « Du groupe focalisé à la recherche-action : défis et stratégies », *Recherches qualitatives, numéro spécial, entretien de groupe : concepts, usages et ancrages*, vol. 29, no 3, p. 144-166.

Leclerc Chantal (2010), *Intervenir auprès des groupes: la planification, l'action et l'évaluation*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Lessard, Claude, Marguerite, Altet, Léopold, Paquay et Philippe Perrenoud (2004), « Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales », dans Claude Lessard, Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner* (p.7-30), Bruxelles, De Boeck.

Mayan, Maria J. (2009), *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA, Left Coast Press.

Mendel, Gérard (1998), *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris, La Découverte.

Merriam, Sharan. B. (2009), *Qualitative research : a guide to design and implementation*, San Francisco, CA, Jossey Bass.

Mezirow, Jack (2009). « Transformative learning theory », dans, Jack Mezirow., Edward.W Taylor et associates (dir.), *Transformative learning in practice : insights from community, workplace, and higher education* (p. 18-31), San Francisco, CA, Jossey Bass.

Minary, Jean-Pierre (2006), « L'intervention psychosociologique et la recherche-action dans le travail social : science, subjectivité et transformation sociale », dans Françoise Crézé et Michel Liu. (dir.), *La RA et les transformations sociales* (p.131-154), Paris, L'Harmattan.

Paillé, Pierre et Alex Mucchielli (2008, 2e éd.), *L'analyse en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Patton, Michael Q. (1999). « Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis », *Health Services Research*, vol. 34, vol.5, p. 1189-1208.

Payette, Adrien et Claude Champagne (1997), *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Payette, Adrien (2000), *Le groupe de codéveloppement et d'action-formation : une approche qui donne des résultats concrets* : <http://www.provirtuel.com/doc/gr-codeveloppement.html>.

Perrenoud, Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive*, Paris, ESF.

Polkinghorne, Donald E. (1999), « Postmodern epistemology of practice », dans Steiner Kvale (dir.), *Psychology and postmodernism* (pp. 146-165), London, Sage Publications.

Reason, Peter (2006), « Choice and quality in action research practice », *Journal of Management Inquiry*, vol. 1, no.2, p. 187-203.

Reason, Peter et Hilary Bradbury (2008a, 2nd ed.), ***Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice***, London, Sage Publications.

Reason, Peter et Hilary, Bradbury (2008b, 2nd ed.), « Introduction: inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration », dans Peter Reason et Hilary Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice (p.1-14)*, London, Sage Publications.

Roelens, Nicole (2003), *Interactions humaines et rapport de force entre les subjectivités*, Paris, L'Harmattan.

Savoie-Zajc, Lorraine et Thierry, Karsenti (2000), « La méthodologie », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140), Sherbrooke, CRP.

Schön, Donald.A (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Schön, Donald. A (1996), « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222), Paris, Presses Universitaires de France.

Stringer, Ernest.T (2007), *Action research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Vermersch, Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Von Glasersfeld, Ernst (2004), « Introduction à un constructivisme radical », dans Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p. 12-36), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Wentzel, Bernard (2011), « Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire », *Recherches qualitatives*, vol. 10 (hors série), p. 47-70.