

L'équilibre entre responsabilité éthique et scientifique dans l'étude du développement professionnel¹

Sylvie Beaudoin, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Carlo Spallanzani, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

En cherchant à améliorer la pratique et la compréhension de cette pratique (Dolbec & Savoie-Zajc, 1994), la recherche-action fait figure de levier pour le développement professionnel de l'enseignant. Cependant, quel est le rôle du chercheur lorsque des difficultés vécues par l'enseignant l'éloignent de l'objet initial de la recherche-action? Jusqu'où peut-on aller pour assurer la réussite du projet et le mener à terme dans le respect des collaborateurs? Quel équilibre est possible entre la responsabilité éthique et la responsabilité scientifique du chercheur? Basée sur l'expérience vécue lors d'une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire, cette communication vise à discuter des qualités essentielles du chercheur qualitatif dans une recherche à visée de développement professionnel.

Mots clés

RESPONSABILITÉ, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, RECHERCHE-ACTION, ÉDUCATION PHYSIQUE

Introduction et mise en contexte

L'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques fait partie de la troisième et dernière phase de la recherche en éducation (Cros, 2004). La dernière décennie a été soulignée par la recrudescence de recherches dites collaboratives, qui sollicitent l'engagement actif du praticien à chacune des étapes de la recherche. Cette convergence entre la recherche et l'action au sein d'une démarche collaborative constitue une approche appropriée pour susciter des transformations de pratiques d'enseignement (Savoie-Zajc, 2001). En cherchant à améliorer la pratique et la compréhension de cette pratique

(Dolbec & Savoie-Zajc, 1994), la recherche-action fait ainsi figure de levier pour le développement professionnel de l'enseignant.

Selon Koro-Ljungberg (2010), le chercheur qualitatif est responsable d'ajuster son approche, ses techniques et ses questions de recherche avec les besoins manifestés par les collaborateurs et la réalité vécue sur le terrain. Dans une recherche à visée de développement professionnel comme la recherche-action, cette préoccupation est susceptible d'occasionner une tension entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. L'accent mis sur la transformation de pratiques implique un double agenda de la part du chercheur qui, au-delà d'être témoin de la réalité de terrain, doit également être catalyseur du changement pour pouvoir l'étudier. Cependant, au même titre que d'assurer la validité des données qu'il recueille et l'atteinte des objectifs de recherche, il doit s'efforcer de respecter le rythme et les limites des personnes qui se sont volontairement engagées dans la recherche.

L'énoncé de politique des trois Conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2005) avance certaines caractéristiques de l'éthique en recherche, dont a) le respect de la dignité humaine; b) le consentement et c) le respect de la vie privée et la confidentialité des données. Il est cependant difficile, voire impossible, de donner une signification exacte et univoque de l'éthique en recherche. Tel que le relate Wood (2003), la prise en compte de la dimension éthique implique un questionnement de ses valeurs personnelles, des impacts potentiels sur le participant ou au plan collectif selon le contexte, pour en arriver à poser un jugement en fonction de l'ensemble de ces éléments. Toutefois, la plupart des textes qui traitent de l'éthique de la recherche le font sur des bases philosophiques, épistémologiques et fournissent peu de pistes concrètes au chercheur pour l'aider à prendre des décisions. Cette communication apporte une contribution originale par le récit d'une expérience réelle d'une chercheuse face à ce dilemme entre les considérations éthiques et la rigueur de la recherche scientifique.

Dans le cas qui nous préoccupe, nous sommes confrontés à un problème épistémologique qui surgit en fonction de l'implication du chercheur dans l'étude qu'il mène. Baudrit (2003) pose la question de la proximité du chercheur et de l'objet de la recherche, que nous pourrions extrapoler à la proximité du chercheur avec le participant à la recherche. Reprenant les propos de Boutin (2003), nous devons nous interroger sur le sens et la portée des actions posées par le chercheur et sur l'interprétation qu'en fera le participant à la recherche. Ceci pose, à notre point de vue, la question suivante : où s'arrête ou quelle part de responsabilité doit assumer le chercheur face à une situation potentiellement conflictuelle? Mener à terme la recherche ou respecter

l'intégrité du sujet? Cette situation est loin d'être neutre, compte tenu de la proximité entre le chercheur et le participant à la recherche. Comment maintenir un degré optimal d'objectivité dans un tel contexte?

Les éléments mis de l'avant dans ce texte découlent de la réalisation d'une thèse de doctorat (Beaudoin, 2010) qui porte sur l'appropriation de pratiques responsabilisantes en éducation physique et à la santé (ÉPS) au primaire. Prenant appui sur le modèle de l'autosupervision (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988), une recherche-action ayant pour objet le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2003, 2011) a été conduite durant l'année scolaire 2008-2009 avec deux éducateurs physiques du primaire. Cette recherche a été menée dans une perspective de développement professionnel afin de les aider à s'approprier des pratiques visant la responsabilisation de leurs élèves. Pendant toute une année scolaire, la chercheuse a accompagné, sous la supervision de son comité de direction, deux éducateurs physiques dans l'appropriation et la mise en place de pratiques responsabilisantes. Dans un premier temps, les éducateurs physiques ont participé à une formation sur les fondements du modèle TPSR puis, ils ont été initiés à l'auto-observation et à l'auto-analyse de leurs pratiques par la mise en œuvre de cycles d'initiation à l'autosupervision. Cette démarche visait à les amener progressivement à s'engager activement dans leur processus de développement professionnel. Diverses méthodes de collecte de données ont contribué à documenter la démarche de chaque éducateur physique, dont des entretiens semi-dirigés, des observations participantes et des réflexions postséances. Les processus activés lors de la démarche, de même que les conditions qui les sous-tendent, ont été dégagés à l'aide d'une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008).

Certains auteurs proposent des indicateurs qui permettent de mieux identifier le stade de développement professionnel de l'enseignant (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). En éducation physique, le modèle de développement de l'acte pédagogique de Martinez (1993) met en évidence la poursuite de trois buts majeurs en enseignement, soit de diriger, de motiver et de faire apprendre. Lorsqu'il poursuit chacun de ces buts, l'enseignant peut expérimenter deux pôles de centration différents : il peut être centré sur lui-même ou encore, sur les élèves et l'activité. Plusieurs indicateurs permettent à un observateur externe de situer l'enseignant sur ce modèle. Par exemple, un enseignant préoccupé par l'intégrité de son statut face aux élèves et qui est très sensible aux manifestations d'indiscipline témoigne d'une centration sur soi dans le but de diriger. À l'autre bout du spectre, l'enseignant qui individualise son enseignement et qui propose des défis modulables en fonction du niveau d'habileté témoigne d'une centration sur les élèves et sur l'activité dans le but

de faire apprendre. Dans une perspective développementale, l'enseignant est amené à évoluer d'un but à l'autre et d'un pôle de centration à l'autre au cours de son développement professionnel. Il est souhaitable pour un enseignant d'expérimenter des périodes de centration sur soi avec comme but de diriger. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il veut remettre en cause certaines routines acquises, mais qui méritent d'être réactualisées, tout en évitant de succomber aux effets de mode. Ces adaptations prennent cependant tout leur sens lorsqu'elles visent à susciter de meilleurs apprentissages chez leurs élèves.

Dans une recherche à visée de développement professionnel comme la recherche-action, le chercheur qualitatif se doit de tenir compte et d'ajuster son accompagnement en fonction de l'étape de développement de l'enseignant qui collabore avec lui. Il doit être capable de repérer les difficultés que semble rencontrer le praticien, réfléchir sur les causes de ces problématiques et adapter ses interventions en conséquence. Le chercheur doit également réévaluer constamment ses stratégies afin de s'assurer de leur pertinence. Ainsi, lorsque la tension devient grande entre sa responsabilité éthique et scientifique, cette vigilance lui permettra d'effectuer les ajustements nécessaires afin d'éviter le point de rupture. L'analyse du cas d'un des éducateurs physiques qui a collaboré à la recherche-action va nous permettre de témoigner de la flexibilité nécessaire pour 1) respecter les limites du partenaire et 2) ajuster la cible en tenant compte des objectifs de la recherche.

Le cas de Caroline

Bien que le projet ait été réalisé avec deux éducateurs physiques, nous nous attardons ici sur l'histoire d'un seul des participants, que nous appellerons Caroline.

Caroline est une éducatrice physique de 27 ans qui en est à sa quatrième année d'enseignement en ÉPS. L'école où elle enseigne est située dans un milieu rural socioéconomiquement favorisé. Puisque l'école ne regroupe qu'une centaine d'élèves, ils sont répartis en cinq groupes-classes à double niveaux. Elle est la seule éducatrice physique de l'école et enseigne donc à tous les cycles. Elle intervient également dans une autre école primaire de la région pour compléter sa charge d'enseignement. Outre l'obtention d'un baccalauréat en éducation physique et à la santé, elle ne détient pas de formation complémentaire à ce domaine. Ses seules expériences significatives en intervention sont les stages qu'elle a réalisés dans le cadre des études de premier cycle et ses trois premiers contrats en enseignement.

Bien que l'accompagnement qui lui a été offert se soit réparti sur l'ensemble de l'année scolaire, nous mettons l'accent sur les activités qui ont eu lieu lors du deuxième cycle de la recherche-action, soit pendant la démarche

d'autosupervision. Tout d'abord, Caroline a participé à une séance de formation sur les fondements du modèle TPSR et sur la démarche d'autosupervision. Par la suite, une succession d'observations participantes (n = 9) et d'entretiens semi-dirigés (n = 6) ont été réalisés au cours des six mois du processus d'autosupervision. Caroline a également enregistré sur support audio des réflexions postséances (n = 10) portant sur les conditions d'enseignement-apprentissage offertes aux élèves lors de certains cours ciblés d'éducation physique et à la santé. En tout, pour documenter l'histoire de Caroline, plus de 60 heures d'observation participante ont été effectuées au cours de l'année scolaire dans ses classes d'ÉPS et environ 470 minutes d'entretiens de toute sorte ont été réalisés, retranscrits et analysés.

Le cas de Caroline s'est avéré particulièrement intéressant dans la mesure où la chercheuse a été confrontée à des difficultés majeures qui l'ont amenée à questionner les objectifs initiaux de la recherche. En particulier, trois constats faits au cours de la recherche-action et les décisions qui en découlent sont caractéristiques de la tension qui existait à ce moment entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif.

Premier constat

Un premier constat majeur est apparu dès les premières observations participantes. En effet, des lacunes importantes au niveau de la capacité à gérer efficacement la séance et la capacité à faire apprendre se sont révélées dans l'enseignement de Caroline. Par exemple, certaines activités proposées favorisaient l'exclusion rapide des élèves les moins doués pour l'activité, avec une possibilité de réinsertion limitée ou absente. D'autres misaient sur des modes d'organisation qui favorisent peu l'engagement moteur des élèves dans les tâches d'apprentissage. Certaines activités proposaient également des défis qui n'étaient pas adaptés au niveau d'habileté des élèves, ce qui limitait la progression des apprentissages d'une majorité d'entre eux. Par exemple, lors d'une activité de ballon-chasseur ayant pour objectif de développer la précision des lancers sur une cible mobile, les élèves les moins doués se retrouvaient systématiquement sur le banc après quelques secondes de jeu après avoir été « éliminés », donc touchés par un ballon projeté par un adversaire. Puisque le jeu se poursuivait jusqu'à ce que tous soient exclus sauf le vainqueur, ces élèves restaient plusieurs minutes assis sur le banc. Sur l'ensemble de la période d'éducation physique et à la santé, ces élèves n'ont été actifs que pendant quelques minutes seulement. Ils n'ont peut-être jamais eu la chance de toucher au ballon et par conséquent, pratiquer la précision de leur lancer sur une cible mobile. Pourtant, ces derniers auraient pu bénéficier d'une

augmentation de la quantité et de la qualité de leur temps d'engagement moteur, ne serait-ce que pour leur permettre d'obtenir un certain succès.

Plus troublant encore, aucun ajustement n'était proposé en cours d'action par Caroline pour pallier à ces lacunes. Les observations participantes ont permis de constater qu'à quelques reprises, les élèves eux-mêmes venaient se plaindre à Caroline de la situation. Pourtant, rien n'était fait en cours d'action pour améliorer la situation. Parallèlement, bien que le troisième cycle ait été ciblé pour la recherche-action, Caroline a manifesté dès le départ le désir de responsabiliser tous ses groupes. Pour elle, la notion de responsabilité se définit de plusieurs manières, dont « être à son affaire », « s'assumer », « faire preuve de jugement » et « prendre des initiatives ». Cependant, l'extrait suivant d'une entrevue menée avec elle en début de projet traduit son intention sous-jacente en ce qui concerne l'importance de responsabiliser ses élèves : « C'est plus facile pour moi! C'est plus facile... pour la gestion de classe en général. » Elle semble ainsi davantage préoccupée par l'impact de la responsabilisation des élèves sur le déroulement de la séance que par ses effets positifs potentiels sur leur développement. Cela nous amène à nous questionner sur ses véritables intentions. Voyait-elle la responsabilisation des élèves comme un moyen de pallier à sa lacune à diriger et à régler des conflits, sachant que c'est un préalable à maîtriser si l'on souhaite faire progresser les élèves dans les apprentissages prévus au programme? Puisque les observations participantes ont révélé la présence de ces lacunes dans toutes ses classes, force est de constater l'incapacité de Caroline à réaliser ce défi dans les circonstances.

Cette situation a momentanément ébranlé la chercheuse et l'a obligée à un certain recul avant de prendre des décisions d'un point de vue scientifique qui ont demandé d'importants ajustements sur l'objet de la recherche et sur le déroulement subséquent du projet. Si l'on se réfère au modèle de Martinez (1993) sur l'évolution de l'acte pédagogique, Caroline présentait des indices marqués d'une centration sur soi qui allait à l'encontre de l'objectif principal de la recherche-action. Faire apprendre n'était pas dans ses priorités, elle qui était principalement centrée sur le bon déroulement de la séance. Par conséquent, responsabiliser ses élèves, du moins dans le sens entendu dans le modèle TPSR, représentait un défi trop grand pour Caroline en fonction de son étape de développement professionnel. La décision a donc été prise d'orienter davantage l'accompagnement sur la gestion de classe et la nature des activités proposées, pour l'amener graduellement à se décentrer d'elle-même comme enseignante et se préoccuper davantage des activités d'apprentissage réalisées par ses élèves. Ces éléments font référence à trois compétences de base en enseignement de l'éducation physique, soit la planification, le pilotage et la supervision. La planification (C3) fait appel à la compétence à concevoir des situations

d'enseignement-apprentissage significantes, adaptées aux élèves, qui favorisent le développement de leurs compétences; le pilotage (C4) implique entre autres l'encadrement des apprentissages des élèves par des stratégies appropriées et par la mise en place de conditions pour que ces derniers s'engagent activement dans des tâches significatives; la supervision (C6) vise la mise en place de routines et amène l'enseignant à anticiper, repérer et corriger des problèmes qui nuisent au déroulement de la séance (Gouvernement du Québec, 2001).

À la suite de ces décisions, Caroline a manifesté le désir d'un soutien plus important pour l'accompagner dans sa démarche de développement professionnel. Le changement de cap au niveau de l'objet d'étude prévu au départ l'a amenée à se concentrer sur des éléments plus près de ses préoccupations immédiates. Elle avait plus de facilité à répondre aux questions des entretiens semi-dirigés, puisqu'elles portaient sur des éléments de sa pratique auxquels elle était plus sensible et qui correspondaient davantage à ses besoins actuels. Cependant, un deuxième constat a découlé de cet ajustement, qui a confirmé la nécessité de moduler également la nature de l'accompagnement qui lui était offert.

Deuxième constat

L'engagement mitigé de Caroline dans la recherche-action constitue un grand signal d'alarme. La stratégie d'accompagnement mise en place lors de la recherche-action impliquait une prise en charge graduelle par l'enseignante de la conduite de cycles d'initiation à l'autosupervision. En l'absence de la chercheuse, l'enseignant était invité à réfléchir sur les conditions mises en place pendant son cours d'éducation physique avec un groupe ciblé et d'enregistrer cette réflexion sur support audio. Le guide d'entretien utilisé était le même que celui des entretiens semi-dirigés avec la chercheuse.

Caroline prendra plus d'un mois avant de débiter l'enregistrement de ses réflexions postséances. Ses premières réflexions étaient également très brèves et superficielles. On y constatait là aussi des indices qui venaient renforcer la centration sur soi révélée lors des observations participantes. Elle éprouvait manifestement de grandes difficultés à réaliser la dernière étape du cycle d'autosupervision par elle-même, soit de formuler des hypothèses d'action pour améliorer les conditions offertes aux élèves dans son cours d'éducation physique et à la santé. Elle ne parvenait pas à identifier de situations problématiques dans son évaluation diagnostique.

En réaction à sa faible autonomie professionnelle face à l'objet de la recherche-action, à sa difficulté de faire un retour réflexif sur sa pratique et à son désir d'être davantage soutenue dans la démarche, la chercheuse a intensifié l'accompagnement offert à Caroline. En l'espace de 13 semaines,

cela s'est traduit par une présence sur le terrain de plus de 40 heures, ainsi que par la conduite de trois heures d'entretiens semi-dirigés. Également, la nature de la supervision était plus active, prenant la forme de rétroactions immédiates et ciblées basées sur des exemples concrets vécus en cours d'action. La chercheuse posait des questions précises à Caroline pendant le déroulement de la séance pour l'aider à identifier et solutionner des problématiques vécues sur le terrain. Son questionnement l'orientait également sur des pistes d'interventions possibles à effectuer. Par exemple, la chercheuse pouvait lui dire : « As-tu remarqué ce que fait Félix? Penses-tu que ça l'aiderait de lui permettre de se rapprocher de la cible? Il me semble que ça le motiverait de vivre quelques réussites... qu'en penses-tu? » Très souvent, Caroline s'inspirait de ces interventions pour ajuster ses pratiques en cours d'action.

Ces deux premiers constats et les décisions qui en ont découlé soulevèrent des questions au niveau de la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. Tout d'abord, le premier constat a amené la modification de l'objet initial de la recherche. Bien que la conduite d'une recherche qualitative implique une ouverture face aux besoins des participants et de leur environnement, ce changement d'objet implique également un non-respect du protocole d'entente initial de la recherche, qui était de s'approprier des pratiques d'enseignement responsabilisantes. Cependant, la chercheuse avait la responsabilité éthique de s'assurer de l'intégrité de sa participante. Puisqu'il est difficile d'enseigner à ses élèves à être responsables si on ne l'est pas soi-même comme enseignante, la chercheuse se retrouvait ici dans une position délicate. Placer l'enseignante dans une situation inconfortable qui la mettait face à son incompétence professionnelle était une solution peu envisageable dans les circonstances. La décision prise dans le cadre de notre projet nous a éloigné de l'objet initial de la recherche, mais ce faisant, elle a permis d'identifier les conditions préalables à l'appropriation de pratiques responsabilisantes et ce, en respectant l'étape de développement professionnel de l'éducatrice physique qui a collaboré à la recherche.

De plus, la décision de la soutenir davantage dans l'appropriation de compétences de base en enseignement a certes permis de la sécuriser dans le processus de la recherche-action, mais elle a également amené une déresponsabilisation de l'éducatrice physique dans ses fonctions. Face à la participation plus active de la chercheuse au cours des séances, il est arrivé que l'éducatrice physique lui laisse la gestion de la classe et quitte littéralement le gymnase pour régler des conflits avec certains élèves. L'éducatrice physique redirigeait également les questions de certains élèves vers la chercheuse au lieu de leur fournir elle-même des réponses. Cela a tôt fait d'occasionner un glissement au niveau des rôles. La chercheuse n'était plus seulement

chercheuse, mais bien co-enseignante. Les élèves eux-mêmes ont semblé comprendre ce changement de statut, puisqu'ils référaient davantage à la chercheuse qu'à leur enseignante pour avoir des conseils, par exemple sur l'exécution d'un mouvement. En l'espace de quelques observations participantes, la chercheuse a, sans le vouloir, tissé un lien plus fort avec ces derniers que celui qu'ils avaient avec leur propre enseignante.

Cette décision de soutenir davantage l'éducatrice physique l'a amenée à se désengager encore davantage et ainsi confirmer, jusqu'à un certain point, sa faible autonomie professionnelle, ce qui va à l'encontre de la visée de la recherche-action.

Troisième constat

Un troisième constat a été relevé par l'analyse en simultanée des observations et du verbatim des entretiens réalisés avec Caroline. En effet, on y constate la présence de paradoxes entre sa pratique déclarée, donc entre ce que Caroline disait faire, et sa pratique effective, soit ce qui se passait réellement dans les cours d'ÉPS. Cette rupture entre le discours déclaré et la pratique effective, souvent moins reluisante, est un phénomène courant en enseignement (Lefebvre & Poncet-Montange, 1996). À titre d'exemple, soulignons le paradoxe entre l'importance accordée à l'inclusion de tous les élèves manifestée lors des entretiens et l'absence de règles de réinsertion, de même que la présence d'activités non adaptées à leurs habiletés lors des observations participantes.

Face à ce constat, la chercheuse a tout d'abord tenté de questionner Caroline sur ces paradoxes lors des entretiens semi-dirigés. Par exemple, cette dernière se disait très préoccupée par la progression des apprentissages en ÉPS. Elle avait en sa possession plusieurs outils et affiches développées par des collègues qu'elle n'utilisait d'aucune façon, ni pour elle, ni en les mettant à la disposition de ses élèves. Lorsque questionnée sur ce fait, elle a simplement répondu qu'elle voulait laisser aux élèves la liberté d'explorer par eux-mêmes et non de simplement réaliser une progression d'objectifs, alors qu'elle venait tout juste d'affirmer le contraire. Les observations participantes confirment que la progression des apprentissages est également absente de la pratique effective.

Devant l'inefficacité de cette mesure, la décision a été prise de présenter une synthèse d'entretiens semi-dirigés menés par la chercheuse auprès des enfants sur leurs perceptions des conditions d'enseignement-apprentissage offertes dans leur cours d'ÉPS. À divers moments lors de la recherche-action, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec huit élèves de la classe ciblée, qui ont eu à se prononcer, entre autres, sur la qualité du lien développé

avec l'enseignante, les apprentissages réalisés, la valeur qu'ils accordaient au cours d'éducation physique, etc. La synthèse de leurs réponses mettait de l'avant plusieurs problématiques mais, de façon à cerner une priorité, une seule fût présentée à Caroline, soit la perception des élèves de ne pas avoir fait d'apprentissages significatifs lors de leur cours d'ÉPS.

La réaction de Caroline face à ce constat s'est déroulée en deux temps. Face à la chercheuse, elle a tout d'abord manifesté une réaction de surprise et d'incrédulité. Elle ne pouvait croire que ses élèves percevaient avoir peu appris, alors qu'elle leur avait enseigné, selon ses propos, tellement de notions au cours de l'année scolaire. Dans un deuxième temps, Caroline a confronté ses élèves face à leurs perceptions, ce qui a eu pour conséquence de lui faire prendre conscience de l'ampleur du problème. Elle a confié à la chercheuse avoir réuni ses élèves au début d'un cours et leur avoir directement posé des questions sur ce qu'ils avaient appris durant l'année scolaire. Leurs réponses lui ont démontré qu'ils n'avaient retenu que peu d'éléments de ce qu'elle leur avait enseigné en cours d'année : « Pourtant, affirme-t-elle, je leur ai répété tellement souvent! ». Pour Caroline, le fait d'informer les élèves devrait suffire pour susciter l'apprentissage et le transfert des connaissances. Par conséquent, sa décision finale a été de donner davantage d'informations aux élèves pour consolider les savoirs enseignés durant l'année scolaire. Toutefois, cela va à l'encontre d'une approche qui vise la responsabilisation des élèves. En aucun moment elle n'a semblé orienter sa réflexion sur l'efficacité des moyens utilisés et des conditions à mettre en place pour susciter l'apprentissage de ses élèves au cours de l'année scolaire et ce, malgré les efforts de la chercheuse pour l'orienter sur cette piste lors des discussions. Même lors de l'entretien bilan en fin de projet, elle a expliqué cet événement par le fait que les élèves retiennent souvent peu de ce qu'on leur enseigne. Caroline a ainsi refusé de prendre une part de responsabilité pour les difficultés soulevées par ses élèves.

Discussion et conclusion

Le cas de Caroline met en lumière la tension qu'il existe entre la responsabilité éthique et scientifique du chercheur qualitatif. D'un côté, il doit veiller à préserver l'intégrité de celui qui collabore à la recherche, mais également assurer la rigueur scientifique de l'étude. À l'instar de Brinkmann (2007), nous considérons que l'équilibre entre ces deux types de responsabilités est non seulement possible, mais nécessaire. Cet équilibre est d'autant plus important dans le cadre d'une recherche-action à visée de développement professionnel, où le chercheur aura à prendre des décisions en cours de recherche et assumer les conséquences qui en découlent. Cela est induit par le rôle de catalyseur du changement joué par le chercheur dans le cadre de ces recherches. Gohier

(2004), confirmant les propos de Wood (2003), affirme que dans ces circonstances, le chercheur qualitatif ne peut faire l'économie d'un questionnement sur la nature de sa recherche et ses impacts sur le participant, de même que sur sa responsabilité éthique, au-delà des règles prescrites par la communauté scientifique.

La présente recherche-action a démontré l'impact de la prise en compte de l'étape de développement professionnel de l'éducateur physique dans l'atteinte des objectifs de recherche et d'action. Un éducateur physique centré sur lui-même poursuivant principalement des buts de diriger ou de motiver ses élèves a généralement besoin d'un accompagnement plus directif pour progresser. Le chercheur-accompagnateur peut identifier, par des observations participantes régulières sur le terrain, des indicateurs caractéristiques de l'étape de développement de l'éducateur physique qui l'aideront à moduler la nature et l'objet de cet accompagnement. Il peut ainsi être amené à mettre de côté un objet de recherche qui constitue un défi trop important pour l'éducateur physique en fonction de son étape de développement professionnel.

À cet égard, nous tenons à souligner l'importance pour le chercheur impliqué dans une recherche de ce type d'avoir recours à un comité d'experts conseil. Leur implication permet au chercheur d'objectiver la situation dans laquelle il est impliqué, l'amenant à prendre le recul nécessaire pour faciliter la prise de décision. Dans le cas présent, des rencontres mensuelles d'objectivation ont permis à la chercheuse de garder la tête froide et de voir la situation sous d'autres angles non envisagés au départ. En plus de contribuer à la rigueur scientifique de la recherche-action, en renforçant notamment le critère de cohérence systémique (Savoie-Zajc, 2001), cet exercice réflexif permet de porter également un regard sur les aspects éthiques du processus de recherche (Guillemin & Gillam, 2004; Guillemin & Heggen, 2009).

L'expérience vécue lors de la recherche-action avec Caroline nous indique l'intérêt de vérifier préalablement la compatibilité des participants avec l'objet de la recherche, ce qui permettrait d'éviter ou d'amoindrir certaines tensions lors du déroulement de l'étude. Cette problématique pourrait être réduite par des observations permettant de tracer un meilleur profil de ceux-ci et mieux cibler l'objet de la recherche. Elle nous permet également de mettre en lumière certaines qualités qui nous semblent essentielles chez un chercheur qualitatif dans des projets qui visent à modifier les pratiques.

Une première qualité fait référence à la capacité du chercheur de s'ajuster aux besoins manifestés par les collaborateurs de la recherche et aux contraintes de l'environnement. Découlant de cette capacité d'ajustement est celle de réagir de manière spontanée, mais réfléchie face à ce qui se passe sur le

terrain en fonction des implications des décisions, tant d'un point de vue éthique que scientifique. Dans cette perspective, le chercheur doit se donner un temps de recul pour mieux analyser la situation et envisager différentes pistes de solutions, tout en tentant de ne pas trop s'éloigner de ses objectifs de départ lorsque c'est possible.

Évidemment, il est essentiel de souligner l'importance de la capacité d'écoute du chercheur qualitatif. Cependant, cette écoute doit être accompagnée d'un regard critique, afin d'aller au-delà du discours du participant. Ainsi, la présence du chercheur sur le terrain est essentielle pour bien comprendre la réalité dans laquelle évolue réellement le collaborateur. Une grande qualité complémentaire du chercheur serait de manifester une curiosité insatiable qui l'incite, par la verbalisation de plusieurs questions, à mieux cerner les phénomènes à l'étude.

À l'instar de Guillemin et Heggen (2009), nous sommes d'avis qu'une qualité se distingue cependant des autres, soit la capacité de créer et d'entretenir un lien de confiance avec les personnes impliquées dans la recherche. À la base de cette qualité se retrouve la notion de respect, qui est inhérente à l'ensemble du processus de recherche. Elle est également à la base d'un critère de scientificité de la recherche-action, soit le respect des valeurs et des principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001). Mais respecter l'autre implique également le respect de ses limites, en particulier dans une recherche à visée de développement professionnel. Cela rend la responsabilité éthique encore plus importante dans ces circonstances, puisqu'en voulant se rapprocher de l'objet à l'étude, et ainsi assumer sa responsabilité scientifique, le chercheur franchit les barrières de l'intimité de l'enseignant. Cet exercice, à l'image d'un funambule qui avance sur un fil de fer, est dangereux, mais nécessaire pour le chercheur qualitatif.

Note

¹ La réalisation de ce projet de recherche a bénéficié du soutien financier du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) par le biais d'une bourse doctorale (2007-2010).

Références

- Baudrit, A. (2003). Les problèmes éthiques et déontologiques en psychologie sociale : des compromis à trouver et des pistes à ouvrir? Dans G. Boutin, & J.- P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques. Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 77-89). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'une démarche d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Boutin, G. (2003). Les contours d'une éthique de l'action : la responsabilité des chercheurs et des praticiens en sciences humaines. Dans G. Boutin, & J.- P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques. Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 13-27). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brinkmann, S. (2007). The good qualitative researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 127-144.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans G. Pelletier (Éd.), *Accompagner les réformes en éducation* (pp. 101-124). Paris : Harmattan.
- Dolbec, A., & Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action : un processus générateur de changements planifiés. Dans J. Chevrier (Éd.), *La recherche en éducation comme source de changement* (pp. 201-218). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (Éd.), *Teacher education. Part II : the 74th yearbook of the national society for the study of education* (pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and « ethically important moments » in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Guillemin, M., & Heggen, K. (2009). Rapport and respect : negotiating ethical relations between researcher and participant. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 12, 291-299.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2005). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.
- Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, responsibility and aporia. *Qualitative Inquiry*, 16(8), 603-610.
- Lefebvre, M., & Poncet-Montange, J. (1996). La bande vidéo, un outil de coconstruction d'une mémoire raisonnée. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 599-616.
- Martinez, C. (1993). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montpellier I, Montpellier.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Wood, J. (2003). Quelques réflexions sur les fondements des codes déontologiques à l'intention de la recherche dans les institutions universitaires. Dans G. Boutin, & J.-P. Martinez (Éds), *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques*. *Revue des recherches enseignées en espaces francophones* (Vol. 5, pp. 91-104). Montréal : Éditions Nouvelles.

***Sylvie Beaudoin** est professeure adjointe à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Sa thèse de doctorat, qui porte sur l'appropriation de pratiques responsabilisantes en éducation physique et à la santé, a remporté le Prix de la meilleure thèse – Secteur Lettres, Sciences humaines et sociales de l'Université de Sherbrooke en 2011. Elle s'intéresse au développement de la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique et à la santé, ainsi qu'à la formation initiale et continue en activité physique.*

***Carlo Spallanzani** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il a obtenu son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval en 1987. Ses intérêts de recherche portent sur la formation et le perfectionnement des intervenants dans les milieux de la pratique professionnelle et l'analyse des conditions d'enseignement-apprentissage, et il utilise autant des méthodologies qualitatives que quantitatives.*