

## APPROCHE DE LA MÉCANIQUE D'UNE RECHERCHE-ACTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

[Jonathan Collin](#), [Florence Bernard](#), [Sophie Duvillier](#)

Service social dans le Monde | « [Les Politiques Sociales](#) »

2020/1 n° 1-2 | pages 90 à 103

ISSN 1374-1942

DOI 10.3917/lps.201.0090

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2020-1-page-90.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Service social dans le Monde.

© Service social dans le Monde. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur

**Jonathan Colin \***

**Florence Bernard \*\***

**Sophie Duveillier \*\*\***

\* Chargé de cours, Docteur en Anthropologie

\*\* Maître assistante en Sciences psychologiques et Ergothérapie

\*\*\* Maître assistante en Soins infirmiers et en Sciences de la santé publique

Unité Collaboration Interdisciplinaire de la Haute Ecole Léonard de Vinci (Bruxelles, Belgique)

Les auteurs souhaitent remercier Mathias Doornaert, Olivia Martin et Louise Mostenne, diplômés de la Haute École Léonard de Vinci, qui ont activement participé à la recherche-action que nous présentons ici, et au colloque 2018 du Groupe de Travail 15 de l' AISLF lors de l'exposé de notre recherche. Ainsi que les différents chercheurs présents lors de ce colloque et avec lesquels les échanges ont permis de préciser notre analyse, en particulier Jacques Hamel.

## Introduction

Le présent article vise à exposer et interroger la mécanique d'une recherche-action menée de mai 2017 à juin 2018 à l'Institut Parnasse-ISEI (Haute École Léonard de Vinci, Bruxelles, Belgique). Nous revenons tout d'abord sur la thématique de cette recherche – et, pour ce faire, nous partons de la spécificité de la demande initiale émise par la direction de l'institut nous sollicitant – ainsi que sur le contexte sociétal dans lequel le projet de formation que celle-ci défend s'inscrit. Ensuite, nous exposons les définitions de la recherche-action, que nous mettons en perspective avec le processus suivi et les résultats obtenus. Enfin, en guise de conclusion, nous montrons en quoi la méthode de la recherche-action, telle que nous nous la sommes appropriée et l'avons

appliquée, est féconde pour l'élaboration de nouveaux cours de l'enseignement supérieur non universitaire.

En 2016, à la suite d'un constat posé par la direction de l'institut – à savoir l'évolution de la société et des pratiques professionnelles, la nécessité de travailler en réseau et l'intersection des champs disciplinaires –, il est demandé aux auteurs de l'article, alors membres d'une unité transversale, de prévoir dans leur mission d'interdisciplinarité la mise en place d'une unité d'enseignement interdépartementale et optionnelle portant sur la collaboration interdisciplinaire. Construire un tel enseignement est, à notre connaissance, une première en Belgique francophone. Pour mieux comprendre la demande émise, il convient de la resituer dans le contexte social de développement des professions et, par voie de conséquence, des identités professionnelles.

## **1. Contexte**

La spécialisation (Strauss, 1991), voire dans certains cas l'hyperspécialisation (Morin, 2012) des professionnels de terrain des secteurs paramédical, psycho-médico-social et socio-éducatif, est aujourd'hui une réalité ancrée dans les parcours de formation et les pratiques des individus. Tout un chacun, de par ses études, est appelé à se différencier des autres professionnels de son secteur propre (éducatif, médical, paramédical, social, etc.) ou du réseau dans lequel il s'inscrit. Des enseignants pour bacheliers professionnalisants (1) forment ainsi les étudiants à leur identité professionnelle en tant qu'éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, infirmiers, etc. Cet aspect de la formation, et la réalisation de stages en institution, permettent d'asseoir l'identité professionnelle et de se distinguer du praticien d'une autre discipline qui est souvent vu, à tout le moins dans un premier temps, de façon stéréotypée. Cette façon de voir autrui est généralement le produit du manque de contacts prolongés avec lui ; il peut alors être appréhendé comme une « abstraction hautement anonyme » (Berger & Luckmann, 2014, 83) produite dans les espaces de socialisation secondaire que sont les instituts professionnels – mais aussi les associations professionnelles, les lieux d'échanges avec les pairs (confrères et consœurs), etc. (Strauss, 1991). Les professionnels de disciplines différentes ont incorporé et incorporent subjectivement ces diverses influences socialisatrices (Darmon, 2016), et de ce fait développent chacun leur propre conception du monde. C'est cette

conception qu'ils vont transmettre ou laisser transparaître lors de l'accompagnement du bénéficiaire et dans les interactions avec des professionnels de disciplines autres. La réalité est donc construite (Watzlawick, 1978) par chaque professionnel et diffère selon chacun. Si cette vision du monde (Winkin, 2001) n'est pas la réalité objective en tant que telle, elle a cependant des conséquences bien réelles au quotidien. Comme le souligne William Isaac Thomas, « si les situations sont définies comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (Thomas, cité par Goffman, 1991).

Parallèlement à cette réalité de la spécialisation se dessine un impératif : l'accompagnement efficient des bénéficiaires, dont les « vulnérabilités problématiques » (Garrau, 2018, 19-20) ont tendance à se multiplier et à rendre la situation de vie particulièrement complexe. Par ailleurs, pour faire face à cette complexité – souvent psychomédico-sociale – des situations, il est aujourd'hui régulièrement nécessaire de recourir davantage à des disciplines différentes, à mobiliser dans un même espace-temps déterminé. Ces deux éléments conduisent donc immanquablement à réfléchir aux processus d'interdisciplinarité, c'est-à-dire à la rencontre des spécialistes, ainsi qu'à la qualité de leurs interactions dans le cadre de l'accompagnement optimal du bénéficiaire.

## **2. Définition de la collaboration interdisciplinaire**

Avant de détailler la mécanique de la recherche-action menée, attardons-nous sur quelques éléments de définitions relatifs à l'interdisciplinarité et à la collaboration interdisciplinaire. Après trois années de recherche autour de cette dernière, nous concevons celle-ci comme un processus coconstruit complexe, soutenu par un leadership participatif et éclairé, et nécessitant la mobilisation de compétences relationnelles transversales (*softs skills*) des différents acteurs, afin de poursuivre un objectif commun (Bernard *et al.*, 2019).

À propos de l'interdisciplinarité, Jean-Paul Resweber souligne notamment que « l'interdisciplinarité consiste à créer un milieu où [les disciplines et leurs rationalités] peuvent être confrontées entre elles et soumises à une interprétation qui les redéfinit en fonction des intérêts humains » (Resweber, 2011, 182). Il précise en outre que, « sans pour autant renoncer à la logique spécifique de sa discipline, [le professionnel] en vient à adopter un autre regard qui subvertit le sien

propre et peut l'amener à se positionner différemment au sein même de sa discipline » (Resweber, 2011, 178).

Élaborer des contenus de cours ayant pour objectif l'enseignement de la collaboration interdisciplinaire constituant une première, nous proposâmes la réalisation d'une recherche-action « Interdisciplinarité » visant à rassembler autour de nous différents étudiants marquant un intérêt pour la thématique. Douze étudiants furent sélectionnés, dans la mesure où ils souhaitaient réaliser un stage ou un travail de fin d'études (TFE, voir au point 4) autour de l'interdisciplinarité. Ces étudiants provenaient de divers départements de la Haute École : agrégation en éducation physique, éducateur spécialisé en activités socio-sportives, ergothérapie, kinésithérapie et soins infirmiers. Les participants à la recherche-action furent conviés à cinq séances de groupe de deux heures chacune, coanimées par trois enseignants de disciplines différentes, auteurs du présent article.

### **3. Définition de la recherche-action**

Avant d'exposer plus avant les modalités de la recherche mise en œuvre et de présenter concrètement le déroulement de celle-ci, il importe de définir la recherche-action. Il s'agit en effet d'une méthode initialement peu utilisée au sein des universités et ayant davantage cours dans les Hautes Écoles, où l'on retrouve des praticiens-chercheurs. La recherche-action rassemble, selon Nicole Poteau (2015), trois éléments : une méthodologie de la complexité, un collectif de recherche et une démarche de formation. Il s'agit tout d'abord d'une méthodologie de la complexité, dans la mesure où il y a un mouvement continu et ininterrompu entre la recherche et l'action (Poteau, 2015). Ensuite, la méthode engage un collectif de recherche qui rassemble tous les individus participant à la recherche-action, et que l'on peut identifier comme des co-chercheurs. Enfin, la recherche-action est formatrice dans la mesure où, selon Nicole Poteau (2015), les échanges entre les co-chercheurs « engendrent l'évolution des représentations et des connaissances de chacun et de tous ».

Mais, à la suite de la consultation de la littérature portant sur la recherche-action, une impression de variabilité des processus se dessine (Guillemette & Berthiaume, 2008), les auteurs n'étant pas toujours d'accord sur la définition à en proposer. Cela est sans doute lié au volet « action » de la démarche et à la composition du collectif de recherche, éléments qui, en raison de leurs variabilités selon les

contextes, conduisent inmanquablement à des ajustements de la méthode. Selon Michèle Catroux, il est ainsi délicat de donner une définition de la recherche-action, tant la littérature en la matière est abondante (Catroux, 2002). Elle relève en effet que : « Il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes, et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates. La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même » (Catroux, 2002, 10).

On voit apparaître non seulement l'idée de créativité dans la méthodologie mise en œuvre, mais aussi une liberté quant à l'aspect « recherche ». Face aux contenus de cours que nous devons construire, la créativité et la liberté ont guidé notre travail dans le cadre de la recherche-action menée. Tout était en effet à penser au niveau méthodologique, et la dimension recherche fut bien de l'ordre de la recherche appliquée puisque l'action visait à préciser et détailler les contenus de cours initialement repérés. Dans ce cadre, nous avons suivi le schéma proposé par Lorraine Savoie-Zajc, repris ci-dessous.

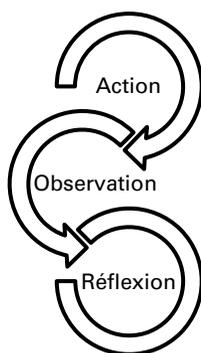


Figure 1. : La spirale de la recherche-action en trois boucles (Savoie-Zajc, 2012, 82)

On pourrait en outre ajouter à ce schéma une quatrième boucle, vu l'objectif final de notre recherche-action : la détermination concrète des contenus de cours, et donc la nouvelle action qui suit la réflexion. L'objectif poursuivi rejoint alors l'idée d'« accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir » (Pourtois *et al.*, 2013, 27).

#### **4. La mécanique de la recherche-action menée**

La méthodologie de la recherche-action envisagée fut donc assez libre. Nous avons suivi le schéma proposé par Lorraine Savoie-Zajc, en proposant des activités lors des séances de groupe avec les étudiants et en observant ce qui s'y passait. Au départ de l'observation de chaque séance, nous avons ensuite construit la suivante. Il est à noter que nous ne sommes pas partis de rien concernant le contenu des séances ; en effet, les éléments proposés lors de la première séance prenaient appui sur les compétences scientifiques et professionnelles des trois enseignants en charge de la recherche-action. Ensuite, les différentes séquences de cours ont été coélaborées au départ des savoirs accumulés, partagés et expérimentés des enseignants et des étudiants.

Revenons à présent sur le processus mis en œuvre et décrivons brièvement le contenu des séances, avant d'examiner les réponses des étudiants à un questionnaire anonyme qui leur a été soumis, et celles de ceux qui ont élaboré une démarche d'observation participante sur leur lieu de stage.

La recherche-action a compté cinq séances de deux heures, programmées entre mai 2017 et mai 2018. En préparation de ces séances ou lors de celles-ci, les enseignants ont soumis aux étudiants des ressources, issues de recherches appliquées et de travaux scientifiques dans les matières suivantes : interdisciplinarité (Delhaye & Mélan, 2014 ; Hamel, 1995 ; Morin, 1994) ; communication (Watzlawick *et al.*, 1972 ; Winkin, 2000) et interactions entre professionnels de disciplines différentes (Goffman, 1974 ; Strauss, 1991) ; construction de l'identité et de la socialisation professionnelles (Berger & Luckmann, 2014 ; Darmon, 2016) (2) ; transaction sociale (Remy, 1996 ; Remy & Foucart, 2013).

Ces documents et outils furent discutés en groupe lors des séances de la recherche-action auxquelles participaient les enseignants et les étudiants. Tenant compte du fait que les enseignants pouvaient parfois avoir une connaissance quelque peu sommaire de la réalité de terrain

de certains professionnels issus des formations proposées par la Haute Ecole, le concours des étudiants – à travers leur stage professionnel ou la réalisation du travail de fin d'études – était indispensable afin d'évaluer la pertinence des thématiques abordées et leur adéquation avec les projets en interdisciplinarité envisagés par ces derniers. Les rencontres entre enseignants et étudiants permirent également aux apprenants de faire part de leurs besoins et des dispositifs et ressources supplémentaires qui seraient utiles à leur démarche. Ainsi, la démarche de la recherche-action, qui associe des étudiants aux prises avec la collaboration interdisciplinaire telle qu'elle se vit dans les institutions psycho-médico-sociales ou socio-éducatives, permet de tester les contenus de cours pensés par les enseignants et de les confronter à la pratique professionnelle ou de recherche des étudiants – et cela dans la perspective, présente tout au long du processus, de les valider ou pas.

Nous détaillons à présent les cinq séances de la recherche-action. Les deux premières ont abordé notamment les questions relatives à l'identité et à la socialisation professionnelles, aux représentations que l'on peut avoir des autres professions (stéréotypes et préjugés), et aux *soft skills* nécessaires à la collaboration interdisciplinaire. La troisième séance a consisté en la présentation et la discussion, par les étudiants, de leurs projets respectifs. La quatrième, tenant compte du fait que les étudiants s'inscrivaient dans des temporalités de stage et de préparation du TFE différentes, fut consacrée à un échange de ressources : il s'agissait, d'une part de préparer et d'écouter le retour sur une expérience de stage impliquant une collaboration interdisciplinaire, et d'autre part (pour les étudiants n'étant pas encore partis en stage ou se concentrant sur un TFE) de présenter et de discuter des éléments de la littérature en lien avec des questions d'interdisciplinarité. La cinquième et dernière séance proposa un temps de mobilisation et de réflexion autour des différentes ressources évoquées, et une évaluation de la recherche-action menée.

Les retours obtenus lors des séances se révélèrent très positifs. Cependant, on ne peut évacuer le biais de désirabilité sociale des étudiants, pris dans d'autres liens avec les enseignants chargés de la recherche (qui pouvaient ainsi être, par ailleurs, leur promoteur de TFE, leur superviseur de stage, le dispensateur de certains de leurs cours). Pour tenter de réduire ce biais, nous avons soumis aux étudiants un questionnaire anonyme disponible en ligne. Il s'est alors agi de vérifier

## Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur

la concordance des retours que nous avons lors des séances – et notre ressenti – avec les réponses à ce questionnaire anonyme. Tous les étudiants de la recherche-action ont répondu au questionnaire, moyennant toutefois deux rappels par mail. Volontairement, nous ciblons ci-après uniquement les questions qui viennent éclairer le processus de la recherche-action.

a) Une question portait sur le sentiment d'avoir été associé à la construction de la future unité d'enseignement et était formulée comme suit : « Vous êtes-vous sentis associés à la construction de la future unité d'enseignement "Collaboration interdisciplinaire" ? » Il s'agissait de valider le processus de la recherche-action, et d'être certain que les uns et les autres avaient pu se départir dans une certaine mesure de leurs rôles respectifs, pour participer pleinement à la coconstruction des contenus de cours de la nouvelle unité d'enseignement consacrée à la thématique de l'interdisciplinarité. Six étudiants ont considéré qu'ils avaient été tout à fait associés à cette construction, cinq ont répondu « assez », et un seul étudiant a estimé avoir été moyennement associé.

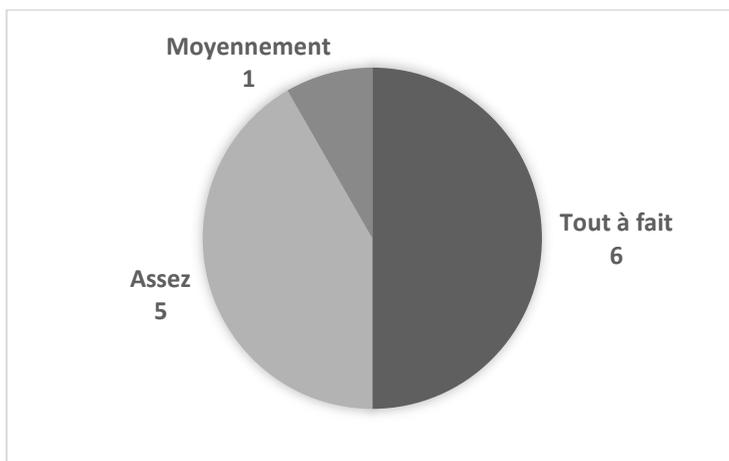


Figure 2. : Le sentiment d'avoir été associé au processus

b) Trois questions abordaient plus particulièrement l'utilisation des outils proposés par les enseignants dans le cadre des séances de la recherche-action. À la première : « Avez-vous eu l'opportunité d'utiliser des éléments vus dans la recherche-action ? », onze étudiants sur douze

ont répondu par l'affirmative (ceux ayant répondu en ce sens étaient par ailleurs invités à préciser les outils qui leur avaient été les plus utiles). Pour la deuxième : « Dans l'affirmative, qu'avez-vous plus particulièrement utilisé ? (plusieurs réponses possibles) », la figure 3 ci-dessous reprend en vert les réponses. La dernière de ces trois questions portait sur l'emploi des outils mentionnés, dans une perspective future : « Dans votre avenir professionnel, quels sont les outils que vous utiliserez certainement ? (plusieurs réponses possibles) ». Les réponses sont les mêmes que pour la question précédente, sauf concernant la notion de « vision du monde », dont les étudiants considèrent qu'ils devraient davantage l'utiliser à l'avenir.

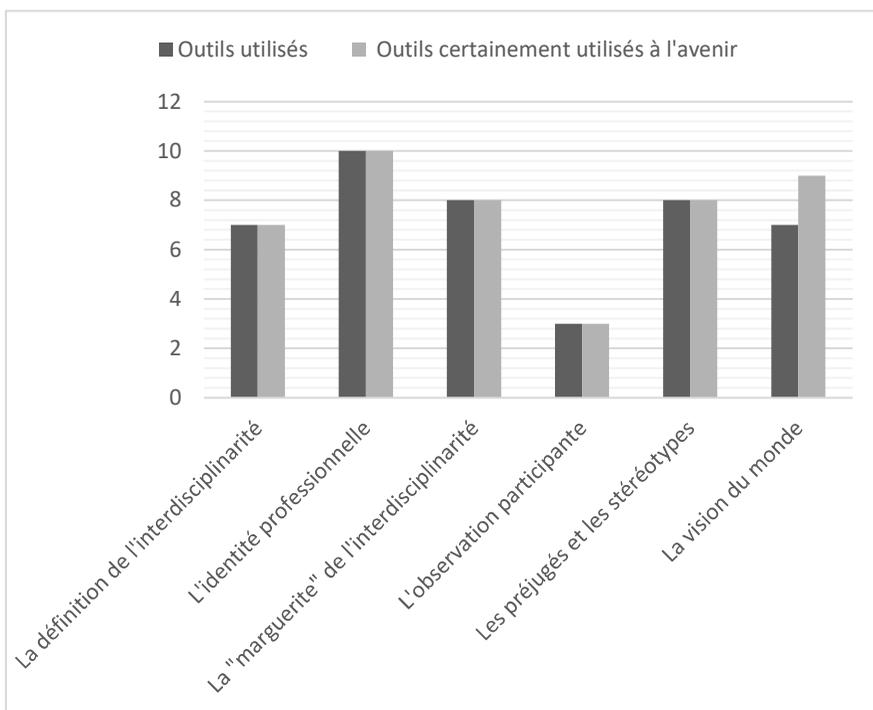


Figure 3. : La perception de l'utilisation des outils d'analyse.

L'observation participante a été brièvement abordée lors de la recherche-action par des étudiants réalisant un stage à l'étranger, et n'a pas fait l'objet d'un moment spécifique en raison de la limitation du

nombre de séances. Ces étudiants ont été « simplement » invités à examiner, via cette méthode de recherche, la dimension « collaboration interdisciplinaire » et les interactions à l'œuvre, dans ce cadre, entre professionnels de disciplines différentes.

Pour confirmer ou infirmer l'intérêt de la formation à la démarche ethnographique pour des étudiants souhaitant étudier les processus de collaboration interdisciplinaire, nous avons plus particulièrement questionné par écrit les quatre étudiants ayant réalisé un stage interdisciplinaire, et qui avaient été invités, dans ce cadre, à procéder à une ethnographie (Cefai, 2010 ; Dargère, 2012) de leur projet afin de l'évaluer *in situ*. L'idée était qu'ils puissent se situer de la sorte dans une perspective réflexive sur leur propre projet – dans le cadre d'une méthodologie qualitative – entre observation participante et « participation observante » (Soulé, 2007). Parmi les questions posées et les réponses reçues, nous reprenons ce qui suit.

- Enseignants : « Quelles sont les opportunités et les difficultés de l'observation participante pour examiner la collaboration interdisciplinaire ? »

- Étudiants : « L'avantage de l'observation participante dans la collaboration interdisciplinaire est le fait que l'observateur se fonde dans l'environnement et le contexte dans lequel il se trouve, ce qui est très pertinent dans notre réalisation de ce stage à Haïti. Il est donc en mesure d'observer, mais il possède également un réel vécu de cette expérience. L'inconvénient est le risque de perdre son objectivité et de basculer dans la subjectivité et l'interprétation, car les sentiments personnels sont souvent impliqués. »

Tenant compte des réponses fournies par les étudiants (3), dont l'élément ci-dessus est une illustration, la formation à la démarche ethnographique nous est donc également apparue adéquate, les étudiants pouvant la mettre en œuvre pour proposer une analyse des processus de collaboration et ensuite, éventuellement, recommander des bonnes pratiques en matière d'interdisciplinarité. Cela nous a en outre été confirmé lors de l'évaluation anonyme de la première édition de l'unité d'enseignement Collaboration interdisciplinaire (année académique 2018-2019), où quatre des sept étudiants y ayant participé ont confirmé avoir utilisé la démarche ethnographique, et où cinq étudiants sur sept ont considéré qu'ils l'utiliseront certainement à l'avenir dans leur pratique professionnelle.

## Conclusion

Nous pouvons, à la suite de l'expérience menée, relever l'intérêt de la recherche-action pour définir de nouveaux contenus de cours. Les enseignants-chercheurs se basèrent sur leurs expériences professionnelles et leurs savoirs scientifiques, qu'ils soumièrent aux étudiants, participants de la recherche-action. En fin de cycle, ces derniers validèrent ou pas ces contenus au regard de leur propre expérience de terrain et de leurs connaissances – et ce, soit dans le cadre de leur stage professionnel, soit via la réalisation de leur travail de fin d'études. Dans le cas présent, les chercheurs et les participants à la recherche-action se trouvaient dans une relation asymétrique entre enseignants et étudiants, pouvant conduire à des biais dans les retours apportés quant aux contenus de cours proposés lors des séances. Pour limiter ces biais, il convient, entre autres, de faire preuve de créativité. C'est ainsi que nous avons soumis aux participants un questionnaire anonyme et, concernant la démarche ethnographique, interrogé plus avant ceux qui l'avaient utilisée, afin de pouvoir nuancer les éléments recueillis dans le cadre des réponses à ce questionnaire.

La recherche-action constitue dès lors une méthode singulière, spécifique à chaque situation de recherche, et l'on comprend mieux qu'il est difficile d'en donner une définition unique définitive. Elle doit être utilisée de façon éclairée par les chercheurs, et modulée au regard des intentions formulées et du contexte dans lequel elle s'inscrit (qui sont les chercheurs ? qui sont les participants ? que vise-t-on ?, etc.). En outre, afin d'en garantir les résultats, il convient de tenir compte des éventuels biais qui peuvent survenir lors du déroulement de la recherche-action, et de tenter de les réduire en complétant celle-ci par d'autres méthodes de recherche – comme une enquête par questionnaire ou l'invitation faite de répondre à des questions ouvertes. Cela permet alors de dépasser l'impression des chercheurs issue de l'observation des séances, et d'asseoir davantage les résultats qu'ils ont obtenus.

## Bibliographie

Berger, P., & Luckmann, T. (2014). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin, coll. « Bibliothèque des classiques ».

## Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur

- Bernard, F., Collin, J., & Duveillier, S. (2017). Interdisciplinarité : conceptualisation et outils d'analyse des processus de collaboration. In *Reliance psychomotrice*, 22, 4-10.
- Bernard, F., Collin, J., & Duveillier, S. (2019). Les compétences psychosociales relationnelles au service de la collaboration interdisciplinaire. In *L'Observatoire*, 99, 55-60.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI*, 3, 8-20.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'EHESS, coll. « En temps & lieux ».
- Dargère, C. (2012). *L'observation incognito en sociologie*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- Delhay, P., & Mélan, S. (2014). Le défi de l'interdisciplinarité dans l'acte de formation en travail social. In *Pensée plurielle*, 36, 111-120.
- Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. Paris : CNRS Éditions.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Guillemette, F., & Berthiaume, M.-J. (2008). Bibliographie sur les approches collaboratives et de recherche-action. In *Recherches qualitatives, Bibliographies*, 17, 1-11.
- Hamel, J. (1995). L'interdisciplinarité. Fiction de la recherche scientifique et réalité de sa gestion contemporaine. In *L'homme et la société*, 116, 59-71.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. In *Bulletin interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires (CIRET)*, 2, 3 p. URL: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>
- Poteau, N. (2015). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche. In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 75-90.

- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. In *Recherches qualitatives – Hors-série*, 15, 25-35.
- Remy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse : contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. In *Environnement et Société*, 17, 9-31.
- Remy, J., & Foucart, J. (2013). La transaction sociale : une manière de faire de la sociologie. In *Pensée plurielle*, 33-34, 35-51.
- Resweber, J.-P. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. In *Questions de communication*, 19, 171-200.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. In *Recherches qualitatives – Hors-série*, 13, 73-89.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. In *Recherches qualitatives*, 27, 127-140.
- Strauss, A. (1991). La dynamique des professions. In *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger). Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 67-86.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, coll. « Points essais ».
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris : Seuil, coll. « Points essais ».
- Winkin, Y. (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil, coll. « Points essais ».

## **Notes**

- (1) Le Bachelier professionnalisant est, en Belgique, un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire, accessible après les études de niveau secondaire. Ce type de bachelier est organisé par des Hautes Écoles, établissements d'enseignement supérieur prenant place à côté des universités dans le paysage de l'enseignement supérieur belge francophone.

## **Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur**

- (2) Les théories de la socialisation sont intéressantes à étudier dans le cadre de la formation à l'examen des processus de collaboration interdisciplinaire, car l'identité professionnelle se construit au départ de diverses influences socialisatrices, et elle a un impact sur les interactions entre les professionnels de disciplines différentes et sur la coopération entre ceux-ci. Il importe donc pour les étudiants d'avoir connaissance de ces théories pour analyser l'impact des socialisations incorporées sur les interactions entre professionnels.
- (3) Il est à noter que nous n'avons pas examiné avec les étudiants le produit de leur démarche ethnographique (par exemple en consultant avec eux les matériaux qu'ils avaient récoltés) ; nous les avons uniquement interrogés sur les opportunités et les difficultés liées à cette méthode, à laquelle ils ont été très brièvement formés.