

Engager le personnel éducatif dans les différentes phases de la recherche-développement : constats tirés du développement du programme *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*

Caroline Duranleau

Volume 1, Hiver 2026

URL : <https://revues.uqtr.ca/ard/index.php/1/issue/current>

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duranleau, C. (2026). Engager le personnel éducatif dans les différentes phases de la recherche-développement : constats tirés du développement du programme *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*. *Revue Alliance Recherche et Développement*, 1 (Hiver), 1-18.

Résumé de l'article

La méthodologie de la recherche-développement en éducation, qui vise la recherche de solutions pour répondre aux enjeux rencontrés par les milieux de pratique, invite à une collaboration plus ou moins étroite entre personnes chercheuses et acteurs ou actrices de ces milieux, selon les projets et orientations des équipes de recherche. Cette alliance s'avère nécessaire pour que les solutions proposées soient réellement adaptées aux particularités du terrain et aux besoins des personnes utilisatrices ciblées. À partir des constats issus de l'expérience de recherche-développement du programme d'interventions basées sur la présence attentive *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*, cet article présente une réflexion sur les bonnes pratiques à mettre en place pour optimiser la collaboration et soutenir l'engagement du personnel scolaire qui accepte de s'y investir, souvent en surplus de leurs tâches régulières.

Engager le personnel éducatif dans les différentes phases de la recherche-développement : constats tirés du développement du programme *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*

Caroline Duranleau

Doctorante, Université de Moncton

Professionnelle de recherche et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières

caroline.duranleau@uqtr.ca

- Contribution réflexive appuyée par une expérience de RD -

Résumé

La méthodologie de la recherche-développement en éducation, qui vise la recherche de solutions pour répondre aux enjeux rencontrés par les milieux de pratique, invite à une collaboration plus ou moins étroite entre personnes chercheuses et acteurs ou actrices de ces milieux, selon les projets et orientations des équipes de recherche. Cette alliance s'avère nécessaire pour que les solutions proposées soient réellement adaptées aux particularités du terrain et aux besoins des personnes utilisatrices ciblées. À partir des constats issus de l'expérience de recherche-développement du programme d'interventions basées sur la présence attentive *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*, cet article présente une réflexion sur les bonnes pratiques à mettre en place pour optimiser la collaboration et soutenir l'engagement du personnel scolaire qui accepte de s'y investir, souvent en surplus de leurs tâches régulières.

Mots clés

approche participative, recherche-développement, collaboration, milieux scolaires, interventions basées sur la présence attentive

Abstract

The methodology of research and development in the field of education, which aims to find solutions to the challenges encountered in practice, calls for more or less close collaboration between researchers and educational professional, depending on the projects and orientations of the research teams. This alliance is necessary to ensure that the proposed solutions are truly adapted to the particularities of the field and the needs of the targeted users. Based on findings from the research and development experience of the mindfulness program *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer**, this article presents a reflection on the good practices to be put in place to

optimize collaboration and support the commitment of school staff who agree to get involved in one or more of the research phases, often in addition to their regular duties.

* This title could be translated as: breathe, observe yourself, calm down.

Keywords

participatory approach, research & development, collaboration, school, mindfulness

INTRODUCTION

La recherche-développement (RD) en milieux éducatifs comporte le triple avantage de rechercher des solutions en réponse à un besoin des milieux de pratique, d'impliquer les acteurs et actrices de ces milieux dans la démarche de recherche et de générer de nouvelles connaissances tout au long de son processus (Bergeron et al., 2021; Loiselle et Harvey, 2007). L'ancrage de la recherche dans les milieux de pratique contribue à générer des solutions concrètes et utilisables, basées sur la rigueur d'une recherche scientifique. Cet ancrage vient toutefois avec le défi d'établir une dynamique de collaboration efficace où les pouvoirs sont partagés entre personnes chercheuses et personnes collaboratrices des milieux éducatifs (Bergeron et al., 2021; St-Vincent et al., 2021).

Bergeron et Bergeron (2021) mentionnent que les personnes des milieux éducatifs qui collaborent à la RD sont appelées à participer tant à la définition du problème à résoudre qu'au développement et à la mise à l'essai des solutions développées au regard de leurs savoirs expérientiels. Les formes de collaboration peuvent cependant varier selon les visées de la recherche, allant de la simple consultation, par exemple lors de l'appréciation d'un produit, à un véritable codéveloppement des solutions tout au long de la RD, bien que ce dernier choix serait moins souvent retenu. Si on souhaite proposer au terme du processus une solution qui réponde à la fois aux besoins et aux contraintes du milieu, il est toutefois suggéré d'établir une collaboration maximale qui engage le personnel à qui ces solutions s'adressent à participer activement à leur développement (B. Lamoureux et al., 2024; Bergeron et al., 2021; Loiselle et Harvey, 2007). Étant donné la charge de travail déjà grande des acteurs et actrices des milieux éducatifs, comment peut-on assurer une collaboration qui réponde à la fois aux besoins inhérents à la recherche et à ceux des personnes collaboratrices qui s'y impliqueront, souvent en surplus de leurs tâches régulières?

Une réflexion critique a été réalisée sur cette question à l'issue de l'expérience de RD ayant mené au développement du programme d'interventions basées sur la présence attentive *R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*¹. Cette réflexion s'est construite principalement à partir des notes d'un journal de bord tenu tout au long de la démarche et de la relecture des entretiens qualitatifs semi-dirigés réalisés avec les personnes collaboratrices à la recherche. Par le partage des constats ayant émergé de la réflexion critique, cet article souhaite mettre en lumière certains enjeux de la collaboration dans le cadre d'une RD et suggérer des leviers pour faciliter la participation et l'engagement des acteurs et actrices des milieux éducatifs qui y collaborent. Un résumé de la RD réalisée précède la présentation de la méthodologie, où sont précisés les rôles des personnes ayant collaboré au développement, à la mise à l'essai et à la bonification du programme *R·O·C*. Par la suite, nous partageons une réflexion critique sur les défis de la collaboration et les bonnes pratiques, pour enfin définir les principaux éléments à considérer par les personnes chercheuses et par les acteurs et actrices des milieux éducatifs avant, pendant et après le processus de RD.

¹ Cette réflexion critique a été présentée en 2024 lors du 91^e Congrès de l'Acfas au colloque *La recherche-développement au service de contextes éducatifs complexes et en mouvance* (Duranleau, 2024).

Mise en contexte : Le projet de recherche-développement du programme *R·O·C*

Le programme *R·O·C* : *respirer, (s') observer, (se) calmer* a été développé entre 2019 et 2023 pour répondre aux besoins de milieux éducatifs qui souhaitaient offrir des interventions basées sur la présence attentive (IBPA) pour diminuer le stress et l'anxiété vécus par leurs élèves de 12 à 19 ans. Mieux connues sous le nom de pleine conscience ou de *mindfulness*, les IBPA sont constituées de différentes techniques favorisant l'autorégulation, en particulier la méditation, les pratiques respiratoires et des mouvements réalisés en présence attentive comme le yoga (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2009). Les IBPA, reconnues comme étant efficaces auprès de la clientèle adulte, sont considérées dans les écrits scientifiques comme une approche prometteuse pour soutenir la gestion du stress, la régulation émotionnelle et les apprentissages chez les personnes adolescentes (voir entre autres Dunning et al., 2022; Frank et al., 2021; Souza et Smyth, 2025; van Loon et al., 2021)². En émergence au moment d'entamer cette RD, les IBPA sont de plus en plus présentes dans les écoles, et ce, malgré quelques études récentes qui sont plus nuancées sur leur efficacité en milieu scolaire (voir p. ex. Johnson et al., 2024; Kuyken et al., 2022).

Les principaux objectifs de ce projet de RD étaient de déterminer comment les IBPA pouvaient être adaptées efficacement à l'enseignement en classe au Québec pour rejoindre l'ensemble des élèves de 12 à 19 ans, et ce, sans diluer l'approche et les composantes qui font le succès des programmes reconnus dans la littérature scientifique, puis de développer un programme pour les milieux scolaires qui soit basé sur leurs besoins³, et finalement d'en évaluer l'appréciation lors de mises à l'essai (Duranleau, 2023).

Pour répondre aux objectifs de recherche et de développement, il est apparu nécessaire d'impliquer des personnes collaboratrices provenant des milieux de pratique à chacune des phases de la RD. Toutefois, la recherche s'étant déroulée en partie durant la pandémie de COVID-19, certaines phases ont été affectées par les mesures mises en place pour freiner la pandémie⁴.

MÉTHODOLOGIE ET IMPLICATION DES PERSONNES COLLABORATRICES

Rappelons d'abord rapidement les cinq phases de la RD, telles que définies par les travaux du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) : 1) la phase de

² Pour les détails du projet de recherche, pour obtenir plus d'informations sur les IPBA et pour connaître les résultats de l'appréciation du programme *R·O·C*, voir Duranleau (2023).

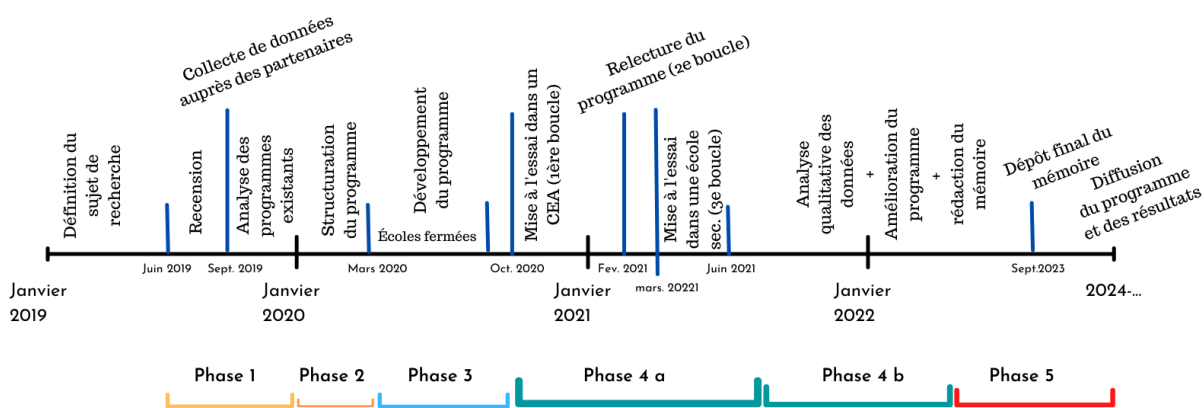
³ Le programme *R·O·C* est un programme « clé en main » et il propose dix ateliers répartis en trois blocs thématiques, conçus selon les principes de la conception universelle de l'apprentissage. Il comprend une formation autoportante pour les personnes animatrices, un guide d'animation, des capsules vidéo théoriques, des méditations téléchargeables ainsi que du matériel imprimable ou numérique pour les élèves. Il peut être animé directement en classe ou en parascolaire et être adapté aux élèves de tous les niveaux du secondaire, incluant les classes d'adaptation scolaire et celles des CEA.

⁴ Les personnes collaboratrices n'ont pas toutes pu être consultées lors de la phase de structuration des solutions inédites (phase 2); le nombre de mises à l'essai prévues en milieux éducatifs a été réduite, et une éclosion de COVID-19 a forcé la fermeture de l'école où se déroulait la troisième mise à l'essai.

précision de l'idée de développement; 2) la phase de structuration des solutions inédites; 3) la phase de développement du prototype; 4) la phase d'amélioration du prototype; 5) la phase de diffusion du produit et des résultats de recherche (Bergeron et al., 2020). La Figure 1 permet d'illustrer les différentes phases du projet de recherche. La collaboration avec les acteurs et actrices des milieux éducatifs s'est déroulée durant les phases 1 à 4. Cette partie présente la nature de l'implication des personnes collaboratrices pour chacune de ces phases de la RD.

Figure 1

Ligne du temps de la recherche-développement du programme R·O·C : respirer, (s') observer, se calmer



La phase 1 : Prendre connaissance des besoins des acteurs et actrices des milieux éducatifs

Dans la phase 1, nous avons d'abord réalisé une recension des écrits portant sur les effets des IBPA en milieu scolaire secondaire et auprès de la clientèle adolescente ainsi qu'une recherche sur les programmes d'IBPA existants. Pour compléter ces données et préciser les besoins de milieux québécois pour un programme d'IBPA, trois milieux ont été consultés par le biais d'entretiens semi-dirigés, soit un milieu secondaire, un milieu communautaire offrant trois programmes de persévérance scolaire à plus de 300 élèves, ainsi qu'un centre d'éducation des adultes (CEA). Ces milieux ont accepté de réaliser une mise à l'essai du programme une fois celui-ci développé. Cependant, seules les deux écoles ont pu participer à cette phase de la recherche, le milieu communautaire ayant fermé ses locaux durant la pandémie. Les entretiens menés visaient d'une part à connaître les besoins observés chez les élèves et s'assurer que les IBPA proposaient des outils d'intervention pertinents pour répondre à ces besoins et, d'autre part, à connaître les exigences et les contraintes des milieux par rapport à la mise en place d'un programme d'IBPA.

La phase 2 : Obtenir une rétroaction sur la structure du programme

La phase 2 a permis de structurer le programme en s'appuyant à la fois sur les connaissances issues de la recherche (CIR) et sur l'analyse des entretiens réalisés auprès des partenaires. Avant d'aller plus loin dans le développement du programme, sa structure, incluant le nombre d'ateliers

projetés, les thématiques abordées et le matériel à développer, a été présentée à des personnes collaboratrices de l'école secondaire et du milieu communautaire.

Les phases 3 et 4 : Mettre à l'essai le programme et connaître l'appréciation des personnes animatrices et des élèves

Les phases 3 et 4, soit le développement du prototype et son amélioration à travers un processus itératif, a comporté trois boucles de mises à l'essai, incluant deux boucles en milieux scolaires. Ainsi, une première boucle de mise à l'essai du programme complet a d'abord été effectuée au CEA auprès d'un groupe de huit élèves âgés de 18 à 26 ans, dans un contexte d'intervention hors classe. L'orthopédagogue de l'établissement et un technicien en éducation spécialisé (TES) ont mené cette mise à l'essai. Comme les activités offertes aux élèves par le milieu communautaire avaient lieu en mode virtuel, la boucle de mise à l'essai prévue dans cet organisme a été remplacée par une lecture commentée du programme par deux chercheuses externes au projet dans les champs de l'éducation et de la psychologie. La troisième boucle de mise à l'essai a été réalisée par une enseignante auprès d'un groupe de 28 élèves de 1^{re} secondaire inscrits dans une concentration enrichie en langues. Cette dernière boucle de mise à l'essai n'a pu être complétée en raison de la fermeture de l'école à la suite d'une éclosion de COVID-19, puis lors d'une grève du personnel de soutien. Le choix de mettre à l'essai le programme dans des milieux variés visait à s'assurer du caractère universel des interventions proposées et de leur transférabilité dans différents contextes éducatifs.

Les procédures mises en place pour soutenir les mises à l'essai du programme

Pour chaque boucle de mise à l'essai en milieu scolaire, une entente de collaboration a été établie avec la direction d'école. Le personnel scolaire qui a assuré la mise à l'essai du programme a aussi signé une entente de confidentialité et de non-reproduction du matériel partagé. Avant l'utilisation du programme, les personnes animatrices ont suivi une formation sur les IBPA et l'animation du programme de dix ateliers, qui a aussi été l'occasion de leur présenter le déroulement de la mise à l'essai. Cinq objectifs étaient poursuivis lors de la mise à l'essai : connaître l'appréciation du programme par les personnes animatrices, documenter les effets autorapportés du programme sur leur propre bien-être, documenter les effets observés chez les élèves à la suite des ateliers, connaître l'appréciation du programme par les élèves, et documenter les effets autorapportés du programme par les élèves. Pour ce faire, il était demandé aux personnes animatrices de remplir un journal de bord à la suite de chaque atelier, une tâche qui ne devait pas prendre plus de quelques minutes et qui permettait d'obtenir des impressions partagées pendant que l'expérience était encore vive. Deux entretiens semi-dirigés de 30 minutes étaient aussi prévus après les deux premiers blocs d'ateliers (le programme en comporte trois) afin d'assurer la compréhension des personnes animatrices et de documenter leurs observations après chacun des blocs thématiques. Après le dernier bloc, à la fin de la mise à l'essai, un dernier entretien semi-dirigé devait permettre d'en faire le bilan et de documenter plus en profondeur l'appréciation et les observations des personnes animatrices. À cela s'ajoutait un entretien semi-dirigé de groupe avec des élèves ayant participé à la totalité des ateliers animés. Le Tableau 1 présente l'ensemble des personnes des milieux éducatifs qui ont été rencontrées dans le cadre de la recherche, les phases de la recherche où elles ont été impliquées et le temps des entretiens réalisés.

Tableau 1
Collaboration des acteurs et actrices des milieux éducatifs dans le cadre de la recherche-développement du programme R-O-C : respirer, (s') observer, (se) calmer

Phase	Milieu	Personnes rencontrées	Objectifs	Durée de l'entretien
1 : Précision de l'idée de développement	École secondaire	Conseillère d'orientation	Connaitre les besoins observés chez les élèves	60 min
	École secondaire	Direction et directions adjointes Conseillères d'orientation Technicienne en loisirs	Connaitre les besoins observés chez les élèves et les besoins et contraintes du milieu	90 min
	École secondaire	Rencontre avec l'équipe-école (personnes enseignantes et professionnelles)		60 min
	Milieu communautaire	Coordonnateur de l'intervention		90 min
	Centre d'éducation des adultes	Orthopédagogue Technicien en éducation spécialisée		90 min
2 : Structuration des solutions inédites	École secondaire	Technicienne en loisirs	Obtenir une rétroaction sur la structure proposée pour le programme	30 min
	Milieu communautaire	Coordonnateur de l'intervention		30 min
3 et 4 : Mise à l'essai et amélioration du programme	École secondaire	Enseignante (français, 1 ^{re} secondaire)	Formation	60 min
			Suivi et ajustement durant la mise à l'essai	30 min
			Partage de l'appréciation du programme	60 min
	Centre d'éducation des adultes	Orthopédagogue Technicien en éducation spécialisé	Formation	180 min
			Suivi et ajustement durant la mise à l'essai	30 min
			Suivi et ajustement durant la mise à l'essai	30 min
			Partage de l'appréciation du programme	60 min
	École secondaire	Élèves (9) de 1 ^{re} secondaire avec présence de l'enseignante	Partage de l'appréciation du programme par les élèves	45 min
	Centre d'éducation des adultes	Élèves (2) avec présence de l'orthopédagogue	Partage de l'appréciation du programme par les élèves	60 min

En résumé, l'implication de plusieurs acteurs et actrices de trois milieux éducatifs a soutenu la RD ayant mené au développement du programme R-O-C. Dans la phase 1, de nombreuses personnes ont été rencontrées pour connaître leurs besoins : direction et directions adjointes, conseillères d'orientation, technicienne en loisirs (TEL), équipe enseignante et équipe des services éducatifs complémentaires de l'école secondaire; coordonnateur de l'intervention d'un organisme communautaire; orthopédagogue et TES d'un CEA. Dans la phase 2, la TEL de l'école secondaire et le coordonnateur de l'intervention ont été consultés pour obtenir leur rétroaction sur la structure proposée pour le programme. Finalement, pour les mises à l'essai et l'amélioration du programme

aux phases 3 et 4, l'orthopédagogue et le TES du CEA ainsi que l'enseignante de l'école secondaire qui animaient le programme auprès des élèves ont participé plus étroitement à la RD. Des élèves ont aussi accepté de s'impliquer pour partager leur appréciation du programme et les effets observés à la suite des activités proposées.

RÉSULTATS

CONSTATS ISSUS DE L'EXPÉRIENCE DE COLLABORATION

On peut constater que malgré le contexte pandémique où elle s'est déroulée, la démarche de RD du programme *R·O·C* a permis une collaboration étroite avec les acteurs et les actrices des milieux de pratique avec qui plusieurs rencontres ont été réalisées tout au long du processus. L'ampleur du programme et l'intensité requise pour la mise à l'essai ont demandé un engagement soutenu de leur part, et ce, dans un contexte des plus difficiles pour le personnel scolaire. De cette expérience souvent heureuse, mais certainement exigeante pour les personnes collaboratrices, ont émergé des constats portant sur la collaboration, ses défis et les bonnes pratiques à mettre en place pour engager les personnes des milieux éducatifs du début à la fin de la RD.

Défis de la collaboration et bonnes pratiques collaboratives

La collaboration implique un engagement volontaire autour d'un but et d'objectifs communs, dont l'atteinte peut être enrichie lorsqu'elle regroupe des personnes ayant différentes perspectives professionnelles et des expériences complémentaires (Allenbach et al., 2016; Friend et Cook, 2017). À l'instar de Bergeron et al. (2021), nous encourageons les personnes chercheuses à prendre une position de collaboration auprès des acteurs et actrices qui participent à la recherche, qui soit basée sur une relation de confiance mutuelle. La posture d'expert est en ce sens à éviter, puisqu'elle peut provoquer un sentiment d'incompétence et représenter un frein à la collaboration (Allenbach et al., 2016). Ainsi, pour que la RD permette d'engager les personnes collaboratrices dans des objectifs communs à ceux des personnes chercheuses, certains éléments nous sont apparus importants à considérer. Ces éléments sont : l'importance du choix des personnes collaboratrices, la contribution significative de ces personnes et des milieux collaborateurs, la communication efficace entre ces personnes et l'équipe de recherche, le respect du temps disponible dans les milieux de pratique, et l'utilisation d'outils qui facilitent la mise à l'essai et la rétroaction des utilisateurs et utilisatrices cibles qui peuvent être des personnes collaboratrices (p. ex. ici, l'enseignante) ou qui bénéficient de l'outil (p. ex. ici, les élèves). Nous détaillerons ces éléments ci-dessous en mettant chacun en relation parfois avec l'expérience vécue dans le développement du programme *R·O·C* et parfois avec certains constats issus d'autres recherches ou réflexions sur la RD.

Choisir des personnes collaboratrices en fonction des objectifs de la RD

Il nous a d'abord semblé utile de définir le profil des personnes à consulter pour la phase de précision de l'idée de développement en fonction des informations que l'on souhaitait obtenir et qui viendraient compléter celles déjà présentes dans les CIR. Ce même exercice devrait être réalisé pour les autres phases de la RD, notamment pour la mise à l'essai où les personnes utilisatrices pourraient être différentes de celles ayant été consultées lors des phases antérieures. Dans le cas

du développement du programme *R·O·C*, nous avons d'abord rencontré la conseillère d'orientation d'une école secondaire qui nous avait contactés pour nous faire part de besoins observés chez certains élèves et de son désir d'y répondre par des IBPA. Une fois la recension des écrits réalisée, un nouvel entretien a eu lieu dans ce milieu, en incluant des membres du personnel scolaire pouvant partager avec nous différentes perspectives sur les besoins des élèves : direction d'école et directions adjointes, autres conseillères d'orientation et TEL. Une rencontre a ensuite eu lieu avec l'équipe-école afin de présenter le projet et connaître l'intérêt pour les interventions proposées. Pour nous assurer que les besoins et limites partagés par cette école n'étaient pas spécifiques à ce seul contexte, deux autres milieux ont été rencontrés, chacun accompagnant des élèves ayant des profils distincts, dans une visée éducative qui différait d'une organisation à l'autre (milieu communautaire et CEA). De la même manière, pour les mises à l'essai, nous avons réfléchi aux personnes susceptibles d'animer le programme afin de déterminer qui approcher. Bien qu'il soit souhaitable d'offrir les interventions préventives directement à l'intérieur de la classe, dans une perspective de prévention universelle, par une personne enseignante (Sapthiang et al., 2019; UNESCO, 2022), la réalité des milieux scolaires nous a amenés à mettre aussi à l'essai le programme en contexte hors classe avec le support des services éducatifs complémentaires du CEA. Cette expérience rejoint l'importance soulignée par Bergeron et al. (2021) de prendre en compte tous les utilisateurs et utilisatrices cibles afin que les résultats dépassent le seul contexte d'expérimentation.

Outre cette considération, le choix des personnes utilisatrices pour la mise à l'essai, qui allait être exigeante en temps (10 ateliers), devait impérativement reposer sur un engagement volontaire, en fonction de l'intérêt envers le programme et ses objectifs éducatifs. Ce sont des personnes qui avaient déjà une pratique personnelle de yoga et de méditation et qui soutenaient leur pertinence pour les élèves, qui se sont proposées pour les mises à l'essai (Duranleau, 2023). C'est donc toujours sur une base volontaire que le recrutement des personnes collaboratrices a eu lieu. Par ailleurs, il nous apparaît aussi indiqué dans le choix des personnes à consulter de considérer la participation des élèves. Bien que les élèves ne soient pas nécessairement les premières personnes utilisatrices des dispositifs développés, leur réussite ou leur bien-être sont souvent des objectifs directs ou indirects des outils mis à l'essai. Cette considération pour l'expérience utilisatrice des élèves rejoint les approches de recherche utilisant la voix des élèves (*pupil voice*), approches qui visent à consulter les jeunes sur leur vécu et leurs besoins, ainsi qu'à écouter leurs suggestions de solutions afin d'y répondre, par différents outils de collecte de données souvent qualitatives (Rousseau et al., 2022). Dans le cas du programme *R·O·C*, l'appréciation des élèves s'est avérée pertinente pour apporter des ajustements au programme et mieux cibler les contextes d'utilisation à privilégier, d'autant plus que leur expérience contredisait parfois les observations ou présupposés des adultes. Par exemple, les capacités d'introspection des élèves se sont avérées plus grandes que ce qu'anticipaient les personnes animatrices des deux mises à l'essai, qui craignaient que les élèves n'aient pas la maturité nécessaire pour réaliser certains exercices (Duranleau, 2023).

Assurer une contribution significative des personnes collaboratrices

Pour engager les personnes collaboratrices, il nous semble essentiel qu'elles sentent que leur contribution est significative et que celle-ci dépasse la simple validation du produit développé par les personnes chercheuses. Bergeron et al. (2021) encouragent ainsi à effectuer la recherche *avec*

les personnes actrices des milieux, et non seulement *sur* elles. Pour ce faire, nous croyons, à la suite de notre expérience, qu'il faut réfléchir en amont au rôle et à la contribution souhaités de la part des personnes collaboratrices, afin que ces attentes puissent être énoncées clairement dès le début de la collaboration. Les attentes de collaboration et la définition des rôles de chacun dans le projet peuvent faire l'objet d'une entente écrite à inclure dans l'entente de non-divulgence de manière à pouvoir s'y référer en cours de projet si des divergences surviennent. Bien que la recherche et les décisions finales soient la responsabilité de la personne chercheuse ou de l'équipe de recherche, St-Vincent et al. (2021) rappellent qu'il importe de laisser une certaine latitude aux personnes collaboratrices. Aussi, nous croyons, à l'instar de ces autrices, que de laisser de l'autonomie aux personnes collaboratrices lors de la mise à l'essai peut leur permettre d'apporter une plus grande contribution au projet et d'amener des idées innovantes issues de leur expertise empirique. Le programme *R·O·C* a ainsi été bonifié dans sa première boucle de mise à l'essai grâce à certaines initiatives mises en place par l'orthopédagogue pour enrichir le matériel proposé et, plus largement, grâce à certaines adaptations apportées par les personnes animatrices pour mieux rejoindre les élèves à qui elles s'adressaient.

Cet aspect nous amène à l'importance de reconnaître la participation et l'expertise de chaque personne qui s'implique dans la recherche, tant en ce qui concerne l'expertise scientifique des personnes chercheuses que l'expertise pratique des personnes collaboratrices des milieux éducatifs qui mettent à l'essai les solutions proposées. Cette reconnaissance peut prendre différentes formes, par exemple le partage avec les personnes collaboratrices des CIR sur le sujet de la recherche, le temps accordé à la prise en compte des commentaires de ces personnes – même lorsque des idées divergentes sont apportées –, ou encore la mention de la contribution des personnes collaboratrices, qui devraient à notre sens toujours se retrouver dans les crédits de développement du produit, avec l'accord de ces dernières. En cohérence avec ce dernier point, il nous semble pertinent de tenir les personnes participantes et les milieux collaborateurs informés des suites du projet et de sa diffusion une fois la mise à l'essai terminée. Afin que chaque personne participante se sente à l'aise d'émettre ses opinions, de partager ses idées et puisse développer un sentiment d'appartenance au projet, nous recommandons de tendre vers une collaboration horizontale, et ce, même si une certaine hiérarchie peut s'imposer dans la RD en raison du pouvoir décisionnel des personnes chercheuses.

Mettre en œuvre une communication efficace

Les dernières considérations précitées nous amènent à l'importance de mettre en place une communication efficace basée sur une compréhension commune, une écoute active et des outils qui facilitent la communication. Nous avons déjà abordé l'importance pour les personnes chercheuses de communiquer clairement leurs attentes et leurs besoins par rapport à la collaboration avec les milieux de pratique. Cela est aussi pertinent pour les personnes collaboratrices qui devraient avoir l'occasion d'énoncer clairement les raisons pour lesquelles elles acceptent de s'impliquer dans la recherche, leurs attentes par rapport à l'équipe de recherche et leurs besoins quant au support qui leur sera apporté dans le cas d'une mise à l'essai plus longue, comme cela a été le cas pour notre programme. Pour notre projet, l'établissement en amont des mises à l'essai des modalités de communication et d'un calendrier de rencontres qui respecte à la fois les besoins du protocole de recherche et les disponibilités des différentes personnes

collaboratrices a permis de planifier chacune des rencontres de manière efficace. Le fait de tenir des entretiens semi-dirigés après chaque bloc d'ateliers offrait un espace pour discuter des enjeux de la mise à l'essai, recevoir les préoccupations et suggestions des personnes collaboratrices et répondre aux questions techniques ou théoriques, au besoin. Des échanges par courriel pouvaient aussi soutenir les personnes collaboratrices entre ces rencontres.

Pour éviter de multiplier les communications autour des questions/réponses concernant la mise à l'essai de même que des malentendus provenant d'une compréhension ou d'une interprétation erronée qui pourraient nuire au processus de collaboration, nous recommandons de prendre le temps d'offrir une formation adéquate qui présente le dispositif développé et ses objectifs, mais aussi les bases théoriques sur lesquelles il s'appuie. Massé et Lussier-DesRochers (2021) mettent d'ailleurs en garde contre des risques de mauvaises communications et de tensions dans le cas où l'équipe de recherche et les partenaires n'utiliseraient pas les mêmes terminologies ou auraient des interprétations différentes de certains concepts. La comparaison de nos deux mises à l'essai en milieu scolaire offre un exemple concret de l'importance de la formation pour éviter des méprises venant affecter l'expérience d'utilisation d'un produit. Lors de notre première mise à l'essai, les personnes animatrices au CEA ont reçu une formation de trois heures pendant laquelle les bases théoriques des IBPA ont été abordées et certaines activités du programme expérimentées, et ce, même si l'orthopédagogue détenait une formation de base en méditation pleine conscience. Par manque de disponibilité, la formation offerte à l'enseignante du secondaire n'a duré que 60 minutes. Puisqu'elle avait déjà une pratique de yoga et méditation et se disait à l'aise avec ces approches, les bases théoriques ont été abordées succinctement et l'expérimentation n'a pas eu lieu. Or, lors de la rencontre de suivi du premier bloc d'ateliers, nous avons pu observer des attentes envers les élèves qui n'étaient pas en adéquation avec l'approche du programme et qui ont généré du stress chez notre collaboratrice par rapport à son animation des ateliers. Nous avons aussi observé une confusion dans la compréhension des spécificités propres aux interventions de présence attentive en milieu scolaire, ce qui aurait possiblement pu être évité si le même temps de formation avait été alloué pour cette mise à l'essai que pour la précédente (Duranleau, 2023). Ainsi, il paraît important de ne pas négliger la formation des personnes qui collaborent à la mise à l'essai, surtout si elles ont à mettre en œuvre un dispositif ou à utiliser un produit. Une telle formation peut prendre différentes formes selon le projet, allant d'une simple mise à jour des compétences à une expérimentation complète du dispositif. Notre expérience permet de soumettre l'hypothèse qu'une formation adéquate permettra aux acteurs et actrices des milieux de pratique de s'appropriier plus en profondeur les contenus des outils développés, et aura une incidence positive sur leur sentiment d'efficacité personnelle en lien avec la mise à l'essai, ce qui générera une expérience plus agréable.

Respecter le temps de disponibilité des personnes collaboratrices

Le temps demandé aux personnes collaboratrices pour s'investir dans la RD est un autre enjeu majeur à considérer. Dans le cas de la mise à l'essai du programme *R·O·C*, le temps d'appropriation du programme par les personnes animatrices a été en partie sous-estimé. En effet, lors de la première mise à l'essai, l'animatrice principale avait une facilité à s'approprier le contenu des ateliers. Cela peut s'expliquer en partie au fait que comme orthopédagogue, elle avait l'habitude de créer et animer des ateliers sur des thématiques psychopédagogiques. La préparation des

ateliers a demandé beaucoup plus de temps à l'enseignante que ce qui lui avait été annoncé sur la base de l'expérience précédente. Celle-ci a toutefois eu la générosité d'investir le temps nécessaire pour réaliser la mise à l'essai. Par égard pour l'engagement des personnes qui acceptent de collaborer à une RD, il nous semble important de pouvoir respecter l'investissement personnel qui leur a été présenté. À posteriori, nous pensons que d'avoir impliqué une personne enseignante dans les premières phases de la recherche aurait permis de mieux envisager la charge de travail que représentait la mise à l'essai directement en classe par le personnel enseignant.

Toujours pour soutenir le bon déroulement de la mise à l'essai et éviter les pertes de temps, les personnes chercheuses devraient être disponibles en dehors des rencontres prévues, lorsque requis. Dans le cas de nos mises à l'essai, des réponses rapides à des questions reçues par courriel ont permis de faciliter le travail préparatoire des personnes animatrices.

Finalement, la personne chercheuse ou l'équipe de recherche devrait faire preuve de flexibilité dans les attentes envers le milieu et manifester de l'ouverture aux ajustements à apporter lorsque des événements inattendus surviennent. Sans présenter une situation d'une aussi grande ampleur que la pandémie que nous avons vécue lors de cette RD, des imprévus peuvent survenir, obligeant ainsi les personnes collaboratrices à ajuster leur horaire ou à revoir l'intensité de leur implication. Il peut être sécurisant de prévoir, avant la mise à l'essai, qu'un tel événement qui se produit ne mettra pas en jeu les résultats de la recherche.

Offrir des outils qui facilitent la mise à l'essai et la rétroaction

Parmi les autres aspects à considérer, deux outils nous paraissent particulièrement intéressants à proposer aux partenaires. Le premier est un aide-mémoire qui contient les éléments importants de la RD – par exemple les objectifs poursuivis, l'échéancier du projet, les coordonnées des différentes personnes impliquées, etc. Cet outil permettra aux personnes collaboratrices de prendre connaissance de l'ensemble du projet et aux personnes chercheuses d'effectuer un suivi rapidement. Lors d'une mise à l'essai par les acteurs ou actrices d'un milieu de pratique, on peut y ajouter des informations clés sur l'utilisation du produit ou du dispositif. Le second outil est un journal de bord infonuagique qui soit simple d'utilisation et structuré en fonction des informations que l'on souhaite recueillir. Un tel journal permet non seulement de collecter des données, mais aussi d'offrir l'occasion aux personnes chercheuses de prendre connaissance rapidement du déroulement de la mise à l'essai et des points de tension rencontrés, s'il y a lieu. Dans le cas de notre mise à l'essai au CEA, la chercheuse a pu lire le journal de bord et préparer les entretiens en fonction des entrées du journal qu'elle souhaitait approfondir. Cette préparation a aussi permis de diminuer la durée des entretiens, puisqu'une partie des données avait déjà été transmise par le journal. Cet outil a en outre fourni de riches données qualitatives à croiser avec les analyses des entretiens pour répondre aux objectifs de recherche. Le journal de bord n'a cependant pas été utilisé régulièrement par l'enseignante du secondaire; nous n'avons donc pu profiter d'une rétroaction suivant chacune des animations, ce qui a peut-être nui à la qualité des données qui ont été recueillies plus tard, lors des entretiens finaux. Cette dernière expérience nous amène à considérer la pertinence de recueillir les commentaires des personnes collaboratrices sur les outils de soutien proposés, comme le journal de bord, avant la mise à l'essai, afin de s'assurer que leur usage est réaliste pour elles en fonction de leurs tâches et du temps dont elles disposent.

DISCUSSION

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER AVANT DE S'ENGAGER DANS UNE RD

La réflexion critique dont nous avons exposé les principaux constats précédemment nous a amenée à synthétiser sous forme de liste les principaux éléments à considérer par rapport à la collaboration dans un processus de RD. Cette liste s'adresse plus spécifiquement aux personnes chercheuses et se veut une sorte d'aide-mémoire des points importants à considérer avant d'approcher de potentielles personnes collaboratrices et dont il faut tenir compte durant et après la RD.

Liste pour les personnes chercheuses

Avant d'établir une collaboration

- ☐ Réfléchir en amont au profil des personnes collaboratrices à approcher;
- ☐ Considérer impliquer les élèves lorsqu'un dispositif leur est destiné;
- ☐ Définir clairement les rôles de chaque personne impliquée dans la RD;
- ☐ Prévoir le temps d'implication requis par les personnes collaboratrices.

Au début du processus de collaboration

- ☐ S'assurer de la volonté et des motivations des personnes collaboratrices à s'impliquer dans le projet de RD;
- ☐ Mettre en place un système de communication efficace entre les personnes impliquées dans la recherche;
- ☐ Offrir aux personnes collaboratrices une formation sur le dispositif ou le produit mis à l'essai;
- ☐ S'assurer d'une compréhension commune des théories, concepts et terminologies à partir desquels le dispositif ou le produit a été développé;
- ☐ Offrir des outils qui facilitent la mise à l'essai (échancier, aide-mémoire, journal de bord partagé, etc.).

Pendant le processus de collaboration

- ☐ Reconnaître l'expertise des acteurs et actrices des milieux de pratique et leur faire confiance;
- ☐ Respecter le temps d'implication prévu;
- ☐ Être disponible pour répondre aux questions des personnes collaboratrices;
- ☐ Faire preuve de flexibilité dans les attentes.

À la fin du processus de collaboration

- ☐ Informer les personnes collaboratrices des étapes de diffusion du produit ou dispositif développé;
- ☐ Mentionner l'implication des personnes collaboratrices dans les crédits du produit ou dispositif, avec leur autorisation.

Pour les personnes collaboratrices des milieux de pratique, il est possible de faire ressortir certains éléments clés à considérer avant de s'engager dans une RD et pendant son déroulement, soit de : connaître le temps d'engagement requis et s'assurer de leur disponibilité pour s'impliquer dans la recherche; nommer leurs attentes et clarifier celles des personnes chercheuses à leur égard, faire

confiance à l'expertise des personnes chercheuses et poser des questions au besoin pour clarifier leur compréhension du projet; utiliser les outils mis à leur disposition par l'équipe de recherche et exprimer leurs besoins ou contraintes face à l'utilisation de ceux-ci.

CONCLUSION

Le travail collaboratif avec les acteurs et les actrices des milieux de pratique présente plusieurs défis, qui, à première vue, peuvent sembler compliquer le processus de recherche. La réflexion critique présentée ici, basée sur l'expérience de RD du programme *R·O·C*, apporte une contribution qui met en lumière certains de ces défis et suggère des leviers pour assurer une collaboration qui réponde à la fois aux besoins inhérents à la recherche et à ceux des personnes collaboratrices. Parmi les défis qui émergent de notre expérience, nous avons soulevé les suivants : définir le profil des personnes collaboratrices, spécifier leur rôle, assurer que leur contribution au projet soit significative pour elles, tenir compte du temps disponible dans les milieux de pratique, maintenir une communication efficace et mettre en place des processus qui soutiennent la collaboration tout au long de la recherche. Il apparaît ainsi que les personnes collaboratrices n'ont pas à être les mêmes à toutes les phases de la RD, elles devraient plutôt être choisies en fonction des besoins spécifiques de chaque étape du projet. Les personnes collaboratrices devraient s'engager sur une base volontaire et recevoir toutes les informations pertinentes à leur pleine participation. Cela peut passer par des formations ou la remise de documentation, mais aussi par des outils partagés, comme un journal de bord commun. La consultation directe des élèves est quant à elle pertinente lorsque le dispositif développé les concerne, et elle peut apporter une rétroaction différente de celle du personnel éducatif. La reconnaissance de l'expertise des personnes qui collaborent à la RD est aussi importante pour soutenir leur engagement. Cette reconnaissance est favorisée par une collaboration horizontale, qui prend en compte les connaissances expérientielles des personnes collaboratrices et leur permet de s'exprimer à travers un processus de communication efficace, s'appuyant entre autres par le partage d'outils de travail qui correspondent autant aux besoins des personnes chercheuses qu'à ceux des personnes collaboratrices. Il est aussi important de reconnaître l'apport des personnes collaboratrices à la recherche et au développement des solutions qui en émerge, et ce, tant pendant qu'après la RD.

Les constats que nous avons tirés de notre expérience font écho à plusieurs conseils méthodologiques que l'on retrouve dans les écrits scientifiques sur la RD, particulièrement chez les auteurs et autrices du Lab-RD². Afin de bonifier cette liste et d'enrichir les connaissances sur la collaboration, ses défis et les mesures qui la soutiennent, nous invitons les personnes chercheuses réalisant des RD à effectuer ce même exercice au cours de leur recherche et, à postériori. Il est aussi possible d'interroger les personnes collaboratrices sur leur expérience d'implication dans la RD. En mettant en place les conditions favorables pour soutenir l'engagement du personnel des milieux éducatifs dans les projets de recherche, les équipes de recherche contribuent à rendre la RD de plus en plus acceptée, soutenue, voire souhaitée par les milieux où une véritable alliance entre la pratique et la recherche est des plus bénéfiques.

RÉFÉRENCES

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). De Boeck.
- B. Lamoureux, B., Bergeron, L. et Rousseau, N. (2024). La rigueur en recherche-développement : risques et tensions dans l'opérationnalisation de la démarche. *Recherches qualitatives*, 42(02), 26-52.
- Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative. Des contributions différentes pour améliorer des situations éducatives. Dans L. Bergeron et N. Rousseau, (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 101-116). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement* [document inédit]. Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Ford, T., Montero-Marin, J., Kuyken, W. et Dalgleish, T. (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *Evidence Based Mental Health*, 25, 135-142.
- Duranleau, C. (2023). *La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire en contexte de diversité : une recherche-développement d'un programme de prévention universelle d'interventions basées sur la présence attentive pour les élèves de 12 à 19 ans et destiné aux milieux éducatifs* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Duranleau, C. (2024, 15 mai). *Engager le personnel scolaire dans les différentes phases de la recherche-développement : l'exemple du programme ROC : respirer, (s') observer, (se) calmer.*

[Communication orale]. Colloque La recherche-développement au service de contextes éducatifs complexes et en mouvance. ACFAS, en ligne.

Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.

Friend, M. P. et Cook, L. (2017). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). Pearson.

Johnson, C., Taylor, A., Dray, J. et Dunning, D. (2024). You can lead an adolescent to mindfulness, but you can't make them mindful. *Mindfulness*, 15, 1861-1869.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience. Le manuel complet de MBSR, ou réduction du stress basée sur la mindfulness*. Éditions J'ai lu.

Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, M. R., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E-R., Harper, J. [...] Williams, G. J. M. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence : the MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25(03), 99-109.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, approches et limites. *Recherches qualitatives*, 27(01), 40-59.

Massé, L. et Lussier-DesRochers, D. (2021). Les liens entre le champ de l'innovation sociale et la recherche-développement. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 81-100). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Dumont, M. et Desmarais, M.-É. (2022). Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire. *Enfance en difficulté*, 9, 5-11.

Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.

Souza, F. et Smyth, L. (2025). The array of outcomes associated with mindfulness interventions in schools: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 16, 2132-2155.

St-Vincent, L.-A., Rousseau, N. et Laforme, C. (2021). Les responsabilités du chercheur pour une démarche scientifique de qualité en recherche-développement. Défis et précautions. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 81-100). Presses de l'Université du Québec.

UNESCO (2022). *UNESCO strategy on education for health and well-being*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381728>

van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.