

**Université de Montréal**

**DÉVELOPPEMENT D'UN PROTOCOLE DE RECHERCHE-ACTION  
POUR LE PRATICIEN EN ÉDUCATION**

**par**

**Denise Côté Thibault**

**Département d'études en éducation  
et d'administration de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation**



**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en Fondements de l'éducation**

**Mars 1991**

**c Denise Côté Thibault, 1991**



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## SOMMAIRE

Depuis maintenant cinquante ans, la recherche-action est présente dans le domaine de l'éducation et est considérée par des chercheurs et par des praticiens de nombreux pays (Etats-Unis, Angleterre, Australie, France, Canada), comme un mode de recherche approprié à la conduite de changements des pratiques éducatives, tels l'amélioration de situations problématiques, le développement de nouveaux curriculum, la validation des théories ou encore, le développement de projets éducatifs. Pour plusieurs, la résurgence de la recherche-action en éducation dans les années 80 repose sur l'idéologie que de réels changements doivent prendre appui sur la participation active des enseignants à ce processus. Cette orientation, préconisée par Stenhouse (1970), dans "The Humanity Project", poursuivie par Elliott et Adelman, dans le Projet Ford (1973), et repris par plusieurs chercheurs, repose sur la formation et le développement d'une réflexion critique, individuelle et collective des premiers responsables des actions éducatives dans l'école et dans la classe: les enseignants.

Dans les années 70 et 80, plusieurs modèles de recherche-action ont été proposés aux chercheurs et aux praticiens en éducation. Nous présentons cinq de ces modèles et constatons leurs limites dans le contexte du praticien autonome qui engage une démarche de recherche-action participative sur le terrain de sa pratique professionnelle. Ces modèles sont: le changement planifié (Kaufman, 1972), les systèmes souples (Checkland, 1981), le modèle de recherche-action chez Elliott (1973), le modèle australien de Kemmis et McTaggart (1982, 1988) et la grille de recherche-action de Morin/Landry (1986). Nous constatons que, sauf le modèle australien, ces derniers offrent un cadre général qui apparaît insuffisant pour éclairer la démarche concrète du praticien sur son terrain et posent la nécessité d'un protocole qui lui précise l'opérationnalisation de ce cheminement méthodologique. La construction d'un protocole pertinent à ce contexte nous a conduit à analyser ces cinq modèles et à en dégager un protocole préliminaire, lequel sert de grille d'analyse au suivi de sept praticiens sur divers terrains en éducation. La méthodologie se fonde sur une approche réflexive (Garman, 1984, 1986; Schön, 1983, 1987). De nombreuses observations et leçons sont dégagées de l'analyse verticale de chacune des démarches de praticiens, dans un premier temps, suivie de

l'analyse transversale de l'ensemble des démarches. De l'intégration de ces leçons se dégage un nouveau protocole de recherche-action pour le praticien en éducation.

Ce nouveau protocole intègre plusieurs éléments des modèles retenus et apporte de nouvelles connaissances, principalement aux premières étapes du processus. Il ajoute une première étape, soit "L'émergence du projet", exclusive au premier cycle de recherche-action, dans le contexte du praticien qui s'engage seul dans une recherche-action à visées participatives. Le protocole met l'accent sur l'alternance de moments d'action et de réflexion, sur la présence d'un processus réflexif continu concernant la reconnaissance du terrain et les apports théoriques et un processus par étapes, concernant le déroulement des actions stratégiques sur le terrain. A l'étape 4, La réflexion, le praticien est amené à réfléchir sur les deux dimensions essentielles du processus, soit le changement souhaité, en relation avec la situation problématique de départ (l'objet) et le changement concernant l'évolution des individus et du groupe (le processus).

Alors que la recherche propose un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation, elle conclut à l'importance de sa validation auprès de praticiens, la reconnaissance de la diversité des modèles proposés aux praticiens, la priorité du terrain sur la méthodologie, ainsi que le respect du choix, par le praticien et les participants, du modèle de recherche-action le plus approprié à leurs finalités et à leurs contextes.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

**Le développement d'un protocoles de recherche-action  
pour le praticien en éducation**

présentée par Denise Côté-Thibault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

André Girard, Université de Montréal, président du comité  
André Morin, Université de Montréal, directeur de recherche  
Yvon Bouchard, Université du Québec à Rimouski, membre externe  
Robert Maillé, Université de Montréal

Thèse acceptée lors de la soutenance le 13 avril, 1991.

## TABLE DES MATIERES

Sommaire	11
Liste des figures	viii
Liste des tableaux	ix
Liste des sigles et abréviations	x
Définition des termes	xi
Remerciements	xiii
INTRODUCTION	1
Premier chapitre - LA PROBLEMATIQUE	3
1.1 Le contexte	3
1.1.1 L'implication des praticiens en recherche	4
1.1.2 Le contexte des régions éloignées	6
1.2 L'émergence de modèles de recherche-action	8
1.3 Les critères d'élaboration et d'évaluation d'un protocole pour le praticien	11
1.4 L'objet de la recherche	16
1.4.1 Un premier questionnement	17
1.4.2 Les questions spécifiques de la recherche	17
1.4.3 L'organisation de la recherche	17
Chapitre 2 - LE CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 L'approche au cadre conceptuel	19
2.2 L'évolution du concept de recherche-action	20
2.2.1 L'émergence de la recherche-action: Le modèle de Lewin	22
2.2.2 L'émergence de la recherche-action en éducation	26
2.2.3 La mutation de la recherche-action en éducation	28
2.2.4 La recherche-action en éducation actuellement	29
2.3 Les modèles et protocoles	36
2.3.1 Le changement planifié ou le processus de résolution de problèmes	37
2.3.2 La méthodologie des systèmes souples	41
2.3.3 Le Projet Ford	46
2.3.4 Le modèle australien: premier guide pour le praticien	51
2.3.5 La grille de recherche-action de Morin/Landry	64
Chapitre 3 - LE PROTOCOLE PRELIMINAIRE	72
3.1 Les éléments essentiels du protocole	72
3.2 Les étapes de la démarche	73
3.3 Précisions concernant les étapes de la démarche	74
3.4 Un deuxième questionnement	86
Chapitre 4 - LA METHODOLOGIE	87
4.1 Un premier choix méthodologique	87
4.2 L'approche retenue: la réflexion critique	88
4.3 La justification de l'approche méthodologique	90
4.4 Le contexte de la recherche	91
4.5 La sélection des praticiens participants	91

4.6	Les ententes avec les participants	92
4.7	Les praticiens participants, les terrains et les thèmes des recherches-actions	92
4.8	Les étapes de la méthodologie	95
4.9	La durée de la recherche	97
4.10	Les données de la recherche	97
4.11	Les instruments de cueillette des données	98
4.12	Le processus d'analyse des données	100
4.13	Le statut du chercheur	103
4.14	Les limites de la recherche	104

## Chapitre 5 - L'ANALYSE VERTICALE DES DEMARCHES DES PRATICIENS 106

5.1	L'analyse verticale	106
5.2	La première démarche	108
	1) Présentation	109
	2) Analyse et observations	109
	3) Leçons	125
5.3	La deuxième démarche	131
	1) Présentation	132
	2) Analyse et observations	132
	3) Leçons	146
5.4	La troisième démarche	150
	1) Présentation	151
	2) Analyse et observations	152
	3) Leçons	165
5.5	La quatrième démarche	168
	1) Présentation	169
	2) Analyse et observations	170
	3) Leçons	181
5.6	La cinquième démarche	183
	1) Présentation	184
	2) Analyse et observations	185
	3) Leçons	196
5.7	La sixième démarche	200
	1) Présentation	201
	2) Analyse et observations	202
	3) Leçons	210
5.8	La septième démarche	212
	1) Présentation	213
	2) Analyse et observations	213
	3) Leçons	226
5.9	La synthèse de l'analyse verticale	230

## Chapitre 6 - L'ANALYSE TRANSVERSALE 233

6.1	L'analyse transversale des étapes	233
6.1.1	L'émergence du projet	233
6.1.2	La compréhension de la situation	241
6.1.3	Le cadre de référence	245
6.1.4	Le premier plan d'action	247
6.1.4.1	L'élaboration du plan	248
6.1.4.2	L'implantation, l'observation et l'évaluation continue	251
6.1.4.3	La réflexion sur l'objet et sur le processus	255
6.1.4.4	Les modifications au plan et au fonctionnement du groupe	265

6.1.5	Le deuxième cycle et les suivants	265
6.2	Les leçons d'ordre général	266
6.3	Les leçons principales	271
Chapitre 7 - LE NOUVEAU PROTOCOLE		276
7.1	Le nouveau protocole	276
7.2	Un retour sur les modèles	281
7.3	Les retombées de la recherche	284
7.4	Les perspectives de recherche	285
7.5	La conclusion	287
BIBLIOGRAPHIE		289
ANNEXE 1 - Lettres d'autorisation des praticiens		302
ANNEXE 2 - Liste des leçons retenues		309

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1	La dualité des orientations de l'école professionnelle	13
Figure 2	Le processus cyclique de la recherche-action chez Lewin	23
Figure 3	Processus de résolution de problème	39
Figure 4	La méthodologie des systèmes souples	43
Figure 5	Le modèle émergeant du Projet Ford	49
Figure 6	Les spirales de recherche-action du modèle australien	54
Figure 7	La grille de recherche-action Morin/Landry	67
Figure 8	Proposition enrichie du modèle australien de recherche-action	284

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I	La reconnaissance du terrain selon le modèle de Kemmis et McTaggart	56
Tableau II	Grille d'analyse des observations	102
Tableau III	Importance des observations en relations avec la grille de l'analyse verticale	232
Tableau IV	Démarche du praticien à l'étape d'émergence du projet	235
Tableau V	Le protocole de recherche-action du praticien	281

**LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

U.Q.A.T.	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
U.Q.A.R.	Université du Québec à Rimouski
S.S.M.	Méthodologie des systèmes souples
D.O.	Développement organisationnel.
G.R.I.S.A.H.	Groupe de Recherche et d'Interventions dans les systèmes d'Activités Humaines (Québec)
L.E.E.R.	Laboratoire d'Etudes (Economiques et Régionales (Chicoutimi)
P.E.R.A.	Perfectionnement des enseignants par la recherche-action (Québec)
P.R.I.M.	Projet de recherche et d'intervention à la maison (Québec)
G.E.S.O.E.	Groupe d'études sur les systèmes ouvert en éducation (Québec)
I.N.R.P.	Institut National de Recherche Pédagogique (France)

## **Définition opérationnelle des termes**

Dans la présente recherche, nous utiliserons les définitions opérationnelles suivantes pour les termes de recherche-action, de protocole, d'élément opérationnel, de chercheur, de praticien, de soutien et de terrain.

### **Recherche-action.**

La recherche-action en éducation est une approche méthodologique, un processus et une démarche de recherche, afin d'améliorer les pratiques éducatives inscrites dans un contexte organisationnel. Elle repose sur la mise en place d'un processus de participation des intervenants concernés et présente des moments de réflexion et des moments d'actions stratégiques individuels et collectifs en vue d'améliorer les pratiques éducatives. Le processus présente des cycles récursifs composés des étapes suivantes: la planification, l'action et l'observation, l'évaluation du changement et du processus.

### **Protocole**

Le protocole est un guide qui éclaire la démarche de réflexion et d'action du praticien en éducation. Il comporte une démarche opérationnelle et les principaux éléments du processus de recherche-action.

### **Élément opérationnel**

Les éléments opérationnels d'une recherche-action sont les dimensions à considérer par le praticien pour maximiser sa réflexion et ses actions personnelles, ainsi que celles du groupe de participants, afin d'assurer le développement du projet vers la ou les finalités recherchées.

**Praticien en éducation**

Ce terme réfère à des enseignants, des administrateurs, des conseillers pédagogiques et d'autres professionnels oeuvrant dans le système éducatif. Dans la présente recherche, nous utiliserons le terme de praticien pour parler d'une personne qui effectue une recherche-action, et le terme d'intervenant ou de participant pour désigner les personnes qui collaborent avec lui.

**Chercheur**

Nous réservons ce terme aux chercheurs qui oeuvrent dans les milieux universitaires et les autres milieux de recherche, excluant le praticien en éducation qui effectue une recherche-action.

**Soutien**

Nous entendons par soutien à la démarche du praticien, la fonction assurée par le directeur ou le tuteur désigné par l'université pour soutenir la démarche de recherche-action du praticien.

**Terrain**

Le terrain du praticien est celui de sa pratique professionnelle et de sa zone de liberté d'action dans l'institution ou l'organisme qui l'emploie. A titre d'exemple, pour un enseignant, ce sera sa classe d'enseignement, les activités de l'école auxquelles sa fonction d'enseignant l'assigne, les personnes impliquées, ainsi que les organismes reliées à l'enseignement.

**REMERCIEMENTS**

Nous remercions monsieur André Morin, directeur de recherche, les praticiens en éducation qui ont participé à la présente recherche: messieurs Marcel Maheux et Daniel Lampron, mesdames Suzanne Huard, Brigitte Gagnon, Sylvie Gourde, Lyne Fecteau et Marie-Claude Turcotte-Belley, ainsi que madame Micheline Côté pour la présentation.

## INTRODUCTION

Le but de la recherche est de développer un protocole de recherche-action qui soit approprié au contexte du praticien en éducation qui s'engage, de façon autonome, sur le terrain de sa pratique professionnelle, en vue de changer ou d'améliorer une situation, avec la participation des personnes concernées.

Depuis Lewin (1943) et Corey (1953), la recherche-action est perçue par de nombreux chercheurs comme une approche de recherche pertinente au domaine de l'éducation. Ces cinquante années d'existence lui ont permis d'évoluer. Depuis le Projet Ford (1973), la recherche-action présente un regain dans le domaine de l'éducation et une reconnaissance du praticien comme professionnel et chercheur. Alors qu'au départ, l'enseignant était considéré à titre de participant à une recherche-action menée par un chercheur ou une équipe de chercheurs institutionnels, une nouvelle génération de chercheurs oriente leur approche vers le développement de la recherche-action prise en charge par le praticien. Pour McTaggart (1984), ce courant apparaît comme une quatrième génération de recherche-action<sup>1</sup>. Il considère l'enseignant comme chercheur autonome sur le terrain de sa pratique professionnelle et s'inscrit dans le mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignant (Kemmis et McTaggart, 1982; Hustler et al. 1986; Stenhouse, 1988).

Depuis 1970, plusieurs modèles de recherche-action sont proposés aux chercheurs en éducation. Cette thèse retient les modèles de résolution de problème (Kaufman, 1972), la méthodologie des systèmes souples (Checkland, 1981), le modèle du "Ford

---

<sup>1</sup> Selon cet auteur, la première génération aurait été de tendance positiviste et orientée vers des programmes d'action communautaires aux Etats-Unis, avec Lewin (1946, 1952) et Corey en éducation (1949, 1953). La deuxième génération serait représentée par le Projet Ford, en Angleterre (1973), avec Adelman et Elliott, dont l'idéologie dominante aura été pragmatique. La troisième génération suivit en Australie où une approche critique et émancipatoire aurait vu le jour avec Carr et Kemmis (1983) et en Europe (Brock-Utne, 1980) et aurait produit beaucoup de projets et d'expérience. Actuellement, une quatrième génération tend à s'orienter vers des recherches-actions menées essentiellement par des groupes, en vue d'améliorations dans la société et en éducation, comme mode de vie et de pensée résolument émancipatoire.

Teaching Project" (Elliott, 1981, voir Hopkins, 1985), le modèle australien (Kemmis et McTaggart, 1982, 1988), celui de Goyette et Villeneuve (1984) et celui de Morin (1986). Leur utilisation permet de développer une instrumentation de la recherche-action dans la perspective du praticien-chercheur en éducation.

La problématique de la présente thèse origine de notre questionnement suite à des expériences de recherche-action, lors d'une maîtrise en éducation, par la suite, dans un projet de recherche-action entourant le développement des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue, et à la direction de praticiens en éducation, inscrits dans des cheminements de recherche-action, dans le cadre d'un programme de maîtrise.

Le premier chapitre pose cette problématique de l'identification des éléments d'une démarche appropriée aux besoins du praticien en éducation lorsque celui-ci entreprend une recherche-action de façon autonome.

Le cadre conceptuel, proposé au chapitre 2, retrace l'origine de la recherche-action, décrit cinq modèles vécus avec des praticiens en éducation et dégage les éléments essentiels qui conduisent, au chapitre 3, à identifier un protocole préliminaire de recherche-action dans la perspective du praticien.

Ce protocole préliminaire servira de grille à l'analyse verticale et transversale des démarches de recherche-action en cours de réalisation, de sept praticiens, dans divers domaines de l'éducation. Le chapitre 4 décrit l'approche méthodologique retenue, soit la réflexion critique, utilisée dans une perspective constructiviste, en vue de développer un nouveau protocole pour éclairer la démarche du praticien en éducation. Ce questionnement et cette réflexion critique des modèles, en relation avec des pratiques, se situent à l'intérieur d'une fonction de directeur de recherche. Le chapitre 5 présente l'analyse verticale de chaque démarche de praticiens et en dégage des observations et des leçons. Le chapitre 6 les regroupe, dégage de nouvelles leçons et des leçons principales, qui conduisent à la proposition d'un nouveau protocole, au chapitre 7, aux questions et aux pistes de recherche qui s'en dégagent.

## PREMIER CHAPITRE

### LA PROBLEMATIQUE

#### 1.1 Le contexte

Au Québec, depuis les vingt-cinq dernières années, des changements importants dans le domaine de l'éducation (le Rapport Parent, 1963-1966; L'école québécoise: Enoncé politique et plan d'action, 1979) modifient la tâche des enseignants (La condition enseignante, 1984). Une place importante est alors accordée à la formation des enseignants de premier cycle. Depuis maintenant dix ans, ces professionnels de l'éducation s'inscrivent, de plus en plus nombreux, à des programmes d'études de deuxième et de troisième cycles afin de développer des connaissances et des habiletés à mieux comprendre l'évolution de l'éducation, à réfléchir sur leur cheminement professionnel et à s'instrumenter comme agent de changement dans leur milieu<sup>2</sup>.

Les universités tentent de répondre à ces nouveaux besoins d'ordre théorique et pratique concernant le développement et la prise en charge de changements par les praticiens, par des programmes s'adressant à cette clientèle. Des modèles de recherche-action, empruntés à d'autres champs d'étude, répondent partiellement au contexte spécifique de l'éducation, en vue de guider le cheminement du praticien en recherche-action, sur le terrain de sa pratique professionnelle.

---

<sup>2</sup> Cette situation est celle de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, petite université régionale et constituante de l'Université du Québec, où le programme de maîtrise en éducation s'adresse exclusivement à des praticiens. Depuis ses débuts en 1979, le programme de maîtrise a formé près de cent praticiens. En 1983, une cohorte de vingt-trois praticiens de l'éducation se regroupent et demandent à l'Université de Montréal de venir offrir un programme de troisième cycle en région. Leurs objectifs sont de comprendre la problématique de l'éducation en région et de développer la recherche dans ce contexte, par le regroupement de praticiens et de chercheurs des institutions et organismes en éducation. La population régionale d'environ 160,000 h. présente un niveau de sous-scolarisation par rapport à la moyenne provinciale. La formation d'un nombre important de chercheurs et de praticiens-chercheurs constitue la première étape de leur projet d'améliorer les services éducatifs en région.

### 1.1.1 L'implication des praticiens en recherche

Cette nécessité d'impliquer les enseignants en vue d'améliorer l'éducation est présente depuis les années trente, chez de nombreux chercheurs (Dewey, 1939; Lewin, 1953; Corey, 1953; Stenhouse, 1975; Elliott, 1976-77; Checkland, 1981). Ce mouvement de participation en éducation n'est pas continu et correspond aux tendances soit centralisatrices, soit décentralisatrices de la société industrielle en général. Le Groupe de Recherche et d'Intervention sur les Systèmes d'Activités Humaines (GRISAH, 1984) s'intéresse à la prise en charge des interventions sociales et éducatives par les individus et les collectivités. Il constate l'échec de certains essais de participation dû à un manque de moyens.

Les besoins manifestés par les enseignants concernent leur manque de connaissances des processus, pour composer avec les nombreux changements d'orientations et de programmes, ainsi que les changements sociaux, (La condition enseignante, 1984; Maheux, 1987). Plusieurs autres groupes de professionnels en éducation considèrent que leurs connaissances ne sont pas adéquates pour composer avec le caractère des situations pratiques, car la complexité, l'incertitude, l'instabilité, l'unicité et les conflits de valeurs sont au centre de la pratique professionnelle. La tâche d'un professionnel est de gérer la complexité. Les changements technologiques lui demandent une adaptation sans précédent. Il y a un besoin de praticiens qui ne soient pas des techniciens, mais des personnes actives présentant les habiletés à imaginer un meilleur avenir et la capacité d'en inventer les moyens<sup>3</sup>.

Les besoins exprimés par les enseignants et les administrateurs s'inscrivant à des programmes de deuxième cycle concernent l'acquisition de connaissances comme cadre de référence pour améliorer leur pratique professionnelle et de processus de changement pour intervenir avec plus d'efficacité dans leur milieu<sup>4</sup>. La dimension

---

<sup>3</sup> "What is called for, under these conditions, is not only the analytic techniques which have been traditional in operations research, but the active, synthetic skill of "designing a desirable future and inventing ways of bringing it about." Ackoff, 1979, cité par Schön, 1983, 17)

<sup>4</sup> Programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski et Evaluation de ce programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1983).

pragmatique est fortement présente dans les besoins mentionnés par les praticiens. Selon leur expression, on ne veut pas de "belles" théories, mais des connaissances pratiques permettant d'enrichir la réflexion et l'action. Cette dimension de l'écart constaté entre la théorie et la pratique a été maintes fois soulignée, non seulement par des praticiens, mais également par des chercheurs qui voient la nécessité de créer des liens entre la théorie et la pratique (Evans, 1983; Simmons, 1985; Torney-Purta, 1985; Monahan, 1987; Perreault, 1989), entre les praticiens et les chercheurs (Cohen et Alroi, 1981; Roweton et Wright, 1985), entre l'université et les terrains de la pratique professionnelle (Stenhouse, 1975; Longstreet, 1982; Schön, 1982, 1987). A l'Université du Michigan, une étude démontre la nécessité d'orienter la recherche vers l'action afin de combler l'écart entre l'enseignement théorique et les pratiques enseignantes (Berger, 1985).

On assiste aussi actuellement à un mouvement d'enrichissement de la profession d'enseignant et à sa reconnaissance comme professionnel. Tel que souligné par Schön (1983, 1987), un tel mouvement vise à "désaliéner" les enseignants des fonctions techniques et à développer des praticiens qui réfléchissent sur leurs actions comme professionnels et chercheurs en vue d'améliorer celles-ci et de faire évoluer la profession d'enseignant (Conchelos, 1980; Simmons, 1984).

Au Québec, la réponse aux besoins de formation et de perfectionnement exprimées par les praticiens en éducation a pris principalement la forme de programmes de maîtrise s'adressant spécifiquement aux praticiens en éducation et orientés vers la résolution de la problématique des terrains<sup>5</sup>.

Cette situation n'est pas particulière au Québec puisque de nombreuses universités, depuis la fin des années soixante-dix, offrent des programmes de deuxième cycle ou de perfectionnement orientés vers l'apprentissage de processus de changement en éducation s'adressant à des praticiens. Mentionnons le programme d'études avancées du Département des systèmes de l'Université de Lancaster (Angleterre)<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Mentionnons, entre autres, le programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski, dispensé également à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et à l'Université du Québec à Hull; le programme de formation des maîtres de Performa de l'Université de Sherbrooke.

<sup>6</sup> Voir Checkland, in Systems Thinking, Systems Practice 1981, 151.

lequel a émergé des besoins de praticiens d'expérience provenant de diverses disciplines, les programmes d'études avancées de l'Université de Deakin (Australie)<sup>7</sup>, offerts aux praticiens en éducation, et ceux des Collèges coopératifs sous la direction de Desroche (France). En Angleterre, en Australie et aux États-Unis<sup>8</sup>, la littérature fait état de chercheurs intéressés à élaborer des approches de recherche pour les professionnels de l'éducation dans le but d'améliorer leur pratique.

L'implantation de programmes de deuxième cycle en éducation, orientés vers le perfectionnement des praticiens, a permis de constater que les modèles de recherche positiviste n'étaient pas adéquats pour de nombreux objets de recherche issus de la pratique professionnelle et nécessitant un processus de changement (Checkland, 1981, Longstreet, 1982). Cette constatation d'un écart entre les besoins de recherche des praticiens et l'instrumentation de recherche disponible amène les professeurs d'université à identifier et à développer des modèles de recherche plus appropriés.

### **1.1.2 Le contexte des régions éloignées**

Le développement des services universitaires en région par l'Université du Québec et la présence d'équipes de jeunes professeurs favorisent cette émergence de nouvelles idées et de nouveaux modèles de recherche. Un professeur résume la situation existant à ce moment.

En 1977, bien peu d'ouvrages traitaient explicitement de recherche-action. On commençait à peine à sentir l'influence de la théorie des systèmes et de l'approche systémique que l'on appliquait à l'éducation. (...) autant les intervenants que les étudiants du programme de maîtrise ont eu à faire ensemble l'apprentissage de la recherche-action dans un cadre organisationnel favorable<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Voir Kemmis et McTaggart in The Research Action Planner, 1982.

<sup>8</sup> Voir Longstreet in Action Research: A Paradigm, 1982.

<sup>9</sup> Martin, P.A. Propos et réflexion sur la nouvelle recherche en éducation. Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Département d'éducation, 1985, 110.

Cette situation est présente dans le réseau nouvellement créé des constituantes de l'Université du Québec (1968), où la situation géographique des régions éloignées, le manque de ressources spécialisées, les besoins des divers milieux, l'établissement de relations étroites entre l'Université et le milieu d'accueil, ainsi que les nombreux praticiens qui retournent aux études, orientent ces universités vers une identification régionale, une quête de réponses aux besoins de recherche et de formation spécifiques aux régions d'accueil et aux axes de développement régionaux. Ces orientations se retrouvent dans plusieurs documents de développement et de programmes des constituantes en région de l'Université du Québec<sup>10</sup>.

C'est dans ce contexte de recherche de modèles appropriés aux praticiens en éducation que se situe notre cheminement d'étudiante inscrite au programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (1979-1982), alors que nous sommes en contact avec des groupes de professeurs et de chercheurs du réseau de l'Université du Québec, intéressés au développement de l'approche systémique et de la méthodologie des systèmes souples en éducation. Comme le programme de maîtrise en éducation s'adresse exclusivement aux praticiens en éducation et est offert à temps partiel, tous les objets de recherche des étudiants se situent sur leur terrain.

Ce contexte dynamique de recherche en éducation, tant systémique que de recherche-action, nous conduit à découvrir, l'un après l'autre, plusieurs modèles de recherche-action. Ce sont, en premier, l'approche de résolution de problèmes suivie, peu de temps après, de celle de la méthodologie des systèmes souples: deux approches orientées vers le changement organisationnel empruntées au domaine de l'administration et proposées en éducation au début des années quatre-vingts. Les différences des champs d'application demandaient une adaptation importante des modèles afin de répondre aux besoins des praticiens en éducation.

---

<sup>10</sup> Les plans triennaux de développement des constituantes en région de l'Université du Québec font largement état de ces caractéristiques des universités en région, ainsi que l'élaboration de programmes pour répondre à des besoins de formation spécifique. De plus, la thèse de Martin, présentement en rédaction, porte sur le développement du concept d'université en région.

A partir de 1982, notre intérêt pour la recherche-action nous porte à accepter la fonction de directeur de recherche auprès de praticiens inscrits au programme de maîtrise en éducation, ayant choisi de mener un processus de changement sur leur terrain. C'est alors que surgissent de nombreuses questions concernant les modèles de recherche-action en éducation et le début d'un cheminement théorique et pratique orienté vers le praticien en recherche-action.

La problématique de la présente recherche s'inscrit à l'intérieur de cette pratique professionnelle de soutien des praticiens intéressés à la conduite de recherches-actions dans leur milieu professionnel, au centre d'un programme de deuxième cycle en éducation.

## **1.2 L'émergence de modèles de recherche-action**

L'orientation de ces programmes vers les problématiques des terrains semble répondre aux besoins de formation exprimés par les praticiens et des protocoles de recherche-action s'adressant aux praticiens en éducation commencent à émerger. En Angleterre, le Projet Ford, sous la direction de John Elliott, tente de développer une approche de recherche-action pertinente aux enseignants en pratique. Au Québec, des équipes de recherche s'efforcent d'adapter la méthodologie des systèmes souples aux problématiques et aux praticiens en éducation (GRISAH, LEER), tandis que d'autres s'inspirent de l'approche de résolution de problème (GREI, PERA, PRIM) ou de l'approche conscientisante et éducative de la recherche-action (GESOE). Le premier protocole s'adressant au praticien en éducation, "The Action Research Planner", publié en 1982, est élaboré par l'équipe du programme de maîtrise à l'Université Deakin.

C'est en intervenant sur les terrains de pratique en éducation que les chercheurs-action, tels Lewin, Checkland, Elliott et Adelman, développent des approches de recherche-action appropriées à ce contexte. Des projets sont alors élaborés en collaboration avec ces milieux et leurs acteurs, afin de clarifier les concepts et l'instrumentation de la recherche-action. Nous observons, depuis le début des années quatre-vingts, une augmentation de ces projets en éducation. Ils

s'inscrivent dans de nombreux domaines: le curriculum, la formation universitaire des enseignants, les programmes de perfectionnement, ainsi que dans divers contextes: la classe, l'école, une commission scolaire, une école de formation des enseignants, ou entre institutions.

Quelques universitaires mènent des recherches-actions sur le terrain de leur propre pratique d'enseignement universitaire, en collaboration avec des étudiants, afin d'en mieux comprendre l'opérationnalisation et de développer des habiletés à guider des praticiens. Nous pensons ici à Goyette et al. (1984) et le projet PERA, à Bouchard (1980) et le projet PRIM, à Morin (1984) et le Colloque sur l'éducation populaire, pour n'en citer que quelques-uns.

Ces recherches démontrent que chaque équipe a dû préciser son propre protocole de recherche-action pour être en mesure d'intervenir sur le terrain.

Avec Gélinas et Brière (1985), nous devons constater qu'il ne se dégage pas encore de consensus sur une définition et une démarche opérationnelles de la recherche-action en éducation. Les variations méthodologiques importantes dans ce domaine ont conduit Morin (1986) à tenter d'en cerner une définition opérationnelle et d'en extraire les éléments essentiels.

De plus, peu de recherches portent sur son processus protocolaire et, lorsqu'abordé, les auteurs n'accordent à cette dimension qu'une importance secondaire, instrumentale et technique (Collerette et Delisle, 1982). Les discours portent davantage sur la clarification de son concept et de sa justification épistémologique.

Ainsi, d'une part, les chercheurs invitent les praticiens en éducation à devenir chercheurs dans le champ de leur pratique professionnelle et, d'autre part, les praticiens de plus en plus nombreux manifestent le besoin de poursuivre des études avancées pour devenir des agents de changement dans les organisations, alors que la recherche-action présente peu d'instruments élaborés pour le praticien en éducation.

Pourtant, dès le début, Lewin (1953) et principalement Lippitt (1958, voir Dubost, 1983)<sup>11</sup> suggèrent des protocoles ou des guides de recherche-action qui précisent le processus de recherche dans le contexte de la relation entre un organisme-client et une équipe de chercheurs. Actuellement, les protocoles développés pour les chercheurs appelés à intervenir comme consultants dans une organisation-client, n'ont pas leur pendant pour le praticien.

La situation du praticien en recherche-action sur son terrain n'est pas celle du chercheur qui possède une formation à la recherche. Sur le plan méthodologique et instrumental, sa situation est encore plus précaire. Trois caractéristiques de ce contexte justifient, à notre avis, le développement d'un tel protocole. Premièrement, la conduite d'une recherche-action pour les praticiens constitue une première expérience de ce type de recherche, ils doivent donc en assurer la démarche et assumer le leadership d'un projet mené avec un groupe d'intervenants, avec tous les risques inhérents. Deuxièmement, ils se retrouvent en situation d'autonomie pour mener une recherche-action sur leur terrain. Troisièmement, ces praticiens sont dans une période de formation à la recherche-action. Contrairement au programme de maîtrise offert à l'Université de Lancaster, où un chercheur, un étudiant et une personne de l'organisation gèrent conjointement le processus de recherche-action dans l'organisation, les praticiens inscrits au programme de l'UQAR sont autonomes dans leur gestion du processus sur le terrain. Le programme prévoit le soutien d'un directeur mais cette fonction de soutien s'exerce à l'extérieur du terrain de pratique et sans que ce dernier n'intervienne directement sur ce terrain. Ce manque d'expérience de recherche de la part du praticien présente des risques importants. La gestion d'un processus participatif, compte tenu de la dynamique imprévisible du terrain, exige que le praticien décode les nombreuses informations en circulation et soit en mesure d'agir de façon éclairée.

---

<sup>11</sup> C'est Lippitt qui précise le cadre de référence de cette relation entre un client et un chercheur dans le contexte d'une recherche-action dans une organisation. Lippitt précise l'entrée et le retrait du consultant de l'organisation-client.

Considérant ces caractéristiques, nous croyons que le praticien a besoin d'un encadrement protocolaire qui lui permette de conduire une démarche de recherche-action comme chercheur autonome sur son terrain.

Le protocole devrait permettre d'opérationnaliser la réflexion et l'action du praticien. Il pourrait se composer d'un ensemble d'éléments qui éclairent le praticien tout au long du processus. Compte tenu des risques inhérents à la conduite d'une recherche-action sur son terrain en collaboration avec des collègues (de crédibilité, de confiance, etc.), le praticien a besoin de se référer à un protocole suffisamment détaillé, lui permettant d'identifier les stratégies d'actions les plus efficaces. Les éléments du protocole demeurent omniprésents tout au long du processus de la recherche et faciles à consulter au besoin, compte tenu de la dynamique de la situation de recherche et de l'irruption d'informations nouvelle.

Le protocole se veut un outil à la fois conceptuel et opérationnel; conceptuel dans le sens où il propose un ensemble d'indicateurs au praticien tout au long des diverses phases ou étapes de la recherche-action, afin de guider sa réflexion; opérationnel, dans le sens où il permettra, nous l'espérons, de planifier les actions du praticien de façon plus éclairée. Il se veut un outil de réflexion et d'action, pour répondre aux exigences du processus cyclique même de la recherche-action tel que proposé par Lewin: Planifier - Agir - Réfléchir, selon des cycles récursifs.

Partant du postulat que la situation du praticien qui effectue une première recherche-action nécessite un encadrement protocolaire qui guide sa démarche sur son terrain, quel devrait être ce protocole, comment procéder pour l'élaborer et quelles en seraient les conditions?

### **1.3 Les critères d'élaboration et d'évaluation d'un protocole pour le praticien**

Une réponse théorique, selon nous, repose sur le développement d'un protocole qui s'adresse spécifiquement au praticien, qui tient compte de la spécificité de sa pratique en éducation et qui lui propose un cadre de référence suffisamment élaboré

et éclairé pour guider sa recherche-action. Nous considérons ces éléments comme les critères d'un protocole pour le praticien.

Premier critère:

Le développement des connaissances d'un tel protocole pourrait se situer dans un mouvement dialectique entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire dans la confrontation de modèles et de protocoles existants avec les terrains de pratique, permettant ainsi l'émergence de nouveaux protocoles ou le raffinement d'un protocole.

Au début des années 80, aucun protocole ne présentait un état d'avancement et un encadrement adéquats. En 1982, l'équipe australienne propose un premier guide de recherche-action en éducation, lequel sera raffiné en 1988<sup>12</sup>.

Deuxième critère:

Notre position repose sur le postulat qu'il existe une différence dans la démarche d'une recherche-action entre un chercheur invité par une institution éducative comme consultant ou expert, et la situation du praticien qui mène lui-même une recherche-action sur son terrain<sup>13</sup>.

Le premier argument met en évidence que le chercheur initié et le praticien se situent sur des terrains différents, ce qui influence leur façon respective d'aborder le terrain de recherche, ainsi que l'instrumentation que chacun perçoit nécessaire pour rencontrer ses finalités.

Schön (1987) considère que la situation problématique des écoles professionnelles prend son origine dans leur position réciproque entre deux mondes, celui de

---

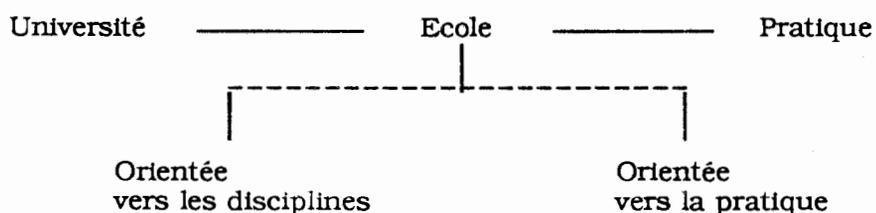
<sup>12</sup> Kemmis, S.; McTaggart, R. (1982, 1988). The Action Research Planner. Victoria: Deakin University.

<sup>13</sup> Note: Dans la thèse, le mot chercheur sera employé au sens de fonction officielle: professeur d'université, chercheur engagé sous ce titre. Praticien voudra dire un acteur dans le domaine de l'éducation, tel que précisé dans le lexique.

l'université et celui de la pratique. Ces deux univers manifestent des orientations différentes: l'université poursuivant un développement par champs disciplinaires et la pratique nécessitant l'intégration des disciplines. Les structures organisationnelles de la recherche et celles de la pratique tendent à élargir l'écart entre ces deux dimensions. Les fonctions du chercheur et celles du praticien ne se recoupent pas en vue de créer des liens fonctionnels entre la théorie et la pratique. Ces orientations reflètent une problématique importante décrite dans le tableau suivant (Schön, 1987, 306).

FIGURE 1

La dualité des orientations de l'école professionnelle



Bien qu'au Québec, la formation des enseignants est dispensée dans les universités, et non plus par les écoles normales, nous constatons que cet écart théorie-pratique est aussi présent (Roy, 1989). Selon Schön (1987), deux courants contribuent à maintenir un écart entre l'université et la pratique: ce sont, premièrement, le dilemme de la rigueur ou de la pertinence dans le domaine de la recherche et, deuxièmement, un retour vers la rationalité technologique dans le domaine des pratiques.

Le développement de la connaissance dans le milieu universitaire opte pour une rigueur méthodologique plutôt que pour une confrontation des connaissances dans la pratique et l'élaboration des connaissances pour la pratique. Approfondir les connaissances dans et pour la pratique demanderait une réorganisation de la

structure universitaire, une réorientation des finalités de la recherche en éducation et l'élaboration de nouvelles pratiques de recherche vers la transdisciplinarité et l'action éducative, dans le sens déjà proposé par Dewey et Corey (Schön, 1987, 306).

Du côté des pratiques, la résurgence de la technologie se situe parallèlement à la montée d'un courant phénoménologique. Le courant technologique repose sur l'approche positiviste et sur la transmission de connaissances en termes d'applications des résultats de la science, alors que le courant phénoménologique présente une approche humaniste et prône le développement de l'autonomie professionnelle (Schön, 1987).

Ces deux univers, celui du chercheur et celui du praticien, poursuivent des finalités différentes, ce qui rend difficile l'établissement de relations. Une expérience de recherche-action en collaboration avec une université, des écoles ou des groupes communautaires (Jacullo-Noto, 1988; Morin, 1984) met en évidence les difficultés rencontrées par les chercheurs et les praticiens à mener un processus de recherche conjoint, compte tenu des objectifs et des dimensions méthodologiques divergents entre chaque groupe.

Le praticien et le chercheur en éducation ont longtemps cheminé sans jamais se rencontrer. Chacun a développé un bagage de savoir théorique, de savoir-faire et de savoir-être (...). Le stade de cette dichotomie peut être dépassé. La recherche peut se mettre à l'écoute des praticiens et inversement. Mais il revient au praticien de faire entendre sa voix, de faire connaître ses interrogations, de poser ses problèmes. (Goyette et al, 1984, p. 38)

Plusieurs écrits mettent en évidence le peu d'intérêt que les praticiens en éducation portent à la recherche et à l'application des résultats en classe, d'où leur peu d'impact sur l'enseignement (Clifford, 1973). Par contre, d'autres auteurs, tel Kerlinger (1977), considèrent que ce n'est pas le rôle de la recherche de changer l'enseignement; celle-ci aurait pour but de produire du savoir, de la science. C'est donc dans la sphère technologique qu'il faudrait produire les prescriptions concrètes d'enseignement qui découleraient de ce savoir (Roy, 1989, 107).

A l'opposé, certains chercheurs (Stenhouse, 1975; Elliott et Alderman, 1973; Kemmis, 1982; Schön, 1982) croient que les actions des praticiens sont guidées, même inconsciemment, par des théories. Des approches de recherche telles la recherche-action et la réflexion critique permettraient d'identifier ces théories, de les critiquer et de les améliorer.

### Troisième critère:

Reconnaître le praticien comme chercheur implique nécessairement d'accepter le savoir des enseignants qui émerge du terrain.

Feiman-Nemser et Floden (1986, voir Roy, 1989, 110) définissent le savoir du praticien de l'enseignement comme "un savoir d'expérience et donc un savoir pratique", qui "présente les caractéristiques suivantes: il est inscrit dans le temps (*timebound*), contextuel (*situation specific*), impliquant (*personally compelling*) et centré sur l'action (*action oriented*). Selon Huberman (1985), le savoir du praticien se fonde sur le recours au jugement intuitif où "il fait l'objet d'une réappropriation personnelle par la pratique, d'une réinvention.". Selon Bolster (1983), le praticien conçoit son métier comme un processus de résolution de problème en contexte d'interaction (*interactive problem-solving*); alors que le savoir du chercheur serait relié au contexte où il s'élabore: le milieu universitaire.

### Quatrième critère:

L'intérêt de créer des liens entre ces deux savoirs distincts, celui des chercheurs et celui des praticiens, a fait récemment l'objet de recherches (Tom, 1985; Fenstermacher, 1982, 1986, 1987). Celles-ci mettent en évidence que les connaissances sur les liens entre la recherche et l'enseignement sont limitées, et que la construction de ces liens par le chercheur constitue une étape de la recherche que Tom désigne sous le nom de pontage (*bridging*).

La recherche-action se présente comme une approche permettant de créer ce lien, et le contexte des praticiens en recherche-action favorise une dialectique entre les savoirs des chercheurs et ceux des praticiens. Dans une étude longitudinale auprès

des enseignants afin de comprendre l'impact de la recherche-action dans leur pratique enseignante, Simmons (1985) note que ceux-ci constatent une amélioration de leurs connaissances et de leurs habiletés concernant le processus d'enseignement-apprentissage, l'utilisation des résultats de la recherche, l'apprentissage à la réflexion critique, la nécessité d'un développement professionnel et l'atteinte d'un plus grand degré d'efficacité comme enseignant.

Gélinas et Brière soulignent également l'intérêt de développer une instrumentation pertinente au contexte de la formation du praticien en éducation à la recherche-action. Ils considèrent la nécessité de "perfectionner l'instrument" en tant que soutien à l'apprentissage. Cet instrument didactique pour l'acteur-chercheur et le chercheur-acteur reste à construire dans une forme plus "andragogique" (1985, 190).

Nous résumons les critères qui doivent guider notre démarche de recherche, en vue de contribuer à l'élaboration d'un protocole de recherche-action pour le praticien, en éducation:

- 1° Une dialectique théorie-pratique.
- 2° Une autonomie du praticien en recherche-action.
- 3° Un respect du savoir du praticien.
- 4° Des liens entre deux savoirs: celui du chercheur et celui du praticien.

#### **1.4 L'objet de la recherche**

Cette recherche vise à développer un protocole de recherche-action qui permet au praticien autonome sur son terrain, d'effectuer un cheminement méthodologique éclairé alors qu'il vit une première expérience de recherche-action avec un groupe d'intervenants de son milieu de pratique professionnelle. La recherche tente de développer un cadre protocolaire qui éclaire le praticien dans ce contexte et selon les critères résumés au paragraphe précédent.

### **1.4.1 Un premier questionnement de recherche**

Plusieurs modèles théoriques de recherche-action existent dans le champ de la recherche en éducation, ce qui pose un ensemble de questions concernant leur utilisation dans la perspective du praticien. Partant d'une fonction de soutien en recherche de praticiens inscrits à un programme de deuxième cycle et qui ont choisi la recherche-action comme approche pour un processus de changement sur le terrain de leur pratique, nous posons la question suivante:

**En fonction des modèles et des protocoles de recherche-action déjà présents en éducation, quels seraient les éléments constitutifs d'un protocole préliminaire proposé à des praticiens en éducation, afin de répondre aux besoins d'autonomie et de recherche du professionnel de l'éducation?**

### **1.4.2 Les questions spécifiques de la recherche**

1. Compte tenu des critères retenus, y a-t-il des modèles de recherche-action en éducation plus pertinents qui facilitent la démarche d'un praticien menant une recherche-action de façon autonome sur son terrain?
2. Quels sont les composantes ou l'ensemble d'éléments auxquels le praticien doit être attentif afin de planifier, de conduire et d'évaluer des actions stratégiques sur le terrain de sa pratique?
3. Peut-on dégager de nouveaux principes ou réviser les protocoles utilisés à la suite des pratiques analysées?

### **1.4.3 L'organisation de la recherche**

Tel que souligné, la présente recherche émerge d'une pratique, d'un questionnement et d'une orientation sur la nécessité de développer un protocole de recherche-action pour le praticien.

### Les principales étapes de la recherche:

- 1° Analyser les protocoles existant et suggérer un premier protocole de recherche-action.
- 2° Evaluer et améliorer ce protocole en analysant les démarches des praticiens en recherche-action.

#### **1° Clarifier un protocole**

Alors que nous débutons notre thèse, il nous apparaissait important de préciser un premier protocole qui avait émergé de notre pratique de soutien avec les années et que nous n'avions pas encore explicité sous forme écrite. Une première étape de la recherche nous amène, par conséquent, à clarifier ce premier protocole lors de nos pratiques de soutien.

Nous avons alors considéré quelques modèles de recherche-action, que nous avons expérimentés avec des praticiens. Le cadre théorique fait état de cette démarche de réflexion critique d'une pratique de soutien, des modèles rencontrés. L'émergence d'un premier protocole de recherche-action devient la première grille d'analyse des démarches que nous avons soutenues.

#### **2° Enrichir une pratique**

Cette étape de confrontation du premier protocole aux démarches des praticiens en recherche-action dégage des observations qui enrichissent le protocole.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le contexte de la problématique et de la nécessité de développer un cadre protocolaire pour le praticien qui intervient lors d'une première recherche-action, de façon autonome, sur le terrain de sa pratique professionnelle. Le chapitre 2 présente comme cadre théorique les différents modèles de recherche-action qui permettent l'émergence d'un protocole préliminaire.

## CHAPITRE 2

### LE CADRE CONCEPTUEL

#### Introduction

Ce chapitre présente l'évolution de la recherche-action en éducation, depuis son émergence dans les années quarante jusqu'aux années quatre-vingts. Dans un deuxième temps, cinq modèles de recherche-action, présents en éducation et que nous avons eu l'occasion de proposer à des praticiens, sont retenus. Nous en soulignerons les éléments essentiels ainsi que les limites et les questions qu'ils soulèvent. Ces modèles apparaissent dans l'ordre où nous les avons découverts, lequel correspond également à leur apparition dans le champ de la recherche en éducation. Ce cheminement théorique représente une démarche à la fois réflexive et pragmatique ainsi que le développement d'une conception personnelle de la recherche-action.

#### 2.1 L'approche au cadre conceptuel

Le protocole que nous nous proposons de préciser se réfère au concept de modèle avancé par Naslin (1974): un modèle d'un phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites et, d'autre part, de prévoir le comportement du système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations<sup>14</sup>.

Dans une approche de modélisation, le modélisateur prend toute son importance. C'est par ses perceptions et ses interprétations que prend forme le modèle, car "percevoir un objet c'est nécessairement lui attribuer quelques nécessités (...) chaque objet, chaque trait de chaque objet, pour nous, n'est pas évident, mais pertinent par rapport à l'intention que nous lui prêtons" (Le Moigne, 1977, 55). Cet

---

<sup>14</sup> Le Moigne, J.L. (1977). La théorie du système général. Paris: PUF, 46.

observateur modélisant fait partie du système et agit sur lui "Connaître c'est agir sur l'objet en l'assimilant à un schéma" (Florès, 1972 cité par Le Moigne 1977, 58).

Dans un premier temps, la recherche d'analogies porte sur l'identification d'éléments pertinents dans les modèles de recherche-action en éducation, lorsque mis en relation avec la situation du praticien en recherche-action sur son terrain. Ce premier exercice de modélisation fait l'objet du présent chapitre. Dans un deuxième temps, la recherche d'analogies sera effectuée en confrontant ce protocole préliminaire à des expériences concrètes de recherche-action de praticiens à l'aide de la méthodologie proposée au chapitre 4, en vue de préciser le protocole. Ces deux exercices ne sont pas de l'ordre de l'analyse, mais de l'ordre de la conception, car la finalité recherchée consiste à parfaire le protocole. Le Moigne nomme ce mode de représentation "la systémographie" qui signifie "concevoir, puis dessiner une image à la ressemblance de l'objet" (1977, 48).

Pour qui s'intéresse à la recherche-action sur des terrains en éducation, la littérature offre une diversité de modèles et de pratiques mise en évidence par deux études récentes du Conseil de la recherche en sciences humaines (Goyette et Lessard-Hébert, 1985; Gélinas et Brière, 1985).

## **2.2 L'évolution du concept de recherche-action<sup>15</sup>**

L'idée d'une recherche "dans l'action" aurait émergé aux Etats-Unis au début du siècle à la suite de problèmes inter-ethniques entre le gouvernement américain et les groupes amérindiens, ainsi que d'autres problèmes de la société américaine d'après-guerre.

Durant la deuxième guerre mondiale des chercheurs délaisseront les laboratoires

---

<sup>15</sup> La présentation de ce résumé s'appuie sur les écrits de plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la recherche-action en éducation comme objet d'étude. Leurs terrains de recherche se situent dans divers pays. Ce sont principalement: Dubost (1983), France; Morin (1981), Canada; Elliott (1981); Kemmis (1984), Australie; Van Manen (1980), Etats-Unis. Nous mettrons l'accent sur les instruments développés par les chercheurs au cours des années pour effectuer des recherches-actions.

pour s'attaquer aux problèmes sociaux qui confrontent la société américaine. L'avènement de la cybernétique (comme système orienté, contrôlé et le concept de rétroaction) et ses succès dans les projets militaires américains amenèrent le gouvernement américain à encourager l'implantation de ce modèle cybernétique dans les entreprises où les dirigeants pouvaient exercer des techniques de manipulation du personnel à des fins organisationnelles de production.

Dans un contexte d'après-guerre, Lewin développa un mode de recherche dans l'action, sur le terrain, en impliquant les personnes concernées. Ce contexte se caractérisait par un ensemble de valeurs: une démocratie renforcée, une plus grande participation, des droits individuels, culturels et ethniques des minorités et une tolérance des opinions divergentes. Par ailleurs, des problèmes sociaux naissaient également avec l'industrialisation américaine, ce qui a fait dire à Dubost (1983) que l'émergence de la recherche-action fut la résultante de la rencontre des besoins présents dans le milieu social pendant la deuxième guerre mondiale et des besoins d'identification et d'orientation de la psycho-sociologie comme science nouvelle de l'individu et de la société.

Les idées, émergeant sous l'appellation "recherche-action", apparaissaient déjà au début du siècle dans les discussions entourant le développement d'une science de l'éducation (Hodgkinson, 1957). Dewey suggéra que la recherche en éducation choisisse la pratique éducative comme objet milieu et validation de la recherche; la valeur scientifique de la recherche en éducation ne pouvait se vérifier que dans la pratique éducative. Malheureusement, cette orientation de la recherche vers l'action sur les terrains n'aurait pas été retenue par les chercheurs de l'époque, qui ont privilégié le développement d'une science de l'éducation selon le modèle positiviste, déjà présent en sciences sociales. Kemmis (1984) souligne que, paradoxalement, c'est la poursuite de cette volonté de développer une science de l'éducation, présente au début du siècle, qui aurait empêché le développement de la recherche-action comme approche distincte d'investigation en éducation.

### 2.2.1 L'émergence de la recherche-action: Le modèle de Lewin

Lewin (1946) donna l'appellation d'"action research" à l'orientation de recherche suggérée par Dewey, la distinguant ainsi de la recherche scientifique en laboratoire. La recherche-action lewinienne intégrait et reconnaissait un ensemble de valeurs démocratiques du temps<sup>16</sup>, soit les problèmes des minorités et la reconnaissance de leurs droits égalitaires.

Une formation à l'école de la Gestalt en Allemagne, au début des années trente, ainsi qu'une approche critique de l'application de la méthode des sciences naturelles à la psychologie, amenèrent Lewin à une position marginale en psychologie où il proposa au chercheur un rôle et une approche totalement différents, orientés vers une science de l'action.

Lewin pense que c'est en intervenant auprès des hommes qui veulent produire des changements sociaux que la psycho-sociologie sera à même de mieux observer, mesurer et comprendre des processus qui lui demeureraient toujours inaccessibles autrement.  
(cité par Dubost, 1983, 6)

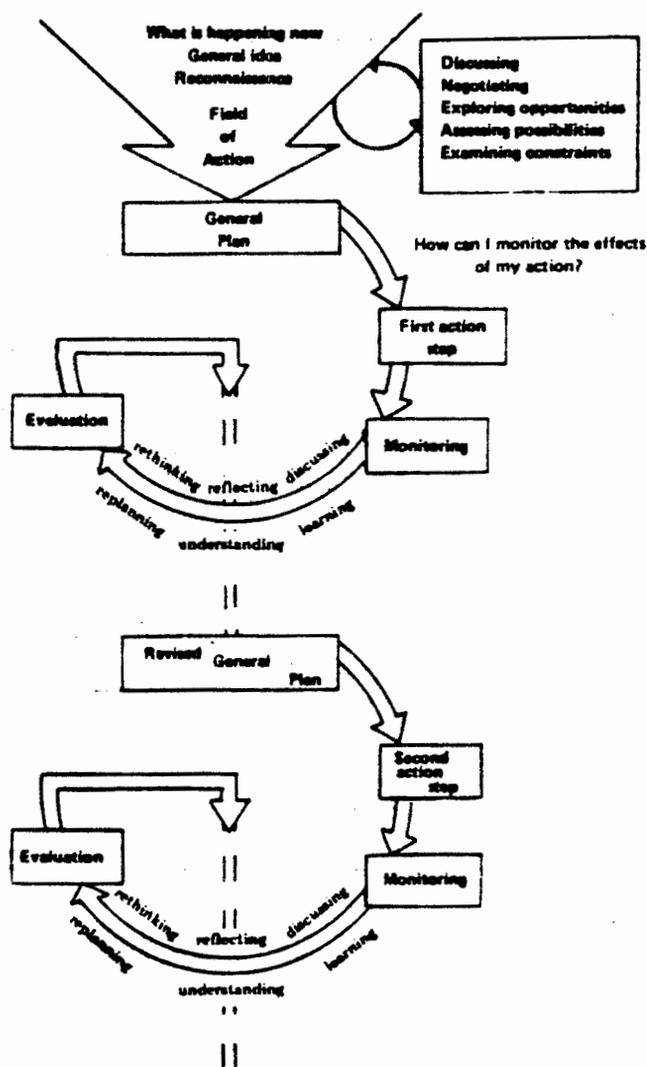
Lewin orienta ses travaux de recherche sur le terrain, concernant la compréhension et l'intervention dans les processus de changements sociaux d'où émergera la recherche sur la dynamique des groupes. Des contacts avec de nombreux groupes, comme consultant et chercheur, dans le but de former des dirigeants d'entreprises privées, gouvernementales ou syndicales, à développer des techniques de relations interpersonnelles et intergroupes, amenèrent Lewin à constater que le principal problème rencontré par ces dirigeants était de préciser et de mesurer les progrès des actions entreprises. Il en conclut que des données réalistes, permettant l'évaluation des pratiques étaient des prérequis à tout apprentissage concernant le changement. C'est ainsi que Lewin est amené à préciser les étapes méthodologiques d'un processus de changement qui prendra le nom de recherche-action. Le tableau qui suit représente le processus de recherche-action de Lewin (Kemmis, 1984, 13):

---

<sup>16</sup> Cet ensemble de valeurs démocratiques dans l'approche au changement social et dans la recherche-action sont mises en évidence dans l'article de Lewin "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, vol. 2, 1946, 34-46, et repris in *The Action Research Reader*, Kemmis et al (1984), 32-37.

FIGURE 2

Une représentation de la recherche-action cyclique chez Lewin<sup>17</sup>



<sup>17</sup> Le présent modèle, extrait du *Action Research Reader* (1988, 3<sup>e</sup> éd.), est de Sanford 1970, à partir des écrits de Lewin, 1946, 1974, 1952, et présente les éléments essentiels de la recherche-action chez Lewin. Nous avons choisi de le présenter dans sa version anglaise originale.

Le processus de recherche-action expérimenté par Lewin fut relativement simple. La gestion du changement social ("social management") consistait en un processus de planification commençant par une idée générale en terme d'objectif général. La première étape demandait d'examiner cette idée à la lumière des moyens disponibles, ce qui requérait souvent une cueillette de données. Suivaient un plan général pour atteindre l'objectif et une décision concernant la première action à prendre. Parfois cette planification exigeait une modification de l'idée générale. La période suivante consistait à exécuter la première action. Cette étape voulait que des observations et une cueillette de données soient faites, dont les quatre fonctions étaient 1) d'évaluer l'action, 2) de permettre au planificateur de faire des apprentissages, 3) d'utiliser ces données pour planifier la prochaine action, 4) de servir de base pour modifier le plan général<sup>18</sup>. Ce processus s'inscrivait dans une boucle, dont les résultats ou nouvelles informations étaient réinvestis en autant de boucles nécessaires pour rencontrer les finalités du groupe. Une recherche-action se présentait en une succession de spirales.

Selon Dubost, le processus de recherche-action proposé par Lewin correspondait en fait à un plan d'action sociale. Les connaissances théoriques se développaient en observant les effets de l'action dans le contexte de la réalité et rencontraient simultanément les besoins et les aspirations du milieu. Les programmes de recherche-action chez Lewin étaient directement orientés en termes d'actions et non pas de principes à appliquer à l'action. Les participants du milieu social intéressés devaient s'impliquer à toutes les étapes du cycle de la recherche-action, car des expériences précédentes avaient mis en évidence l'importance de la décision du groupe concernant l'engagement, les changements d'attitudes et les comportements (Kemmis, 1984).

L'exemple de recherche-action le plus cité des travaux de Lewin est celui fait pour le compte du gouvernement des Etats-Unis (ministère de l'Agriculture), dont l'objectif était de changer le comportement des ménagères dans l'achat de coupes secondaires de viande. L'approche méthodologique élaborée par Lewin rendait compte du contexte réel où se déroulait la recherche et d'une approche systémique à la

---

<sup>18</sup> Ibid. 33.

problématique. Il tenta, premièrement, de dégager les forces en présence qui agissaient sur les divers agents de la chaîne alimentaire et déterminaient leurs décisions; deuxièmement, de rechercher différents moyens de traiter les motivations positives et les résistances dégagées par l'étude analytique des forces. La première partie de la recherche se déroula par enquêtes; la deuxième, par une approche expérimentale ou, si l'on veut, par tentatives méthodiques pour changer les habitudes alimentaires et analyser les forces qui résistaient au changement recherché.

La recherche-action était à ce moment un essai, pour Lewin, d'incorporer systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche. Les sujets de la recherche avaient un rôle central dans la formulation et l'exécution. Cette position allait à l'encontre de l'hégémonie de la communauté des chercheurs dans le processus exclusif de la production du savoir en sciences sociales. En ce sens, la recherche-action s'avancait dans le monde scientifique comme l'expression d'une orientation démocratique en recherche sociale.

Selon Kemmis (1984), la recherche-action aurait rapidement subi des interprétations et des changements qui ont modifié la conception originelle de Lewin. Dès l'émergence de la recherche-action, deux articles de Lippitt and Radke (1946) et de Chein, Cook and Harding (1948)<sup>19</sup> présentèrent la recherche-action en termes positivistes, modifiant le concept de recherche-action et sablant ainsi son potentiel de développement. Les auteurs distinguèrent quatre variétés de recherche-action, alors que le concept lewinien intégrait ces quatre dimensions dans son processus: la recherche-action diagnostique, la recherche-action participante, la recherche-action empirique et la recherche-action expérimentale. Cette perspective aurait concouru au clivage et au développement de diverses formes de recherche-action s'éloignant de l'approche intégrée de Lewin.

---

<sup>19</sup> Chein, I., Cook, S.W., Harding, J. The Field of Action Research. in The Action Research Reader. Geelong: Deakin University, 1984, 48-53.

### 2.2.2 L'émergence de la recherche-action en éducation

L'idée de recherche-action est retenue en éducation dès son apparition et se retrouve dans les travaux de l'Institut Horace Mann-Lincoln du Teachers' College de l'Université de Columbia (Goodson et al, 1946, voir Dubost, 1983), qui était déjà engagé dans une approche de développement du curriculum en collaboration avec les enseignants, les écoles et les districts scolaires.

En Amérique, à partir de 1949, la recherche-action est associée au nom de Stephen Corey qui en deviendra le chef de file en éducation. Elle se situait déjà, à ce moment, dans le contexte de la reconnaissance de la profession d'enseignant et de la nécessité de bases solides dans ce champ d'activité professionnelle. Le peu d'impact des résultats de recherche sur la pratique des enseignants orienta Corey vers l'institution scolaire comme lieu de la recherche sur la pratique éducative, en ces termes: "Les études sur ce qui est pertinent ou non à l'école doivent être conduites dans des milliers de classes et dans des milliers de communautés par ceux qui auront à changer leurs façons de faire suite à ces études: les enseignants."<sup>20</sup>

Pour Corey (1953), la recherche-action en éducation était la recherche que les praticiens devaient entreprendre afin d'améliorer leur pratique; la principale caractéristique qui différenciait la recherche-action du sens commun était la recherche systématique des données, leur saisie et leur interprétation. Toute recherche accumule et interprète des données, mais la recherche-action, à une étape du processus, s'attarde aux faits qui, pour Corey, doit contribuer à répondre à la question suivante: Est-ce que l'action ou le plan d'actions donne les conséquences recherchées?

Corey s'inscrivait dans une approche positiviste de la recherche-action. Il voyait des différences mineures entre la recherche traditionnelle et la recherche-action: une différence dans les conditions d'investigation avec moins de contrôle sur la

---

<sup>20</sup> "Most of the study of what should be kept in the schools and what should go and what should be added must be done in hundreds of thousands of classrooms and thousands of American communities. The studies must be undertaken by those who may have to change the way they do things as a result of the studies." Corey, 1953, viii, trad. libre.

situation parce que l'investigation se déroule dans le climat psycho-social complexe d'un ensemble d'activités scolaires continues. Par contre, Corey estimait que la pertinence de l'intervention compensait sur son contrôle.

Corey soutenait également que la qualité de la recherche-action devait être considérée en termes relatifs; l'idée que la recherche en éducation ne devait pas être entreprise à moins que ce soit de la vraie recherche n'était pas un absolu. Les praticiens engagés en recherche pouvaient améliorer la dimension recherche au fur et à mesure de leurs expériences de recherche dans l'action. Ce qui comptait était l'amélioration des pratiques. En fait, Corey croyait que graduellement la recherche-action se développerait pour acquérir une méthode de plus en plus scientifique.<sup>21</sup>

C'est en ce sens également que Taba et Noël (1957)<sup>22</sup> proposèrent des étapes pour la conduite des projets de recherche-action avec des enseignants, sous la direction de superviseurs et de consultants comme facilitateurs de la démarche, dans le contexte d'ateliers de perfectionnement. Ces auteurs préconisèrent une double perspective de formation des enseignants à la recherche et de développement du curriculum.

Ces projets menés par les chercheurs consultants se présentèrent sur une grande échelle, tel un district scolaire, regroupant les dirigeants, les principaux et un groupe de chercheurs, alors que les enseignants travaillèrent en petits groupes avec l'aide d'un consultant.

Au plan méthodologique, on assista à une simplification de l'approche préconisée par Lewin. Taba et Noël (1957) proposèrent un processus inductif de recherche-action dont les étapes suggérées sont celles que l'on retrouvera dans plusieurs modèles de changement planifié qui suivront, soit 1) l'identification de la problématique; 2) l'analyse des problèmes et l'identification des facteurs causals

---

<sup>21</sup> Voir Corey, M.S. (1953). Action Research To Improve School Practices. New York: Teachers' College, Columbia University, concernant la présentation de deux exemples de recherches-actions et l'approche utilisée par le Horace Mann-Lincoln Institute of Teachers College.

<sup>22</sup> Taba, H.; Noel, E. (1957). Action Research: A Case Study, Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., Washington, 12-27.

pertinents; 3) la formulation d'hypothèses; 4) l'expérimentation et l'action; 5. l'évaluation.

### **2.2.3 Mutation de la recherche-action**

Pendant les années 1953-1957, l'intérêt pour la recherche-action en éducation déclina, suite à un ensemble de contingences économiques et de critiques.

Wiles (1953) demanda que soit précisé le concept de recherche-action lequel semblait flou et recouvrait tout: recherche, formation, évaluation et supervision. Corman (1957) posa la question à savoir si la recherche-action était de la recherche ou de l'enseignement. Hodgkinson (1957) en livra une critique acerbe, la condamnant de méthodologiquement pauvre en termes de statistiques, de temps dépensé, de manque de suivi, la jugeant trop locale, incompatible avec des notions généralisables pour le développement de l'éducation, non scientifique selon les critères de la philosophie et des sciences sociales et présentant des concepts mal définis.

Pour Sanford (1970), le déclin de la recherche-action vers la fin des années cinquante fut davantage attribuable à une séparation de la recherche et de l'action, à cause d'éléments extérieurs à son approche et à sa méthodologie. C'est ainsi que, suite à l'augmentation des subventions aux institutions de recherche dans le domaine des sciences sociales, les académiciens commencèrent à distinguer le travail et le statut des théoriciens de celui des professionnels ou praticiens. Un courant de développement du curriculum, effectué sur une grande échelle et se fondant sur le modèle dominant dans les années soixante de Recherche-Développement-Diffusion (R & D and D), éloigna les projets de petite taille, organisés localement et fondés sur l'approche réflexive de recherche-action.

Par la suite, la recherche-action ne présentera pas la même vigueur en Amérique, bien que quelques scientifiques de renom continuèrent à prôner sa pertinence en éducation (Shumsky, 1958; Sanford, 1970; Campbell, 1974). Elle avait pris son essor entre 1944 et 1953 pour ensuite décliner.

Elle se développera dans l'entreprise sous le nom de D.O. (développement organisationnel) (voir Dubost, 1983, 124<sup>23</sup>). Comme la recherche-action en éducation, elle prit une tournure positiviste et intensifia le mouvement de la recherche systématique. L'orientation générale du D.O. devint résolument normative et vulgarisatrice, suite au développement d'un ensemble de modèles et de techniques maîtrisés par les praticiens et à l'influence du behaviorisme. Les concepts sont simplifiés. "Le mouvement du D.O. paie ses efforts de diffusion par une régression qualitative par rapport aux aspirations qui caractérisaient Lewin et ses premiers élèves" (Dubost, 1983, 89).

La recherche-action d'orientation participative se développa avec de nouvelles expressions se substituant à l'appellation de l'"action research" de Lewin: changement planifié, développement des organisations, intervention psychosociologique, analyse institutionnelle. etc., sans doute par la volonté des auteurs de se démarquer de leurs prédécesseurs ou concurrents et de spécifier leur propre orientation. Ce courant positiviste de changement planifié, fondé sur un paradigme technologico-expérimental (Savoie-Zajc, 1989), influencera la recherche-action en éducation.

#### **2.2.4 La recherche-action en éducation actuellement**

La recherche-action en éducation dans les années quatre-vingts connaît un regain de popularité et se présente en partie sous un nouveau jour.

##### Aux Etats-Unis

Après 14 années d'absence, Sanford (1970) constate un retour de la recherche-action, orienté vers la recherche d'un rationnel critique, de fondements épistémologiques alternatifs, visant à la rendre moins vulnérable aux approches de recherche traditionnelles, tout en développant une approche de l'éducation qui soit moins technique (Max van Manen, 1984, Schön, 1982, Argyris et al, 1987).

---

<sup>23</sup> La thèse de Dubost présente une analyse détaillée de l'évolution de la recherche-action et de ses pratiques dans plusieurs pays. De la recherche-action à l'analyse sociale, Université de Paris X, Nanterre. Thèse publiée en 1983.

Dans le développement du curriculum et de la supervision scolaire, un courant idéologique adopte une approche dialectique cherchant à développer une réflexion critique selon la pensée d'Habermas (1975), et vise à améliorer les pratiques éducatives des enseignants (Schön, 1982, 1987).

### En Grande-Bretagne

Actuellement, "Ceux qui parlent le plus de recherche-action nous viennent d'Angleterre" et se présentent sous deux courants divergents: le courant se développant à l'Université d'East Anglia, sous l'influence de Stenhouse et celui de l'Université de Lancaster, sous la direction de Checkland (Morin 1981, p. 533). A l'Université d'East Anglia et de Cambridge, le Ford Teaching Project donne une nouvelle vigueur à la résurgence de la recherche-action dans le domaine de l'éducation. Priorités y sont données à l'enseignant comme chercheur, à une négociation démocratique et à la nécessité de faire émerger des théories du milieu de l'enseignement, utilisant, sur le plan méthodologique, l'étude de cas et le modèle historique. A l'Université de Lancaster, sous la direction de Checkland (ingénieur de formation), on applique une approche de système souple<sup>24</sup> à la solution de problèmes industriels ou autres, d'interventions conseils ponctuelles et d'actions à court terme pour éclairer des prises de décisions.

Le Tavistock Institute serait demeuré actif en recherche-action dans les secteurs de l'administration et aurait fourni, dans les années soixante-dix, un modèle de recherche-action aux enseignants du Royaume Uni (Kemmis, 1984). Parallèlement, un tournant important dans le développement de curriculum oriente la recherche vers le développement d'une réflexion critique chez les praticiens (Schwab, 1969; Stenhouse, 1975).

Selon Kemmis, la situation du renouveau de la recherche-action en Grande Bretagne, dans le domaine de l'éducation, diffère de celle des années 40 sur plusieurs points. Il observe, premièrement, un très grand souci, chez les chercheurs en

---

<sup>24</sup> Terme utilisé en opposition à celui de "hard system" en ingénierie.

éducation, d'aider les enseignants dans leurs problèmes; deuxièmement, un développement des méthodes interprétatives des dernières années; troisièmement, un intérêt grandissant pour des formes collaboratrices dans le développement du curriculum et de l'évaluation; quatrièmement, un engagement idéologique explicite d'aborder les problèmes sociaux et politiques de l'éducation par une approche de recherche participative avec les praticiens (Kemmis, 1989, 19).

Dans le domaine de l'éducation, Kemmis attribue la résurgence de la recherche-action aux travaux conduits par Elliot et Adelman du Centre for Applied Research in Education, à l'Université de East Anglia, en Grande Bretagne et connus sous le nom du Ford Teaching Project (1973-1976). Ce projet de recherche-action, s'inspirant de Lewin et Stenhouse, se caractérise par la résolution de problèmes que rencontrent les enseignants dans l'application d'une approche pédagogique par induction et découverte ("inquiry/discovery").

### En Australie

Depuis le début des années soixante-dix et sous l'influence des travaux du Projet Ford, la recherche-action en Australie a vu se développer une communauté de chercheurs dans les domaines du développement de curriculum dans les écoles, de l'évaluation par les écoles, du perfectionnement des enseignants et de modes participatifs de prise de décision (Kemmis et Grundy, 1981).

La recherche-action en Australie s'inspire fortement de Lewin: l'idéal démocratique dans la conduite de la recherche sociale et l'amorce de changement à la base du système scolaire, par l'implication des enseignants. Elle en diffère cependant dans son aspect méthodologique où l'approche lewinienne était davantage positiviste, alors que le courant australien penche vers les méthodes interprétatives<sup>25</sup>.

A titre d'exemple de recherches-actions australiennes, un projet d'envergure, le "Language and Learning Project", subventionné par le Département de l'Education

---

<sup>25</sup> Kemmis constate que, dans les années cinquante, la recherche-action avait été happée par la recherche positiviste et qu'elle risque, dans les années 80, de l'être par les méthodes interprétatives.

et les commissions scolaires, débute en 1974 et implique quatre états australiens. Parmi les autres projets, mentionnons: le projet "School-based Curriculum and Evaluation Movement", le projet "In-Service and Consultancy" (1981), le projet de formation "Courses", et le projet "Innovations Programs".

Selon Kemmis, directeur du "Educational Research and Development Committee 'Research on Action Research' Project", les perspectives organisationnelles et pratiques de la recherche-action en Australie sont bonnes, si l'on considère les projets et la formation de nombreux enseignants, ainsi que l'implication des chercheurs.

### Au Québec

Au Québec, plusieurs courants de recherche-action se dessinent en éducation. L'approche de Checkland est adoptée et adaptée par plusieurs chercheurs de l'Université du Québec, comme modèle de recherche-action offert aux praticiens inscrits à des programmes de maîtrise en éducation et en gestion de projets en administration. De ce modèle, le Groupe GRISAH<sup>26</sup> tente de développer une approche de recherche-action favorisant la prise en charge chez les acteurs. Une recherche-action d'inspiration anthropologique appelé "anthropopédagogie" se développe à l'Université de Montréal avec le groupe de travail GESOE<sup>27</sup> sous la direction de Morin. Lamontagne (1983) s'inspire également de ce courant. Une approche cyclique de résolution de problème, s'inspirant de Susman et Evered (1978), est utilisée par Goyette et Villeneuve, à l'Université du Québec à Montréal. La recherche-action au Québec est fortement orientée vers la formation des praticiens par les chercheurs et s'inscrit surtout à l'intérieur des programmes universitaires. Hors de l'institution universitaire, la compagnie privée GREI<sup>28</sup>, sous la direction de Paquette répond à des demandes de recherche-action dans les écoles, d'assistance à la résolution de problème ou à l'élaboration de projets éducatifs. De 1980 à 1985, le GESOE fait une recherche sur six cas de recherche-action en éducation (Morin,

---

<sup>26</sup> Groupe de recherche et d'intervention sur les systèmes d'activités humaines de l'Université du Québec à Rimouski.

<sup>27</sup> Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation.

<sup>28</sup> Nous ignorons si cette compagnie existe toujours.

1986)<sup>29</sup> afin d'en dégager un modèle.

En 1985 et 1987, l'intérêt pour la recherche-action dans le domaine des sciences humaines et les difficultés des organismes subventionnaires d'évaluer les projets en recherche-action conduisent à trois études commandées par le Conseil de la recherche en sciences humaines (Goyette et Lessard-Hébert, 1985; Gélinas et Brière, 1985; Gauthier, 1987). On cherche 1) à faire le point sur le concept et les pratiques de la recherche-action et 2) à identifier des critères de sélection spécifiques pour les projets de recherche-action qui lui sont présentés.

Les études confirment les dimensions éclectiques qui inspirent les nombreux auteurs qui s'intéressent à la recherche-action et les difficultés de dégager des consensus concernant les pratiques de recherche-action. Gauthier (1987) constate la tendance des organismes à choisir une approche de recherche-action de type changement planifié, alors que les projets de type communautaire optent pour une recherche-action émergente<sup>30</sup>.

### **En conclusion**

Dans cette première partie, il nous est apparu important de souligner, dans ses grandes lignes, le concept de la recherche-action à ses débuts et de présenter son évolution et son développement actuel en éducation.

A ses débuts, la recherche-action s'est orientée vers le changement social, en tentant de changer les gens dans leurs pratiques. Elle est davantage au service des dirigeants et utilise des consultants pour amener les intervenants aux changements désirés. Elle tend actuellement vers des approches participatives, émergentes et interprétatives, où les acteurs contribuent de plus en plus au processus de décision.

---

<sup>29</sup> Cette recherche, subventionnée par le Fonds FCAR, connaît trois thèses de doctorat et 3 mémoires de maîtrise.

<sup>30</sup> Cette distinction réfère, dans le premier cas du changement planifié, à choisir une solution au départ et où le processus consiste à l'implantation de la solution; alors que la recherche-action de type émergent réfère à un processus de recherche plus ouvert et plus souple où les participants sont intégrés à toutes les phases décisionnelles de la recherche et où aucun plan ou solution n'est présent au départ.

Plusieurs éléments essentiels de l'approche lewinienne sont toujours présents dans les modèles de recherche-action en éducation. Nous en retenons les éléments suivants, dans la perspective d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation. Ce sont:

- La pratique éducative doit être l'objet et le lieu de validation de la recherche en éducation. (Dewey, Corey, Elliott et Adelman, Kemmis et McTaggart)
- La recherche-action doit répondre à des besoins présents chez les participants et dans le milieu. (Lewin)
- La recherche-action intègre des valeurs et reconnaît les divergences des valeurs dans un milieu. (Lewin)
- Le processus de changement d'une recherche-action est orienté vers des actions concrètes sur le terrain de la pratique. (Lewin, Corey, Stenhouse)
- L'importance de la participation des intervenants, même si cette notion de participation véhiculée dans plusieurs modèles se définit différemment.
- Le processus de recherche-action implique les trois dimensions de recherche, de formation et d'action. (Lewin, Checkland, Elliott, Taba et Noël, Kemmis et McTaggart)
- La formation des enseignants à la recherche se veut une démarche progressive, faite d'améliorations successives. (Corey)
- La présence de facilitateurs aide les enseignants dans leur démarche de recherche-action. (Taba et Noël)
- La nécessité d'un processus par étapes (comprendre le terrain, planifier, agir, observer les conséquences, réfléchir et réinvestir), composé de plusieurs cycles successifs, assure l'évolution de la situation et la réflexion des participants. (Lewin,

Elliott, Kemmis et McTaggart)

- La dimension stratégique du processus amène les chercheurs à considérer les possibilités et les contraintes du contexte de recherche. (Lewin)
- La recherche-action reconnaît les rôles spécifiques des divers intervenants.
- Le groupe doit être attentif, tant au processus de recherche qu'aux finalités visées. (Lewin, Kemmis et McTaggart, Morin)
- La recherche-action émerge d'un consensus sur une idée générale, lequel permet le regroupement de participants.
- La recherche-action demande une excellente compréhension de la situation de recherche et de sa dynamique, analysée dans une perspective de changement. (Lewin, Checkland)
- L'existence d'un cadre de référence éclectique prévaut chez plusieurs auteurs. (Lewin, Corey, Elliott, Checkland)
- Le développement d'une réflexion critique chez les enseignants devient la base du changement. (Stenhouse, Elliott, Kemmis)
- La mesure des progrès des actions de changement traduit les besoins manifestés par les praticiens. (Lewin, Corey).

Nous constatons que ces dimensions de la recherche-action, telles que pensées et proposées par Lewin, demeurent très actuelles en éducation dans le Projet Ford et dans les travaux de l'équipe australienne. Elles permettent de préciser les éléments essentiels d'un processus de recherche-action. Elles ne suffisent cependant pas à guider concrètement une démarche sur un terrain et à répondre à un ensemble de questions de l'ordre du comment faire.

Le point qui suit permet de constater un développement important des modèles et des protocoles dans les années quatre-vingts. Alors que, chez Lewin, le processus de recherche-action est orienté vers la conscientisation du groupe comme moyen de changement, le courant actuel est orienté principalement vers le praticien et le développement de protocoles lui permettant d'effectuer, comme chercheur autonome, des changements dans ses pratiques professionnelles.

Les pages qui suivent rendent compte de notre cheminement à la fois pratique et théorique, à l'intérieur de quelques modèles de recherche-action en éducation, et de notre quête d'un protocole pertinent pour le praticien dans le contexte de notre travail de soutien auprès d'un groupe de praticiens en recherche-action.

### **2.3 Les modèles et protocoles**

Au cours des dernières années, la direction de praticiens nous a permis de leur proposer des modèles de recherche-action. Confrontés à divers terrains de pratiques, ces modèles ont suscité des réflexions et soulevé de nombreuses questions.

Avec les années, des expériences de praticiens en recherche-action nous ont permis de développer un protocole inspiré de divers modèles rencontrés et vécus.

Cette deuxième partie du cadre conceptuel présente cette démarche de réflexion critique à l'intérieur d'une pratique de soutien où nous passons d'un modèle à l'autre, retenant des éléments de certains, en écartant d'autres et constatant certaines lacunes pour encadrer des praticiens.

Les modèles de recherche-action présents dans le domaine de l'éducation et que nous avons retenus sont au nombre de cinq. Ils font état d'un cheminement à l'intérieur d'une pratique à partir des années 1980-82, où nous nous étions initiée à l'approche systémique<sup>31</sup> et à ses principaux auteurs, avant de faire un lien avec la recherche-

---

<sup>31</sup> Notre recherche à l'intérieur d'un programme de maîtrise en éducation nous avait conduite à une analyse systémique de la situation de l'éducation des enfants

action concernant les processus de changement.

Les modèles de recherche-action retenus sont les suivants:

1. Le changement planifié ou le processus de résolution de problèmes,
2. La méthodologie des systèmes souples,
3. Le modèle de recherche-action du "Ford Teaching Project"
4. La grille de recherche-action de Morin/Landry,
5. Le modèle australien du "Action Research Planner",

Nous présentons les éléments de ces modèles selon leur date d'apparition, ainsi que les limites constatées lors de leur utilisation par les praticiens. Cette partie permet de clarifier un ensemble d'éléments pertinents à une démarche de recherche-action.

### **2.3.1. Le changement planifié ou le processus de résolution de problèmes**

Les modèles de changement planifié ou de résolution de problème appliqués au domaine de l'éducation nous viennent principalement du champ de l'administration de l'éducation. Ils sont nombreux. Une étude récente (Savoie-Zajc, 1987) en compte 47 uniquement dans le domaine de l'éducation depuis la fin des années cinquante.

Le modèle de changement planifié ou l'approche à la résolution de problème - proposé alors aux praticiens inscrits au programme de maîtrise de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, à Rimouski et à Hull à la fin des années soixante-dix<sup>32</sup> - s'inspire de Kaufman (1972)<sup>33</sup>. Utilisant une approche systémique et systématique, le modèle propose une démarche rigoureuse dans l'identification des besoins et la mise en évidence d'un écart entre une situation problématique et

---

malentendants (0-5 ans) et à une intervention qui s'apparente à la recherche-action.

<sup>32</sup> Parallèlement, quelques professeurs intervenant dans ces programmes s'intéressent au modèle des systèmes souples de Checkland comme modèle de recherche-action pertinent aux praticiens en éducation.

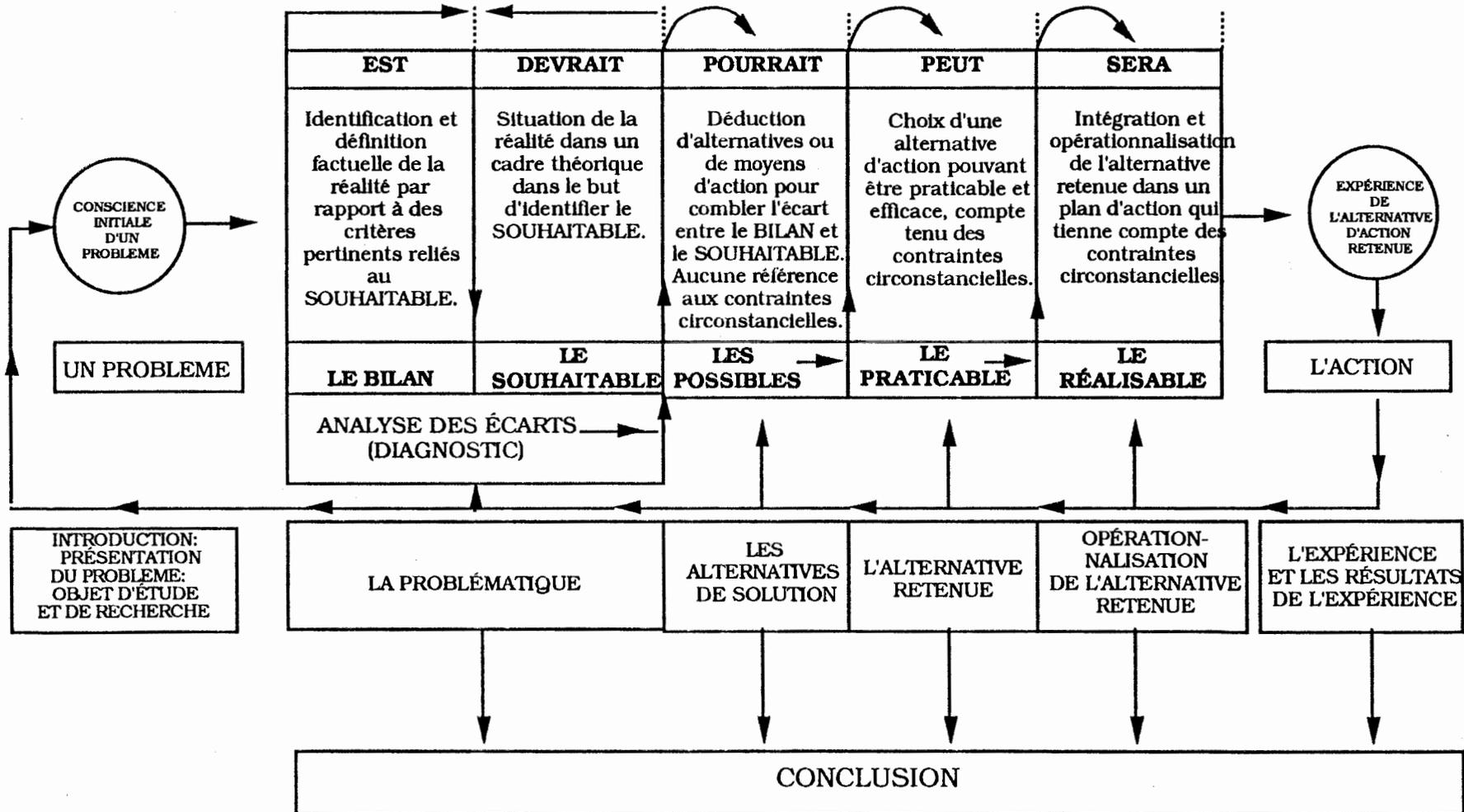
<sup>33</sup> Kaufman, R.A. (1972). Educational System Planning. Toronto: Prentice-Hall, 12.

une situation souhaitée. L'approche de Kaufman considère l'éducation en termes de produit et de production. Appliqué à l'éducation et centré sur l'apprentissage, ce processus de résolution de problème exige les six étapes suivantes: 1) l'identification d'un problème à partir des besoins; 2) l'identification d'alternatives de solutions; 3) le choix d'une stratégie de solution à partir des alternatives identifiées; 4) l'application de la stratégie; 5) l'évaluation de la performance; 6) l'essai d'une autre stratégie.

Le processus de résolution de problème ou de changement planifié est le modèle présenté à la figure 3:

FIGURE 3

Un processus de résolution de problème



Alors que cette approche de résolution de problème prend sa valeur et son sens dans l'analyse de diverses alternatives de solutions mesurée en termes de coût et de rendement, la majorité des problèmes rencontrés par les enseignants, les administrateurs et les conseillers pédagogiques dans les écoles ne touchent pas les coûts mais l'organisation pédagogique ou la gestion.

Aux dires de plusieurs praticiens, ce modèle présente beaucoup d'analogies avec leur façon quotidienne d'aborder les situations problématiques. Ce modèle d'inspiration cybernétique et systémique oriente le processus vers un produit, mais ne tient pas compte de l'implication du chercheur et de la dimension humaine.

Afin de tenir également compte des dimensions organisationnelles et des nombreuses perspectives des individus présentes dans un processus de changement, plusieurs modèles de résolution de problème utilisent en complémentarité une approche systémique. Celle-ci permettrait au praticien un nouvel éclairage du terrain de sa pratique et de la situation problématique, une analyse macroscopique du terrain de recherche et une possibilité de générer de nouvelles solutions, tout en prenant en considération la dimension humaine de l'organisation. Un système étant nécessairement un construit par un chercheur, l'approche systémique permettrait alors d'inclure le praticien et sa vision personnelle, en relation avec son objet d'étude. Selon Lerbet (1982, 66), "l'approche systémique viendrait ainsi compléter l'effort de conceptualisation".

La résolution de problème et la systémique présentent au praticien des processus de changement qui lui apparaissent pertinents à prime abord. Ce dernier constate des analogies entre ces approches et son champ de pratique. Cependant, dans le domaine de l'éducation, la systémique et la résolution de problème n'ont pas encore précisé de protocoles permettant de guider concrètement le praticien dans sa démarche ponctuelle d'une recherche-action sur un terrain, en tenant compte de la complexité et de la dynamique des terrains de pratique. Et comme le soulignent Collerette et Deliste (1982, 7), "le caractère abstrait de ce modèle constituerait à la fois sa force et sa faiblesse".

Certains protocoles de planification du changement tentent de proposer plus d'indications au chercheur concernant ses interventions sur son terrain. Ils apparaissent habituellement accessoires au processus et non intégrés (à titre d'exemple voir Collerette et Deliste, 1982, où l'esquisse d'une démarche de planification de changement est placée en annexe, pp. 209-211). La majorité des auteurs accorde plus d'importance à la dimension compréhension du processus de recherche-action, à sa justification méthodologique qu'à la dimension pragmatique du comment procéder pour mener un processus. On suppose - à tort - que la compréhension suffit à l'action.

Tel que présenté, ce modèle de résolution de problème n'apporte aucun élément significatif de plus au modèle lewinien en vue de préciser une démarche au praticien: il n'est pas retenu. Si nous l'avons abordé, c'est qu'il était inscrit au programme de maîtrise en éducation et proposé aux praticiens, comme étant le processus d'une démarche de changement. Nous constatons que ce modèle manque de souplesse et ne considère pas l'évolution de la situation en cours de processus.

Notre jugement se limite à l'observation de ce modèle tel qu'expérimenté par nos praticiens. Comme à ce moment, la méthodologie des systèmes souples faisait son apparition en éducation et s'intéressait précisément à la dimension humaine du changement organisationnel, nous nous sommes tournée vers ce modèle. Nous n'avons pas poursuivi notre recherche vers les modèles de résolution de problème apparus ces dernières années.

### **2.3.2 La méthodologie des systèmes souples**

Le deuxième modèle abordé est celui de la méthodologie des systèmes souples<sup>34</sup>, conçu pour des problématiques organisationnelles non structurées, à l'aide d'une approche systémique. Fondé sur une démarche herméneutique, le SSM (Soft Systems Methodology) met l'accent sur les perceptions des acteurs de l'organisation et sur la modélisation. Il génère le changement par la recherche et la confrontation des diverses représentations que les membres ont de l'organisation. Ces dernières,

<sup>34</sup> Checkland, P. (1981). Systems Thinking, Systems Practice. London: Pitman.

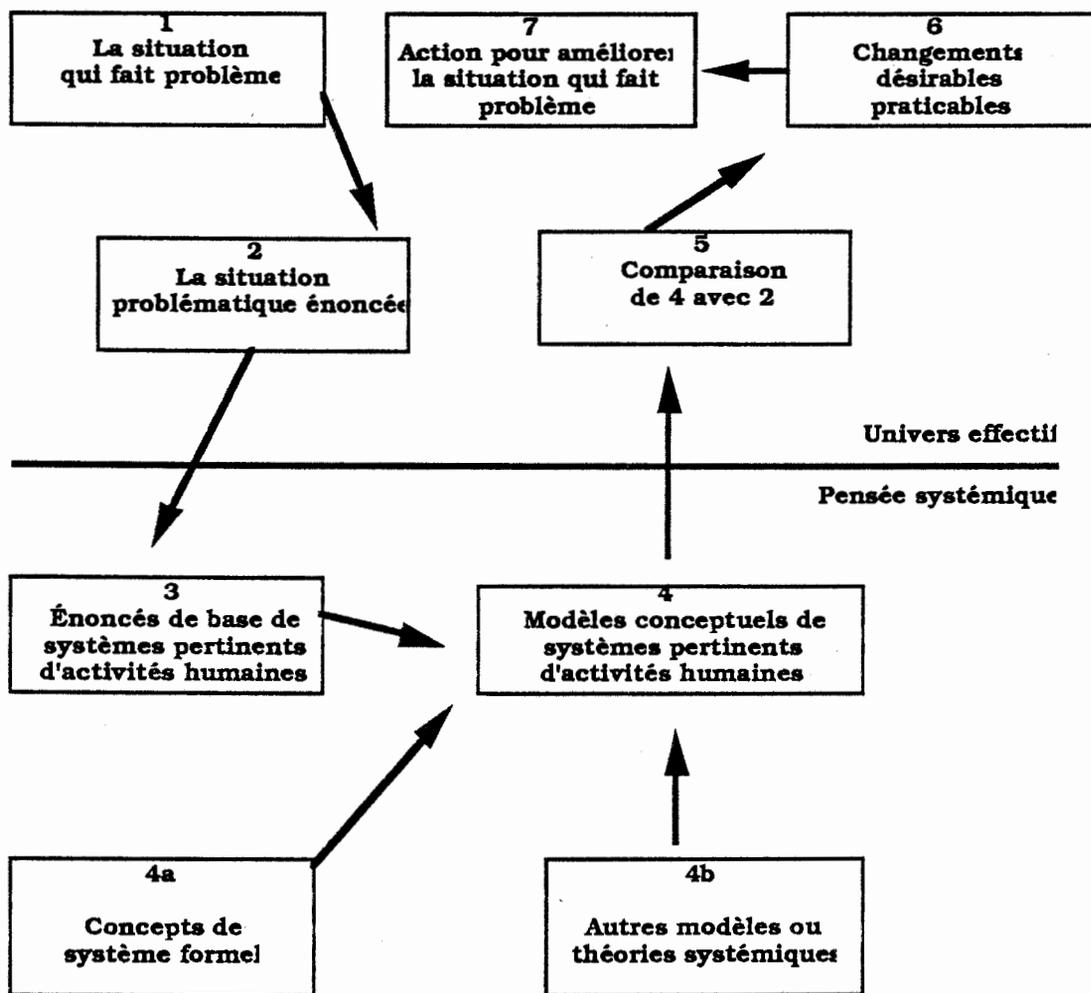
exprimées en termes d'idéal, favorisent des discussions sur les conséquences possibles des modèles élaborés et stimulent ainsi les discussions chez les membres en vue de perspectives de changement. Se présentant sous la forme d'un processus en sept étapes, la force du SSM réside dans la séparation de la situation problématique concrète et du monde conceptuel ou abstrait des représentations systémiques. Le rôle du chercheur consiste à encourager l'émergence de visions divergentes des systèmes pertinents et à enrichir l'exploration des modèles dans le monde conceptuel, délaissant ainsi le monde réel<sup>35</sup>. Il tente de développer auprès des membres une nouvelle idéologie de l'organisation, qui peut conduire à des actions concrètes, sans en faire une obligation. Le SSM est par conséquent un exercice conceptuel, visant le développement par les individus de nouveaux modèles de leur organisation en faisant appel aux métaphores et aux analogies. Ce modèle est présenté à la Figure 4.

---

<sup>35</sup> Davies, L.J., Ledington, P.W.J. (1988). Creativity and Metaphor in Soft Systems Methodology. in Journal of Applied Systems Analysis, V. 15.

FIGURE 4

La méthodologie des systèmes souples<sup>36</sup>



<sup>36</sup> Traduction de Claux et Gélinas (1983), voir Goyette et Lessard-Hébert 1987, 171.

L'exercice de conceptualisation à l'aide de ce modèle permet, à l'utilisateur, de prendre un recul face à la réalité par le biais de la modélisation, ainsi que le développement d'une nouvelle vision de l'organisation par l'utilisation de l'approche systémique, pour un renouvellement des décisions et des actions qui en découlent. Il permet au praticien en recherche dans un programme de deuxième cycle d'identifier les phases de travail avec les membres de l'organisation sur le terrain ("real world") et celles de réflexion du chercheur (modélisation). L'utilisation de l'approche systémique joue un rôle primordial dans l'élaboration de nouvelles visions et de représentations dans le sens 'meta' du changement 2 proposé par Watzlawick, Weakland et Fisch (1975).

Contrairement à la résolution de problème, cette approche au changement ne se prête pas à toutes les situations ni à tous les praticiens. L'utilisation de ce modèle commande un temps important consacré à la constitution d'"une image riche" du terrain par une cueillette exhaustive de données ainsi qu'à l'analyse et à la modélisation, avant qu'un travail de participation avec les acteurs sur des propositions de changement et des actions stratégiques puissent s'engager. De plus, elle nécessite une démarche méthodologique rigoureuse et une excellente compréhension de l'approche systémique par le praticien.

Pour le praticien en éducation qui désire utiliser le SSM, plusieurs éléments s'avèrent problématiques. Premièrement, les participants doivent accepter une méthodologie rigoureuse qui diffère de celle empruntée dans leur quotidien. De plus, l'analyse de la situation problème par la cueillette d'informations, auprès des divers intervenants d'une organisation, pour une analyse et une confrontation ultérieure, présente une approche difficile à réaliser pour un praticien faisant partie de l'organisation, à moins que cette dernière ne présente une très grande ouverture à l'expression des libertés individuelles, sans craindre que l'authenticité et la franchise affichée par certains individus ne les discréditent éventuellement.

L'élaboration de plusieurs modèles conceptuels permettant de confronter et de discuter des visions différentes de changement constitue la base du processus de changement. Cet exercice peut également paraître long à un groupe de praticiens s'ils n'en perçoivent la pertinence. Très souvent, le praticien confronté à un

problème concret se sent plus à l'aise d'aborder concrètement les solutions, sans passer par une modélisation conceptuelle aussi rigoureuse<sup>37</sup>. L'étape 5, la présentation des différentes visions des acteurs du système en vue d'un consensus sur un plan de changement, présente une étape difficile, que des chercheurs ont souligné lors de séminaires de recherche-action. Les chercheurs constatent la difficulté d'amener les participants à un consensus après avoir souligné, chez les divers groupes de l'organisation, la diversité des représentations - laquelle peut avoir pour effet de consolider les positions et de susciter des luttes de pouvoir.

Une autre difficulté se présente à la cueillette et à l'analyse des données permettant de constituer l'"image riche" de l'organisation. D'aucuns suggèrent de centrer la cueillette d'information sur un certain nombre de dimensions de l'organisation, considérant impossible la tâche de tout noter et de tout analyser.

La démarche complète d'un premier cycle de recherche-action à l'aide de ce modèle semble demander beaucoup de temps. Plusieurs praticiens n'ont pu, faute de temps en relation avec la durée du programme de maîtrise en éducation, compléter un cycle de recherche-action menant à des actions concrètes sur le terrain et à leur évaluation. Cette situation frustre des membres des organisations concernées parce que les consultations et le temps consacré n'ont pas conduit à des actions concrètes ni à des changements, suite aux attentes soulevées chez les participants.

Que retenons-nous de ce modèle dans la perspective d'un protocole de recherche-action pour le praticien?

Ce modèle présente un exercice de modélisation qui peut apparaître pertinent à certains praticiens, inscrits à un programme de maîtrise, qui désirent prendre le temps de développer une nouvelle conception de leur organisation et de leur pratique professionnelle. L'étape de modélisation ne nécessite pas l'implication

---

<sup>37</sup> Nous croyons toutefois que l'individu qui participe à un processus de changement, modélise une solution qui tient compte de son contexte, dans le sens où il conçoit et projette une nouvelle situation souhaitée. Nous croyons que le praticien remet en question, non ce processus conceptuel, mais la méthodologie des systèmes souples, qui lui demande d'accorder un temps important à cette étape de sa démarche.

directe des participants - elle ne l'exclut cependant pas - et permet au praticien de prendre un recul face à sa pratique.

Nous retenons cependant l'importance pour le praticien de tenir compte des diverses visions présentes chez les intervenants concernés par la situation problématique afin de comprendre l'organisation et d'être en mesure de planifier stratégiquement les participations des intervenants et les actions de changement, assurant ainsi une progression harmonieuse du projet.

Notre conception de la recherche-action en éducation s'oriente davantage vers des changements réels et des actions stratégiques concrètes dans les pratiques éducatives. Nous excluons, pour le moment, la modélisation comme processus de recherche-action dans notre élaboration d'un protocole pertinent à l'enseignant.

### **2.3.3 Le modèle du Projet Ford<sup>38</sup>**

L'importance du Projet Ford a été de relancer la recherche-action en éducation. Dirigé par J. Elliott et C. Adelman, ce projet prend naissance à l'Université d'East Anglia en 1973 avec le support de la Fondation Ford, dans le but d'élaborer une recherche-action ayant pour objet l'implantation d'une approche pédagogique par enquête et découverte ("Inquiry/Discovery Approach to Teaching") chez les enseignants et impliquant la coopération des instances scolaires concernées: enseignants, conseillers, directeurs, etc. Il faisait suite au "School Council Humanities Curriculum Project" (1967-1972), dirigé alors par Lawrence Stenhouse et dont Elliott avait fait partie.

Stenhouse (1988) considère que le développement du curriculum est l'affaire des enseignants qui doivent vérifier, dans la pratique, la faisabilité d'une proposition de curriculum. Stenhouse constate que le problème fondamental qui confronte les chercheurs est l'écart entre les théories des réformateurs et celles implicites,

---

<sup>38</sup> Ce modèle vient du projet Ford, tel que présenté dans "Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project". Education for Teaching, 1973, v92, 8-20.

souvent inconscientes, de la pratique des enseignants. Les réformateurs oublient trop souvent que des changements fondamentaux dans la pratique éducative ne s'apportent que par les enseignants devenant conscients de leurs théories et capables de les critiquer.

Les auteurs du Projet Ford estiment que, par un processus de recherche-action, il est possible d'amener des groupes d'enseignants à prendre conscience des théories implicites qui guident leurs pratiques éducatives, i.e. à les rendre explicites, pour être en mesure de les discuter et de les modifier à l'intérieur d'une démarche systématique de recherche, tant individuelle que collective. Les auteurs postulent que les enseignants peuvent théoriser sur leurs pratiques - ce qu'ils nomment des théories pratiques - , les modifier, en générer de nouvelles et les généraliser.

Postulant que l'enseignant doit être formé à une réflexion autonome sur sa pratique, le projet choisit 'une conception alternative' de la recherche-action où l'action et la réflexion sur l'action sont la responsabilité de l'enseignant et non celle d'une équipe de chercheurs. Les auteurs avaient constaté que la recherche-action, selon un mode coopératif entre chercheurs et enseignants, amenait l'enseignant à dépendre des chercheurs pour l'aider à effectuer l'étape de l'analyse réflexive à l'aide des données recueillies dans sa pratique. Selon eux, ceci s'opposait à une prise en charge par l'enseignant d'une recherche réfléchie. Les chercheurs émettent alors l'hypothèse que la capacité de l'enseignant d'agir de façon autonome dépend du degré de sa conscientisation dans 1) ses actions futures, 2) ses possibilités d'intervention, 3) et son potentiel comme agent de changement de sa pratique.

Les auteurs veulent que les enseignants non seulement apprennent à être moniteurs<sup>39</sup> de leurs propres problèmes, à développer des hypothèses et à les mettre à l'essai, mais explorent si ces problèmes et ces hypothèses ne pourraient s'appliquer à d'autres enseignants. Cette orientation de prise en charge par les enseignants d'un processus de recherche-action conduit les chercheurs à s'ajuster aux besoins, aux attentes et aux contraintes qu'impliquent des changements aussi

---

<sup>39</sup> Le terme anglais 'monitor' au sens actif et que nous traduisons par 'être moniteur' a été retenu par les chercheurs par analogie à l'appareillage électronique permettant l'enregistrement permanent des phénomènes physiologiques et utilisé pour la surveillance des malades et la correction des troubles.

importants dans la pratique quotidienne des enseignants.

Au plan méthodologique, le projet a permis aux chercheurs du Projet Ford de constater que les chercheurs et les praticiens poursuivent des intérêts de recherche différents. Elliott écrit à ce sujet:

Nous nous voyons comme chercheurs avant tout. Toutefois, nous voyons nos tâches de recherche de façon différente de celles de nos enseignants, bien que logiquement reliées. Alors que nos enseignants font une recherche-action sur l'enseignement par investigation et découverte, nous faisons de la recherche-action sur la recherche de moyens efficaces de soutenir ces recherches-actions. La fonction de recherche de l'équipe principale doit être considérée en relation avec les objectifs du projet et non à ceux des enseignants qui y sont impliqués. Cette distinction est souvent floue. (...). Notre recherche-action par conséquent dépend logiquement de celle de nos enseignants. (Elliott, in Kemmis, 1984, p. 292, traduction libre)<sup>40</sup>

Cette relation entre chercheurs et praticiens dans le Projet Ford présente beaucoup de similitude avec la situation du chercheur et des praticiens dans la présente thèse, comme nous le verrons au chapitre de la méthodologie.

La Figure 5 qui suit présente le modèle proposé par Elliott (1981)<sup>41</sup>

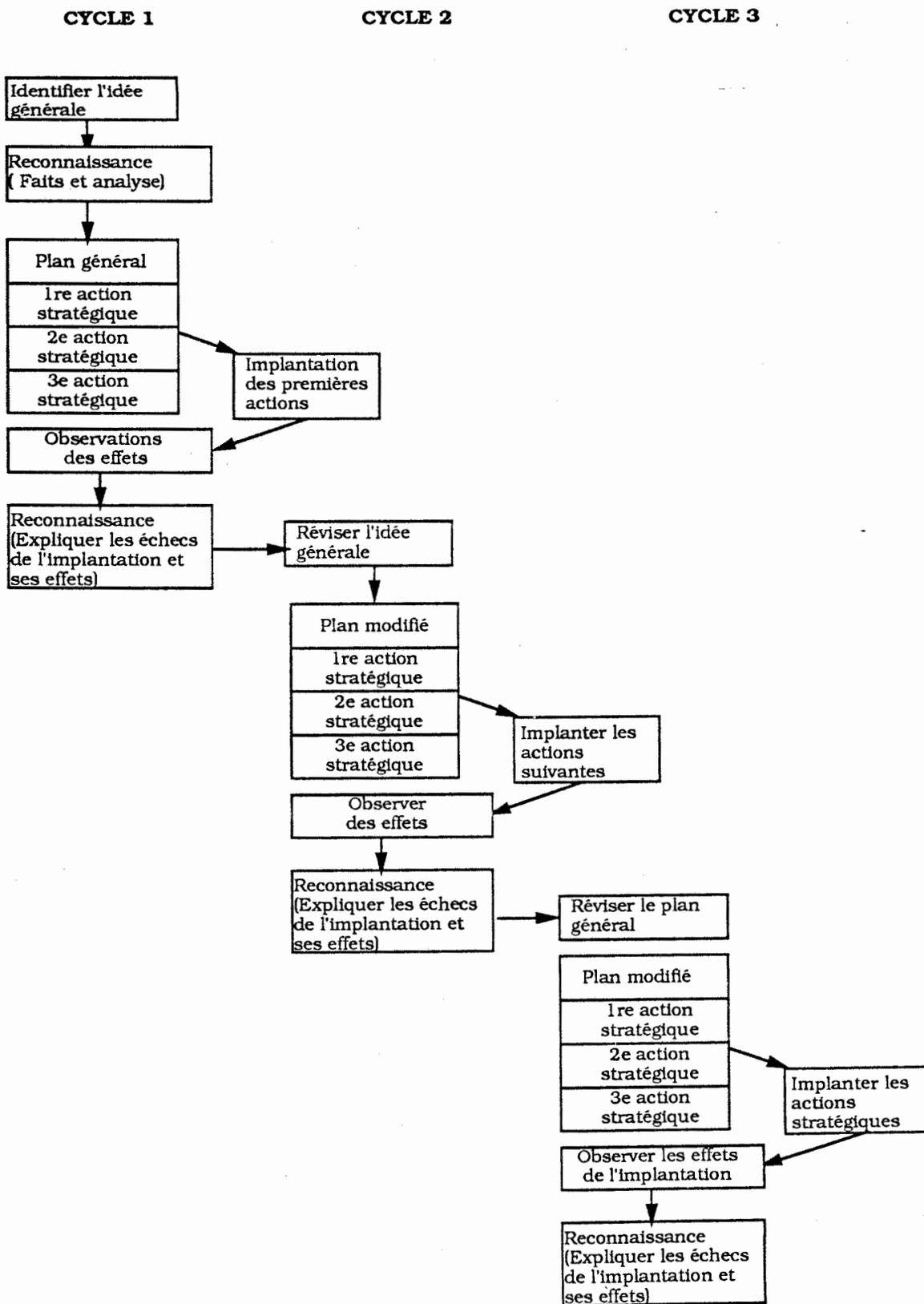
---

<sup>40</sup> La citation originale: "we do see ourselves as researchers after all. However, we see our research tasks as somewhat different to those of our teachers, although logically related to them. Whereas our teachers are doing action-research into Inquiry/Discovery teaching we are doing action-research into effective ways of supporting action-research of this kind. Our research tasks on the central team must be seen in relation to the aims of the project and not the teachers involved in it. This important distinction is often blurred. (...) Our action-research is, therefore, logically dependent on that of our teachers." (292)

<sup>41</sup> Hopkins, D. (1985). A Teachers' Guide to Classroom Research. England: Open University Press, 36-7.

FIGURE 5

Le modèle émergent du Projet Ford



Ce modèle de Elliott (1981) se caractérise par une plus grande complexité du processus de recherche-action en éducation, selon Ebbutt (1985); il se distingue du premier modèle, plus simple, proposé par Kemmis et McTaggart (1982).

Elliott considère que l'idée générale d'une recherche-action peut être remise en question pendant le processus de recherche et ne doit pas être fixe; la dimension "reconnaissance" doit comprendre une dimension d'analyse et non seulement une recherche de faits; de plus, cette dimension devrait se répéter constamment à l'intérieur de la spirale des activités de recherche, plutôt que de s'effectuer seulement au début du processus. Enfin, l'évaluation des conséquences d'une action ne doit pas être précipitée, on doit s'assurer du temps nécessaire à l'apparition et à l'observation des conséquences de l'action.

Le Projet Ford tente de définir une démarche de recherche-action pertinente à l'enseignant et au milieu scolaire. Les éléments que nous retenons sur le plan opérationnel et instrumental de cette expérience sont les suivants:

- L'importance d'impliquer les personnes concernées dès le début de la recherche, de vérifier la problématique, les consensus et d'élaborer une démarche de recherche avec eux.
- La nécessité d'ententes entre les intervenants concernant le choix d'un processus méthodologique qui correspondent aux besoins des participants et des chercheurs.
- La définition de la responsabilité et de la liberté des participants.
- La prise de conscience par les intervenants de la démarche d'une recherche-action, de l'impossibilité, au départ, de connaître où la recherche mènera et de la possibilité de remettre en question toute dimension du projet, si nécessaire.
- La nécessité de discuter des modes de participation et de respecter les décisions individuelles, en tenant compte de leur évolution pendant la recherche.
- L'importance du discours comme élément observable de changement dans un

processus de recherche-action.

- L'importance que le praticien prenne conscience des théories présentes dans sa pratique actuelle et soit prêt à les remettre en question, comme point de départ d'un changement.
- La planification d'une démarche qui intègre des activités individuelles et collectives.
- La triangulation des perceptions de plusieurs intervenants - enseignants, observateurs, élèves - permet la confrontation de visions différentes et l'objectivation des pratiques éducatives.
- La triangulation des données concernant la pratique d'un enseignant demande beaucoup d'ouverture de sa part.
- L'intégration des activités de recherche à l'intérieur des tâches des divers intervenants impliqués diminue les contraintes et favorise les participations.

Le Projet Ford a été une recherche-action de grande envergure, certes, plus difficile à mener, mais dont les hypothèses éclairent notre protocole en fonction de l'autonomie essentielle au praticien. Cette préoccupation d'autonomie du praticien en recherche et la nécessité de développer cet élément est au centre de ce projet. Cependant, le Projet Ford ne fournit pas de protocole à cet effet.

#### **2.3.4 Le modèle australien: premier guide pour le praticien**

Ce modèle de recherche-action nous intéresse particulièrement car il est le premier qui s'adresse spécifiquement aux praticiens en éducation en proposant un instrument pour effectuer une démarche de recherche-action sans la participation de chercheurs.

Elaboré par S. Kemmis et R. McTaggart de l'Université Deakin (Australie), ce modèle s'inspire principalement des travaux de: Lewin (1946), Corey (1949, 1953), Stenhouse (1967-1972) Elliott et Adelman (1973) et Elliott (1976-7, 1978). Il émerge comme approche de recherche en développement du curriculum, et s'inscrit dans l'orientation proposée par Stenhouse que le changement en éducation doit s'effectuer par les praticiens.

Un premier guide de recherche-action sous le nom "The Action Research Planner" (1982) émerge des expériences de Kemmis et de ses collaborateurs auprès de praticiens en éducation. Ce guide s'adresse spécifiquement aux enseignants et aux administrateurs scolaires afin de leur fournir un moyen de réfléchir systématiquement sur ce qui se passe à l'école ou en classe, de planifier et d'effectuer des actions en vue de changements possibles, d'observer et d'évaluer les effets des actions dans la perspective de continuer à les améliorer (Kemmis et McTaggart, 1981, 5).

Le guide (1981) oriente la démarche du praticien à l'intérieur de chacune des étapes de la recherche-action, à l'aide d'indicateurs, de questions pour chacune des étapes et d'exemples concrets.

Une troisième édition du guide, "The Research Action Planner" (1988), présente une évolution substantielle par rapport à la première édition et apporte des précisions sur la démarche du praticien en recherche-action et sur les principales dimensions à suivre au cours du projet afin d'en maximiser les chances de réussite.

Ainsi apparaît un protocole de recherche-action qui intègre le chercheur et le terrain de recherche à l'intérieur du processus méthodologique de la recherche-action:

- 1) Le praticien lui-même, avec ses valeurs, ses expériences passées et son expérience de l'organisation.
- 2) Le terrain de recherche, dans sa dimension historique, sociale, politique, économique, en relation avec le thème.

Le protocole amène le praticien à se considérer comme un élément essentiel du processus, comme un agent de changement et à étudier les dimensions de sa personne qui influenceront ses actions dans le projet: ses valeurs, ses expériences, ses perceptions personnelles de l'organisation, celles que les membres de l'organisation ont de lui et ses relations interpersonnelles.

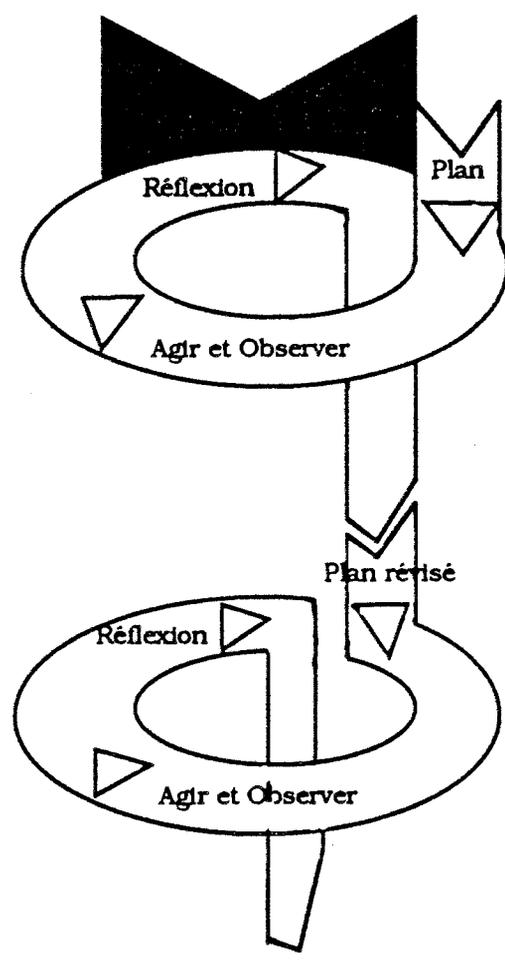
Nous présentons les étapes de la démarche de recherche-action du modèle australien et, dans un deuxième temps, les précisions que ce modèle apporte sous le titre de: La reconnaissance du terrain de la recherche-action.

### Le modèle

Le modèle proposé se présente sous formes d'étapes ou de 'moments', à l'intérieur de cycles répétitifs, sur la base des résultats d'une spirale. Le modèle de recherche-action, dans la proposition de 1988, fait état de quatre 'moments' de la recherche: 1) la planification, 2) l'action 3) l'observation, 4) la réflexion, tel que suggéré par Lewin. Ce modèle est présenté à la Figure 6.

FIGURE 6

Les spirales de recherche-action du modèle australien<sup>42</sup>



<sup>42</sup> Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988) The Action Research Planner. Victoria: Deakin Press, 11.

### La reconnaissance du terrain

Par contre, ce qui devient intéressant dans la perspective du praticien en éducation se situe au niveau de la démarche et de l'étape initiale de la recherche-action: une réflexion initiale des praticiens entourant la situation, sous l'angle de la thématique choisie et qui prend l'appellation de : La reconnaissance.

Le guide proposé aux praticiens répond à la question quant à la façon d'engager une démarche de recherche-action et aux informations nécessaires pour assurer le démarrage de projet le plus efficacement possible.

L'étape de la réflexion initiale présente une démarche qui rejoint une partie de notre problématique initiale de recherche et celle de plusieurs chercheurs concernant l'orientation de la démarche du praticien qui désire analyser sa pratique professionnelle, à l'intérieur d'un programme de formation de deuxième cycle.

A partir des écrits de Kemmis et McTaggart, nous présentons 'La reconnaissance du terrain', en termes de processus, de buts et de moyens, au Tableau I.

**TABLEAU I**  
**Reconnaissance de la situation partant d'un thème**  
(diagnostic informatif, non exhaustif, en vue de l'action)

PROCESSUS:	BUTS:	MOYENS:
Réflexion personnelle du praticien en relation avec le monde de l'éducation et la société	Comprendre comment son approche éducative a été formée et s'est développée	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Décrire sa pratique <ul style="list-style-type: none"> <li>-les théories qui la fondent</li> <li>-ses valeurs éducatives</li> </ul> </li> <li>2. Situer sa pratique dans un contexte plus large <ul style="list-style-type: none"> <li>-le contexte éducatif général et la société</li> <li>-l'historique des écoles et de l'éducation: <ul style="list-style-type: none"> <li>•évolution et</li> <li>•contraintes au changement</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>
Choix de la thématique en relation avec le milieu	<p>Identifier un thème;</p> <p>Voir la littérature sur le thème dans une perspective de données permettant d'enrichir la réflexion en vue d'actions futures;</p> <p>Identifier les possibilités et les barrières objectives (physiques et matérielles) et subjectives (psychologiques, sociales et politiques)</p>	
Analyse de la situation en relation	<p>a) Comprendre la situation en relation avec trois dimensions de la thématique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le langage et le discours: historique et actuel, institutionnel et des participants (en termes de convergences et de divergences);</li> <li>2. Les activités et les pratiques des personnes concernées par la thématique (en termes de convergences et de divergences);</li> <li>3. Les relations sociales et l'organisation: culture et histoire passée et actuelle, structures organisationnelles, relations sociales et organisationnelles des participants et des personnes qui seront affectées par l'action.</li> </ol> <p>b) Synthèse: identifier les points importants à retenir de l'analyse, en vue des actions futures.</p>	

Ce tableau met en évidence la perspective personnelle et la perspective organisationnelle comme deux dimensions intégrées au processus et qui orientent la démarche de réflexion du praticien qui désire s'engager dans une recherche-action. La démarche intègre l'implication épistémologique du sujet dans la situation de recherche considérée comme une organisation d'êtres humains présentant leur histoire, leur culture et leur spécificité.

La perspective personnelle permet au praticien de reconnaître sa vision de l'éducation, ses valeurs, ses compétences, et les autres dimensions qui influencent sa vision de la situation.

Telles que présentées, l'approche de recherche et la lecture des éléments significatifs spécifiques à un terrain donné s'effectuent à l'aide d'un cadre de référence riche, qui émane de plusieurs dimensions (historique, organisationnelle, culturelle, politique, psychologique, sémantique, etc.) permettant de dégager une représentation pertinente du terrain concernant le thème de la problématique et ensuite, de sélectionner les informations prioritaires dont devront tenir compte les actions stratégiques. Cette reconnaissance est indispensable afin de comprendre le terrain, d'identifier et de prévoir les contraintes et les possibilités présentes dans la planification de l'intervention.

#### Un cadre large, puis sélectif

Au plan opérationnel et pratique, écrire une telle représentation exhaustive du terrain s'avère le plus souvent impossible dans le contexte d'une recherche-action, car elle exige trop de temps. Aussi faut-il considérer que cette compréhension du terrain n'est pas en vue de connaissances généralisables, mais orientée vers des actions stratégiques à engager sur le terrain concerné. L'objectif est d'éclairer le praticien afin d'éviter des décisions qui nuiraient au changement visé. C'est pourquoi les auteurs reconnaissent la nécessité de dégager cette représentation du terrain, mais soulignent le besoin de sélectionner des informations pertinentes. Ainsi, ce cadre de référence très large au départ, puis sélectif, présente une démarche éclairante et deux étapes logiques dans la conduite d'une démarche de recherche-

action pour un praticien autonome.

Tel que souligné par les auteurs, le 'diagnostic' effectué à l'étape de la reconnaissance, ne trace pas le chemin de l'action (ne dit pas quoi et comment faire), mais rend possible une compréhension permettant d'éclairer les idées de changement qui seront avancées à l'étape de la planification.

Le modèle australien présente un développement important de l'instrumentation de la recherche-action dans la perspective du praticien en éducation.

Nous allons maintenant souligner d'autres éléments que nous retenons du modèle australien afin d'enrichir notre propre protocole de recherche-action pour le praticien en éducation. Ce sont les éléments:

#### Concernant le changement

Ce guide (1988) considère que le changement en éducation porte sur trois dimensions: 1) le langage, 2) les activités, 3) les relations sociales. Il se réalise de façon individuelle et collective et peut être observé à toutes les étapes du processus.

En vue d'une réforme de l'éducation, un changement exigerait une ouverture sur ces trois dimensions:

Une réforme de l'éducation commande une ouverture afin de confronter et de changer les formes institutionnalisées du langage, des activités et des relations sociales qui caractérisent l'éducation, et de restructurer ces relations. ( Kemmis et McTaggart, 1988, p. 40, traduction libre<sup>43</sup>)

Ainsi ces trois dimensions orientent le contenu de chacune des étapes du processus; c'est-à-dire l'analyse de la situation, la planification, l'observation et la réflexion. Le changement s'exerce ainsi par une analyse et une réflexion critique sur trois dimensions:

---

<sup>43</sup> La référence en anglais: "Educational reform consists in opening up, challenging and changing the institutionalised forms of language, activity and social relationships which constitute education, and restructuring the relationships between them."

- 1) du discours actuel, par le développement d'un discours commun dans le groupe;
- 2) au niveau des activités de ses membres et le développement de pratiques partagées et reconnues;
- 3) à l'intérieur des relations sociales présentes dans le groupe et en relation avec les autres, ainsi que dans le choix de structures organisationnelles plus appropriées.

Ces précisions permettent d'orienter la démarche du praticien sur des éléments observables du changement, ainsi que la rédaction du rapport de recherche-action.

#### Concernant la dimension individuelle et collective en recherche-action

Une première définition de la recherche-action proposée par l'équipe de chercheurs australiens (Kemmis et McTaggart, 1982, 5) se limite à "l'essai d'idées dans la pratique, comme moyen d'améliorer celle-ci et également comme moyen d'augmenter les connaissances concernant le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage". Une définition davantage opérationnelle et spécifique s'est développée à l'expérimentation et met l'accent sur une condition essentielle de la recherche-action: le développement d'une réflexion collective du groupe à partir d'une réflexion individuelle de chaque individu dans le groupe et prenant sa source dans l'action:

La recherche-action est une recherche *collective* émergeant des réflexions individuelles des participants dans une situation sociale donnée, afin d'améliorer la rationalité et la justesse de leurs pratiques sociales et éducatives, ainsi que leur compréhension de ces pratiques et de ces situations. Ces groupes de participants sont enseignants, étudiants, directeurs, parents et autres membres de la communauté -- enfin tout groupe qui partage une problématique. L'approche est une recherche-action lorsque que faite en collaboration, bien qu'il soit important de mentionner que la recherche-action d'un groupe ne se réalise que par l'examen critique des actions individuelles des membres du groupe. (Kemmis et McTaggart, 1988, p.5, traduction libre<sup>44</sup>)

---

<sup>44</sup> La référence en anglais est: "Action research is a form of *collective* self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. Groups of participants can be teachers, students,

Leur définition de la recherche-action implique une recherche en collaboration avec des intervenants et exclut une recherche-action faite par un individu seul, comme chez Morin; elle précise que l'action doit être concrète: un agir réalisé dans une pratique.

### Concernant les actions stratégiques

Le modèle met l'accent sur la notion d'"action stratégique" comme élément central et tente d'améliorer l'enseignement en considérant trois dimensions: 1) l'amélioration d'une pratique personnelle, 2) l'amélioration de la compréhension de la pratique par les praticiens, 3) l'amélioration de la situation de la pratique.

Il faut retenir la dimension concrète et opérationnelle de l'action considérée en termes de stratégies. Les auteurs situent l'action stratégique dans un espace-temps dynamique et une dialectique entre l'action passée reconstruite sur la base d'observations et l'action future réfléchie, entre l'intentionnel (ou prescriptif) et l'actuel, entre 'ce qui est' et 'ce qui devrait être'. L'action stratégique est un construit impliquant des risques dans sa mise en oeuvre et présentant de ce fait un caractère projectif problématique en soi.

L'action stratégique est *construite*. Elle est essentiellement risquée. Elle prend place dans un espace se situant entre le connu et l'inconnu, l'intentionnel et l'actuel, entre ce qui est et ce qui devrait être. Cette projection rend l'action stratégique problématique; la recherche-action reconstruit l'action passée sur la base des observations, et l'action future sur la base de la réflexion. Elle ne traite pas l'espace entre ces deux pôles comme étant un vide, mais comme un état de tension dynamique qui est résolue par une dialectique vivante entre l'action et la réflexion.(Grundy et Kemmis, 1984,p. 84, traduction libre<sup>45</sup>)

---

principals, parents and other community members, -- any group with a shared concern. The approach is only action research when it is *collaborative*, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the *critically examined action* of individual group members."

<sup>45</sup> La référence en anglais est "Strategic action is *constructed*. It is essentially risky. It takes place in the space between the foreseen and the unforeseeable, the intentional and the actual, the is and the ought. Action research makes the 'probing' character of strategic action problematic; it reconstructs past action on the basis of observation and future action in the light of reflection. It does not treat the space between these polarities as empty, but as a state of dynamic tension which is resolved by a living dialectic of action and reflection "

Contrairement à l'approche empirique-analytique reposant sur des explications causales en termes théoriques et propositions empiriques, l'action ne peut s'expliquer que rétrospectivement et par un jugement pratique, dépendant des circonstances, des précédents, de certaines règles, du code moral de l'acteur et des attentes des autres acteurs. Le processus d'action doit être justifié ainsi que l'action en résultant, en termes de produit ou de résultat.

### Concernant la place de la théorie dans une recherche-action

La théorie prend une dimension différente et devient un cadre de référence éclectique éclairant l'action du praticien et lui permettant de prendre des décisions: l'action peut être expliquée rétrospectivement par références à des propositions théoriques ou empiriques, mais ne peut être justifiée par ces propositions. Des principes théoriques peuvent informer l'action mais non la justifier; l'action pratique doit être justifiée par référence au jugement du praticien et par les circonstances et les éléments déterminants qui agissent comme contraintes de l'action (Grundy et Kemmis, 1984).

### Concernant "la vérité" en recherche-action

Les connaissances émergent d'une compréhension rationnelle des pratiques sont acquises par une réflexion systématique sur l'action stratégique, par les acteurs concernés, et constituent une 'connaissance personnelle authentique'. Les auteurs reconnaissent l'acteur, seul arbitre de la vérité d'une interprétation, et non relevant de règles, de principes ou de théories, en ce sens qu' "(...)en recherche-action, la notion d'action stratégique implique la dimension de risque présente dans la pratique, l'interdépendance des circonstances, l'action et ses conséquences comme justification de l'action et enfin, le jugement personnel (et politique)". (Grundy et Kemmis, 1984, p.85, traduction libre<sup>46</sup>)

---

<sup>46</sup> La référence en anglais est: "(...) in action research, the notion of strategic action carries with it implications about the riskiness of practice; about the interdependence of circumstance, action and consequence in the justification of action; and about personal (and political) judgment".

### Concernant la dimension réflexive et l'action

Cette approche relie la dimension rétrospective et prospective (en s'inspirant de Campbell, 1974 et de Toulmin, 1972, voir Grundy et al, 1984) à l'intérieur de trois composantes de l'action stratégique: les idées provenant du jugement pratique, les idées provenant de l'action politique (l'engagement des co-acteurs dans l'action), et la notion de spirale permettant une réflexion personnelle sur la pratique.

Plus précisément, le modèle met l'accent sur une liaison stratégique entre la réflexion (comme une activité orientée vers une reconstruction discursive par un groupe de participants) et l'action (comme une activité de construction de la pratique par ce même groupe de participants), en une boucle récursive et intégratrice conduisant les participants à des actions plus informées et stratégiques que la pratique normale et individuelle du quotidien.

*L'action et la réflexion forment l'axe stratégique du processus de la recherche-action. C'est en basant la planification de l'action sur la réflexion et par l'observation de l'action comme base de la réflexion future, que l'axe organisationnel du processus fonde sa pertinence et sa validité. Sur l'axe stratégique du processus, la réflexion comme activité discursive, complète l'action stratégique, comme construction de la pratique. Sur l'axe organisationnel, la planification comme construction du discours, complète l'observation, une reconstruction de la pratique. Sur ces deux axes, le discours théorique et la pratique sont interreliés de façon dynamique. (Grundy et Kemmis, 1984, p. 86, traduction libre<sup>47</sup>)*

C'est dans cette alternance entre la construction de l'action et sa reconstruction sur la base des observations et de la réflexion, entre le discours et la pratique, que le processus de recherche-action prend une dimension critique intrinsèque (s'inspirant du courant critique en sciences sociales de Habermas, 1972, 1974).

---

<sup>47</sup> La référence en anglais est: "Action and reflection form the strategic axis of the action research process. Planning for action on the basis of reflection and observing action as a basis for future reflection form the organisational axis of the process. On the strategic axis of the process, reflection, a discursive reconstructive activity, complements strategic action, a constructive practice. On the organisational axis, planning, as constructive discourse, complements observation, a reconstructive practice. Along both axes discourse (theory) and practice are dynamically interrelated "

### Concernant la nécessité de plusieurs cycles de recherche-action

Les auteurs considèrent qu'un processus de recherche-action ne peut se limiter à une seule spirale si le chercheur veut en arriver à une compréhension de l'action, à un jugement bien informé et critique, afin de développer une critique pertinente de la situation. Une seule spirale de recherche-action serait "une recherche-action arrêtée" et le processus s'apparente alors davantage à une approche à la résolution de problème ou à un exercice de rationalisation de l'action<sup>48</sup>.

Dans ce modèle, l'action est délibérée, contrôlée et se situe dans l'agir uniquement. La pratique dans la perspective de la recherche-action étant définie comme des idées-en-action, les actions sont utilisées comme plateforme pour le développement de d'autres actions. Comme l'action présente toujours un caractère de risque, les plans d'action doivent toujours être flexibles et ouverts au changement, à la lumière des circonstances. L'action est informée et critique sur la base des actions précédentes qui ont déjà été analysées.

Nous considérons que les principales contributions de ce modèle au niveau opérationnel se situent au plan: 1) de l'intégration et de la formation des praticiens en éducation à la recherche, 2) d'une orientation vers l'action concrète, 3) d'une définition du changement en éducation s'inscrivant sur trois dimensions: langage/discours, activités/pratiques et relations sociales/organisation, 4) de l'importance accordée à la fois à la reconnaissance du terrain organisationnel et à la perspective personnelle du praticien, 5) d'un processus qui reconnaît la réflexion personnelle et la réflexion collective des participants.

Le modèle proposé nous semble le plus élaboré actuellement pour préciser la démarche du praticien. Le concept tridimensionnel du changement offre un cadre de référence pour orienter sa réflexion et ses actions à chacune des étapes du processus. Afin de vérifier sa pertinence, il devra être mis à l'essai et évalué par des praticiens.

---

<sup>48</sup> "(...) action research requires a spiral of such cycles in order to bring action under the control of understanding, in order to develop an inform practical judgment, and in order to develop an effective critique of the situation." (Grundy et Kemmis, 1984, 85)

### 2.3.5 La grille de recherche-action Morin/Landry

Le modèle de recherche-action qui suit se présente sous forme de grille et d'instrument opérationnel permettant d'identifier la présence d'un processus de recherche-action dans une recherche et de répondre à la question maintes fois soulevée: qu'est-ce qui est ou n'est pas recherche-action?

Partant d'expériences personnelles et de l'analyse de cinq recherches-actions menées sur des terrains en éducation par d'autres équipes de recherche, Morin (1986) tente de répondre à la problématique des chercheurs et des praticiens mentionnée plus haut, concernant la nécessité de définir les concepts inhérents et essentiels dans un processus de recherche-action, d'identifier les projets de recherche-action de ceux qui n'en sont pas et d'en préciser une définition opérationnelle. L'analyse de plusieurs terrains de recherches-actions, à partir d'une instrumentation ethnographique, permet de tirer des 'leçons' des recherches-actions effectuées par les chercheurs et d'identifier un ensemble d' "éléments essentiels" inhérents à tout processus de recherche-action. Ce sont: le contrat, la participation, le changement, le discours, l'action (Morin, 1986, 169).

Ces éléments essentiels, explique Morin, "ne sont pas du même niveau" (1986,169). Dans ce modèle, la participation est l'élément essentiel d'une recherche-action et définit le processus qui intègre les autres éléments de façon dynamique, interactive et presque systémique. Le changement est la finalité de la recherche-action et mobilise les volontés et les énergies des intervenants. Le contrat permet de définir une entente entre partis et précise les volontés de participation et les implications des intervenants. Les transformations dans le discours et les actions concertées sont les effets du processus de participation au changement transformateur des intervenants.

Les terrains étudiés sont des recherches-actions qui émergent de problématiques identifiées par des chercheurs, menées par des équipes de chercheurs, et qui intègrent des participants selon diverses modalités de participation. Tous ces terrains de recherche-action se situent dans le domaine de l'éducation au Québec, à

l'exception du "Ford Teaching Project" qui se situe en Angleterre. Ces terrains sont les suivants:

1) L'Opération-humanisation (OH), sur la problématique de l'école secondaire au Québec, (1975-...), Equipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal;

2) Les travaux du Centre d'intervention et de formation (CIF), compagnie privée, sous la direction de Claude Paquette, (1974-...), s'intéressent aux systèmes ouverts en éducation dans ses applications, notamment au niveau de l'intervention, de la formation, de la consultation et de la mise sur pied de projets éducatifs au Québec;

3) Le projet de recherche et d'intervention à la maison (PRIM), consiste principalement en l'expérimentation d'un nouveau modèle de soutien à la famille pour parents vivant avec un enfant en difficulté d'apprentissage d'âge préscolaire, sous la direction de J.M. Bouchard;

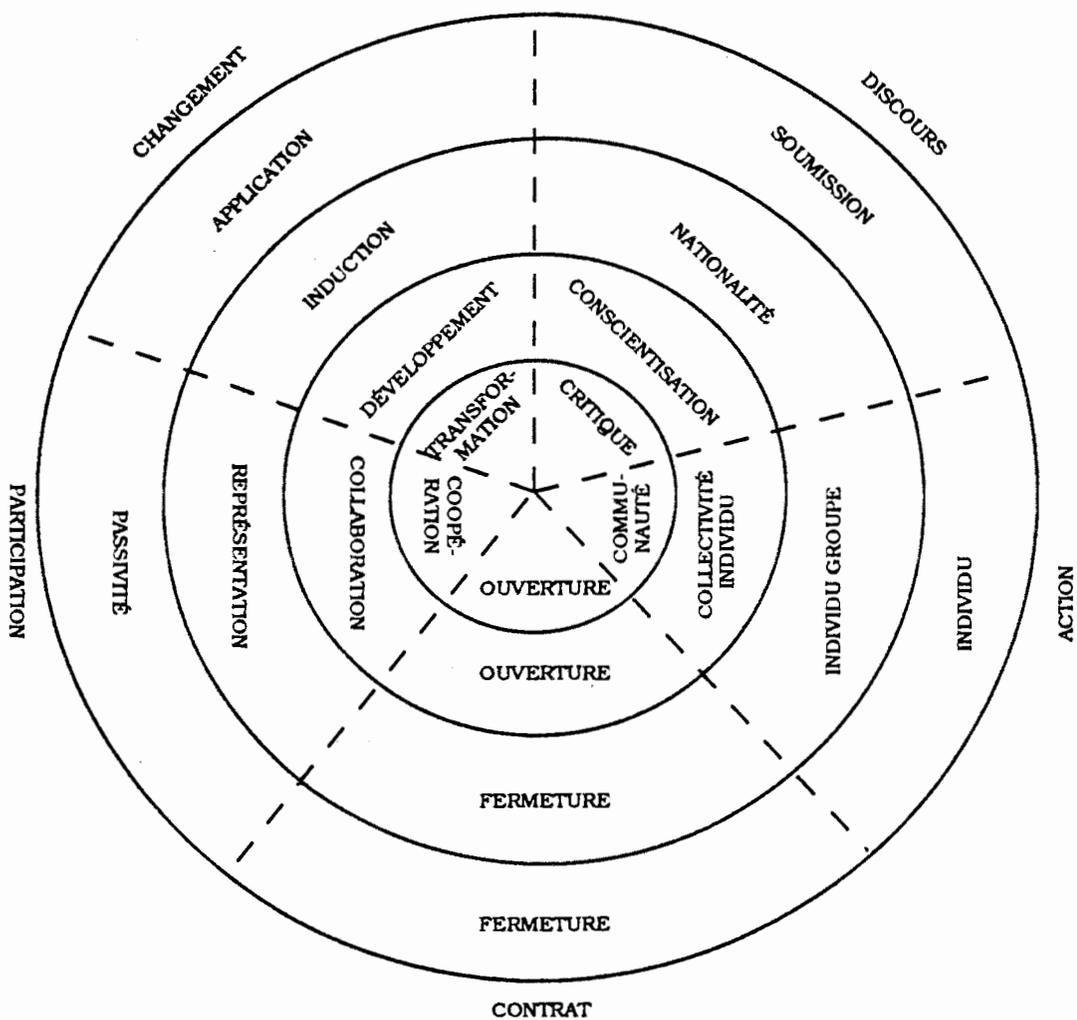
4) L'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL), porte sur l'introduction, au primaire, de la conception organique de l'éducation dans la classe primaire, projet pilote dans une école, sous la direction de P. Angers;

5) Le Ford Teaching Project (FTP), (1972-75), de l'Université de East Anglia en Angleterre, sous la direction de J. Elliott et C. Aldelman, consiste à identifier les problèmes vécus par des enseignants concernant une méthode pédagogique par investigation et découverte, avec la participation de quarante professeurs dans douze écoles.

6) Le Colloque sur l'éducation populaire (CEP), (1981-1983), sous la direction du GESOE et de A. Morin, visait à apprendre, à l'intérieur d'un colloque des groupes populaires, les bases de leurs démarches d'actions et de réflexions, en utilisant des techniques d'écriture collective pour canaliser les expériences des groupes, selon la démarche de Desroche (1978).

L'application d'une première grille aux terrains étudiés permet à l'auteur d'en tirer des leçons pratiques et théoriques, lesquelles conduisent à la proposition d'une définition opérationnelle de la recherche-action et d'une nouvelle grille de conception dynamique, plus systémique et rétroactive, permettant de situer une démarche de recherche-action et son évolution, en partant des éléments constituants (cf Figure 8) que la recherche a permis de préciser en termes opérationnels.

FIGURE 8

**La grille de recherche-action Morin/Landry<sup>49</sup>**

<sup>49</sup> Morin, A. (1986), 231.

La grille présente, à la périphérie extérieure du cercle, les cinq éléments essentiels d'une recherche-action identifiés en début de recherche. Le cercle contient pour chaque élément, divers degrés caractérisant chacun des éléments essentiels, selon les types d'implication, les modes de fonctionnements et de relations entre intervenants et chercheurs dans une recherche pratique. Les deux premiers cercles présentent des catégories plus étanches. Le premier présente une recherche davantage traditionnelle où la participation des intervenants est plutôt passive et qui se distingue par un changement émanant de l'application d'une connaissance ou d'une solution auxquelles les intervenants doivent se soumettre, ainsi qu'une action davantage individuelle de la part du chercheur. Le deuxième cercle représente une recherche de type développemental, avec contrat circonscrit, assez fermé, structuré et formel, où la participation des intervenants se caractérise par une représentation, où le discours est rationnel et systématique; l'action y est entreprise autant par un individu que par un groupe<sup>50</sup>. Les deux derniers cercles sont plus directement liés à la recherche-action et se déploient sur un continuum conduisant à une recherche-action totale ou plus 'intégrale', selon le terme de Morin, où la collaboration étroite des chercheurs et des acteurs à toutes les étapes du processus est requise pour produire un changement émergent et une réflexion conscientisante. Compte tenu qu'un processus de recherche-action évolue, une recherche-action intégrale doit être visée, mais elle est difficile à atteindre.

L'auteur reconnaît divers niveaux d'implication et de participation des intervenants dans un processus de recherche-action et reconnaît également que ces éléments peuvent évoluer au cours du processus allant vers une recherche-action intégrale qui "porte à la fois sur les actions d'un groupe, s'accomplit pour un groupe et est réalisée par les acteurs du groupe" (1986, 180). La dimension évolutive présente dans le tableau est intéressante et permet au praticien d'analyser son cheminement avec les intervenants dans une perspective évolutive.

---

<sup>50</sup> Cependant, pour Morin, la recherche-action est nécessairement participative, bien que pouvant émerger d'un individu.

La définition opérationnelle de recherche-action retenue est la suivante:

La recherche-action vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle à une pratique collective efficace et incitative, et d'un discours spontané à un dialogue éclairé voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré) impliquant une participation pouvant aller jusqu'à la cogestion (Morin, 1986, 180).

Pour Morin, le rôle du chercheur est de s'intégrer au terrain et d'être au service des participants, faisant siennes leurs problématiques, fusionnant leurs connaissances communes (chercheurs-acteurs) vers des objectifs décidés par les acteurs et concluant des ententes ou contrats précisant les contributions respectives des chercheurs et des acteurs, mais suggérant au chercheur un rôle non directif, proche des acteurs et favorisant la conscientisation et la prise en charge.

#### Ce que nous retenons de cette grille

Les modèles précédents présentent les éléments essentiels d'une recherche-action comme étant le changement, la participation, l'action s'inscrivant à l'intérieur d'un processus sous forme d'étapes, ainsi que la nécessité d'entente entre chercheurs et participants (Lippitt, 1958). Morin ajoute l'élément de discours, présent en théorie chez Habermas, et émergeant comme élément opérationnel dans le Ford Teaching Project. Le groupe doit se donner un langage commun.

Un contrat entre participants doit être ouvert et souple, précis dans les buts, les rôles et les tâches de chacun.

L'autre dimension intéressante de la grille de Morin/Landry est de présenter la participation comme élément central, partant des divers niveaux de participation des intervenants dans un processus de recherche-action et ses implications sur les autres éléments essentiels. Ce sont les participants qui décident de leurs mécanismes de coopération. La qualité de la participation repose sur la qualité des relations interpersonnelles. Ces relations doivent être de type coopératif et non hiérarchique. La participation est fonction de l'idéologie des participants.

Concernant les actions, Morin considère que c'est la dimension la moins étudiée de la recherche-action. Il constate la nécessité de confronter les idées d'un groupe avec l'action réelle, ce qui garantit l'objectivité, la validité et le développement d'une vision macroscopique, chez les participants.

Enfin, le changement s'inscrit dans la conduite globale des intervenants dans le processus de recherche-action et débute par une volonté de transformer l'action et en complémentarité, le discours. L'observation du changement exige une méthode analytique spécifique. (Morin, 1986, 295-328)

Dans le contexte de notre recherche d'instruments pertinents au praticien, cette grille d'éléments essentiels d'une recherche-action va au-delà des modèles précédents et permet de considérer les éléments inhérents à la conduite d'une recherche-action dans une perspective dynamique. En ce sens, ces éléments constituent un cadre de référence permettant d'opérationnaliser un processus de recherche-action, d'en observer l'évolution à l'intérieur de chacune des étapes de la recherche-action ou de permettre une réflexion et une distanciation suite à une démarche de recherche-action.

Alors que la grille de Morin souligne les éléments essentiels d'une démarche de recherche-action, elle n'en précise cependant pas l'utilisation à l'intérieur des étapes de la démarche ni ne répond à la question suivante: Comment s'opérationnalise chacun de ces éléments lors des diverses phases de la démarche et quelle est leur spécificité dans le contexte d'un praticien autonome?

### **En conclusion**

Ce chapitre a présenté une démarche de réflexion de plusieurs modèles et protocoles de recherche-action offerts aux praticiens en recherche-action. L'objectif de la démarche est de dégager un premier protocole de recherche-action de nos expériences de soutien auprès de praticiens. Le présent chapitre est une réponse à

notre première question spécifique de recherche, à savoir, quels modèles sont pertinents pour guider la démarche d'un praticien menant une recherche-action de façon autonome sur son terrain.

La présentation des modèles respecte notre démarche de recherche d'éléments pouvant constituer un protocole de recherche-action pertinent au praticien en éducation. Tout en retenant de ces modèles et de ces protocoles des éléments importants voire essentiels, nous en avons aussi constaté les limites.

Les modèles de recherche-action en éducation présentent une évolution de la recherche-action pour la formation du praticien. Bien que le modèle de résolution de problèmes et le modèle des systèmes souples ont été empruntés au domaine de l'administration dans les entreprises et les organisations, ils présentent un cheminement méthodologique qui ne correspond pas spécifiquement à la situation de recherche du praticien en éducation. Avec le Projet Ford, on assiste à une orientation du développement de la recherche-action pour le praticien en éducation. Le guide de recherche-action du praticien du groupe australien poursuit les efforts du Projet Ford, et propose un protocole davantage précis et opérationnel. La grille de Morin permet de situer des démarches de recherches-action en éducation et d'en préciser les éléments essentiels.

Nous constatons que les modèles et les protocoles de recherche-action en éducation ont évolué en termes de précisions dans la démarche opérationnelle du processus, tout en retenant les éléments essentiels de l'approche lewinienne.

Le chapitre 3 présente le protocole de recherche-action qui émerge des modèles rencontrés.

## CHAPITRE 3

### LE PROTOCOLE PRELIMINAIRE

#### **Introduction**

Ce chapitre présente un protocole préliminaire qui émerge des modèles de recherche-action en éducation présentés au chapitre 2 et expérimentés auprès de praticiens. Il est le choix de la chercheuse. Le protocole proposé ici emprunte beaucoup au modèle suggéré par Kemmis et McTaggart qui est celui le plus développé pour aider le praticien à conduire une recherche-action sur le terrain de sa pratique professionnelle en éducation. Il intègre également des éléments suggérés par d'autres auteurs et soulignés dans le chapitre précédent.

#### **3.1 Les éléments essentiels du protocole**

Le protocole retient, des modèles et des protocoles du chapitre 2, les sept éléments essentiels suivants, en vue de préciser une démarche de recherche-action pour le praticien autonome:

1. L'intégration, dans le protocole, de dimensions se rapportant au praticien en éducation et au terrain de l'éducation (Corey, point 2.1.3; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
2. Le processus participatif impliquant les intervenants concernés (Lewin, point 2.1.1; Elliott, point 2.2.3; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4; Morin, point 2.2.5).
3. La phase d'émergence d'un projet comme étape de recherche (Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).

4. La nécessité de plusieurs spirales de recherche-action pour produire des changements auprès des personnes et dans les pratiques, par réflexion et réinvestissement (Lewin, point 2.1.1; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
5. L'orientation du processus sur des actions concrètes et l'observation systématique de leurs conséquences (Lewin, point 2.1.1; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
6. L'intégration de la démarche de recherche-action dans la structure organisationnelle de l'institution (Checkland, point 2.2.2; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
7. L'intégration dans la démarche d'une réflexion systématique sur le processus de la recherche-action (Habermas, point 2.2.4), partant d'éléments essentiels d'entente, de discours, de participation, de changement et d'action (Morin/Landry, point 2.2.5).

### **3.2 Les étapes de la démarche**

Les étapes de ce protocole préliminaire élaboré à l'intérieur d'une pratique et orienté vers le praticien, sont les suivantes:

- Etape 1. L'émergence du projet de recherche-action.
- Etape 2. La compréhension de la situation.
- Etape 3. L'identification du cadre théorique.
- Etape 4. Le premier plan d'action.
  - 4.1 L'élaboration du plan.
  - 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain.
  - 4.3 L'évaluation.
  - 4.4 Les modifications au plan et à la démarche participative.
- Etape 5. La préparation du deuxième plan d'action et des cycles successifs en reprenant pour chaque cycle les étapes 2 à 4.4.

Il est à noter que, dans la pratique, certaines des étapes se superposent, par exemple les étapes 1 et 2, 3 et 4. L'ordre des étapes 3 et 4 peut être inversé. Aussi, lors de l'opérationnalisation, commence un processus d'évaluation du projet où les participants font des modifications en cours d'opération ou entrevoient des modifications pour le deuxième plan d'action.

### **3.3 Précisions concernant les étapes de la démarche**

Ce point précise chacune des étapes de recherche-action dans le but d'éclairer la démarche du praticien autonome.

#### ETAPE 1. L'émergence du projet de recherche-action

Nos expériences, à ce jour, avec des praticiens nous permettent de considérer l'émergence d'un projet comme une phase en soi et une étape où le praticien est très actif à effectuer des actions stratégiques pour favoriser le démarrage du projet. La participation au projet ainsi que sa réalisation reposent sur la qualité des interventions réalisées par le praticien à cette étape. Cette phase d'émergence est cruciale vu l'importance des démarches initiales et des premières impressions créées auprès des intervenants.

Les éléments qui orientent les actions stratégiques du praticien à cette étape portent sur:

- la constatation d'un problème ou d'une situation à améliorer par le praticien;
- la connaissance, par le praticien, de son champ de liberté;
- la recherche d'un consensus concernant une situation problématique;
- le développement de l'intérêt et la volonté des participants de s'impliquer concrètement dans un projet de changement;
- la formation d'un groupe de recherche et l'identification d'un mode de fonctionnement;
- la conduite de discussions concernant l'orientation du projet et la recherche de solution.

Très souvent, les nombreuses démarches du praticien présentent les étapes suivantes:

- l'identification d'une stratégie générale pour favoriser l'émergence du projet;
- la réflexion sur les démarches prioritaires à effectuer;
- la clarification de l'objectif de chaque démarche;
- le déroulement de l'action;
- l'appréciation de cette action en vue de l'action suivante.

Nous retrouvons ici le processus interne d'une étape donnée qui reprend souvent le processus général de la recherche en changement planifié (Collerette et Delisle, 1982).

Parfois, certaines dimensions de la première et de la deuxième étapes de la démarche s'effectuent parallèlement. En effet, l'émergence du projet exige que le praticien possède une certaine compréhension de son terrain afin de l'éclairer dans le choix des actions stratégiques. Par contre, le modèle de Kemmis et McTaggart (1988) regroupe ces deux étapes. Nous préférons, à ce moment de la recherche, les séparer car nous constatons qu'elles relèvent de deux logiques. La première étape comprend principalement des actions stratégiques afin de faire émerger le projet, alors que la deuxième étape est orientée vers une compréhension plus éclairée du terrain.

## ETAPE 2. La compréhension de la situation

Avant d'élaborer un plan d'action, il est nécessaire que le praticien ait une représentation et une compréhension du terrain de recherche. De plus, il doit saisir son rôle dans le projet de recherche-action en relation avec le thème de recherche<sup>51</sup>, les intervenants et le terrain. Les éléments clés que nous retenons pour comprendre la situation de recherche-action sont: le terrain, le praticien et le thème.

---

<sup>51</sup> Le thème qui oriente une recherche-action n'est pas la problématique mais réfère à l'idée générale de la solution considérée, laquelle peut ensuite se subdiviser en actions prioritaires étalées sur une période de temps, en vue d'en arriver à une solution. Nous avons emprunté ce terme à Kemmis et McTaggart. A titre d'exemple, dans une recherche, le problème est le haut taux de décrocheurs dans une école et le thème comme dénominateur commun aux nombreuses actions stratégiques est l'amélioration du climat de l'école.

Lors du soutien du premier praticien à l'aide du modèle de résolution de problème, nous constatons que ce modèle ne répondait pas aux nombreuses questions que soulevait la lecture d'un terrain en vue d'un projet de changement. Nous avons alors esquissé une démarche en observant des praticiens, pour ensuite l'expérimenter avec d'autres.

Il s'agissait tout d'abord de définir le terme général de ce que nous entendions par un terrain en recherche-action. La définition retenue utilise l'approche systémique et reconnaît que le terrain du praticien est celui de sa pratique professionnelle dans l'institution qui l'emploie. Quant à la position du praticien, nous empruntons à Landry (1985) l'idée que le praticien-chercheur doit, tour à tour, se situer sur le terrain pour agir et s'exercer également à se placer conceptuellement à l'extérieur pour "réfléchir" et objectiver son terrain et ses actions.

Par l'approche systémique, le praticien aborde sa pratique professionnelle afin d'identifier les divers intervenants concernés et situés à divers niveaux hiérarchiques, selon leurs fonctions, leurs positions et leurs attentes. Ce faisant, le praticien délimite son terrain de recherche. Cet exercice de réflexion du praticien nous est apparu nécessaire quand certains praticiens ont désiré intervenir sur des situations pour lesquelles ils n'avaient pas ou peu de prise et qui se situaient en dehors de leur champ de liberté.

Ensuite, le praticien se situe lui-même en relation avec le thème et les divers intervenants concernés. Il se questionne sur sa capacité à mener le projet quant à ses relations et à sa crédibilité dans le milieu. Le praticien est ici amené à poser un jugement sur sa position stratégique comme personne et en relation avec les intervenants du milieu. Nous reconnaissons ici que la recherche-action requiert des habiletés et des connaissances en dynamique de groupe de la part du praticien-chercheur.

Cette étape de réflexion du praticien concernant son terrain s'effectue en même temps qu'émerge le projet en tant que réalisable, que les intervenants se disent intéressés et que se dessine le meneur du projet. Cette première démarche permet de

situer le praticien en relation avec son terrain. Si le praticien est associé à un groupe, dès le début du projet, alors le groupe se situe en relation avec son terrain.

Nous devons maintenant situer le thème, en relation avec le praticien et le terrain de recherche. Cette réflexion retient les relations entre le thème, le terrain et le praticien dans le contexte spécifique de recherche. Dans un premier temps, le praticien ou le groupe prend connaissance de l'évolution de la situation concernant le thème choisi, dans le contexte du système scolaire, aux différents niveaux de la structure organisationnelle: i.e., de la province, de la région, de la commission scolaire, de l'école, et des systèmes avoisinants. Une approche "macroscopique" permet au praticien de renouveler la lecture de son terrain, de le voir sous une nouvelle perspective comme système plus ouvert, en identifiant ses possibilités de changement, tout en respectant son histoire et son contexte. Ceci peut signifier considérer des solutions qui débordent les limites de la classe ou de l'école pour inclure des participants de la communauté, de dépasser les cadres et coutumes du milieu pour explorer des idées nouvelles.

La lecture du terrain s'inscrit dans la perspective d'un projet à construire, ce qui conduit souvent le groupe à discuter de plusieurs étapes de la démarche dans une même discussion et à projeter continuellement des idées en vue d'actions stratégiques futures. Très souvent, c'est parallèlement à la discussion des plans d'actions, des possibilités et des contraintes, que les intervenants dégagent une meilleure compréhension du terrain et identifient les informations nécessaires au groupe pour procéder plus avant, alors que, selon le processus, l'étape de compréhension du terrain doit précéder l'élaboration d'un plan d'actions.

Nous avons également constaté que tous les projets des praticiens sont toujours reliés à des orientations ou à des politiques du ministère de l'Éducation du Québec, soit dans l'implantation ou dans l'application de ces politiques. C'est pourquoi les premiers éléments en vue de la compréhension du terrain s'inscrivent en ce sens et comprennent:

- L'évolution du dossier<sup>52</sup> au niveau provincial, en relation avec les politiques du ministère de l'Éducation: politiques et plans d'action.
- L'évolution du dossier au plan régional et l'état de la situation dans la région.
- L'évolution du dossier dans la commission scolaire.
- L'évolution du dossier d'une ou des écoles, des directives d'une commission scolaire et des spécificités socio-culturelles et économiques du milieu.

En considérant l'évolution du dossier dans le milieu et la compréhension de la situation actuelle, le praticien est amené à tenir compte de la culture du milieu, des valeurs et des autres éléments historiques, politiques et économiques qui les ont influencés.

Dans un deuxième temps, le praticien considère les conséquences de la situation problématique affectant les divers intervenants (étudiants, enseignants, professionnels, administrateurs, parents, etc.) ainsi que leurs attentes et leur volonté de changement. Cette démarche s'effectue souvent par entrevues, soit formelles ou informelles. Elle permet également d'identifier les intervenants intéressés à s'impliquer dans un processus de changement de la situation.

Dans un troisième temps, le praticien réfléchit sur son rôle dans le projet de recherche-action en fonction de sa position institutionnelle et de sa crédibilité. Le praticien peut-il assumer le leadership du projet et amener les intervenants concernés à participer au projet?

### ETAPE 3. L'identification d'un cadre de référence

Le cadre de référence sert à éclairer les objectifs et la démarche de recherche, premièrement quant à l'objet, au thème ou à l'idée générale de la recherche, et

---

<sup>52</sup> Par dossier, nous entendons l'ensemble de la situation, comprenant documents, discours et interventions concernant le thème de la recherche. A titre d'exemples: le problème des étudiants décrocheurs au niveau des études secondaires, l'organisation des cheminements particuliers, la formation fondamentale de l'élève, etc.

deuxièmement quant à la démarche de la recherche. Nous entendons par là l'acquisition de connaissances sur la recherche-action qui permettent au praticien de comprendre le processus, d'être en mesure de le conduire et de l'appliquer à d'autres situations.

Nous considérons que le cadre de référence d'une recherche-action doit reposer sur deux dimensions:

1) des connaissances théoriques reliées au thème de la recherche et qui éclairent la situation dans la perspective d'actions futures, i.e. le praticien part du terrain pour chercher dans les théories des connaissances lui permettant d'éclairer la compréhension du problème, considéré comme cas particulier, et de suggérer des pistes de solutions, contrairement à la recherche expérimentale ou appliquée qui consiste à faire avancer la théorie. L'approche théorique est alors éclectique, i.e. que le praticien peut utiliser plusieurs théories pour éclairer sa pratique.

2) des connaissances concernant le processus de recherche-action retenu, en relation avec l'objet, le terrain de la recherche et le praticien. A titre d'exemple, l'approche d'une situation par la méthodologie des systèmes souples désigne un choix dans l'abordage d'une situation problématique, une démarche de recherche spécifique comprenant des avantages et des limites justifiables en regard de la situation de recherche et du praticien l'effectuant. Il en va de même de chacun des modèles de recherche-action.

#### ETAPE 4. Le premier plan d'action.

Cette étape comporte: 1) l'élaboration du plan, 2) l'implantation du plan et l'observation des conséquences de l'action sur le terrain, 3) l'analyse des résultats et la réflexion du groupe de participants menant à des modifications, 4) la réflexion du groupe sur la démarche.

#### ETAPE 4.1 L'élaboration du plan

Bien que les praticiens ont déjà des expériences de gestion du changement dans leur pratique professionnelle, l'élaboration d'un plan dans un processus de recherche-action vise à les amener à une planification plus réfléchie que la pratique habituelle et à y entraîner des intervenants du milieu, dans un processus participatif de changement, pour une véritable prise en charge consciente et responsable. La démarche qui suit respecte les critères d'une recherche-action selon les auteurs retenus au chapitre 2. Elle propose un contenu aux discussions et aux décisions qui vise la participation des intervenants au projet de changement et la nécessité d'une cueillette de données pour observer l'évolution du processus et les résultats des actions mises en place.

Le praticien ou le groupe d'intervenants décide du premier plan d'action et le prépare en identifiant les éléments suivants:

- les objectifs,
- le choix des actions prioritaires et les modes d'implantation,
- les étapes de réalisation et les précisions nécessaires à leur réalisation;
  - . l'identification et la répartition des tâches ou les rôles des participants;
  - . les modes et les instruments d'observations des effets de l'action, concernant le processus et l'objet;
  - . les échéanciers.
- les modalités de modification en cours de route; exemples: l'évaluation en cours de projet sur la base de données partielles ou d'observations, les discussions et les décisions du groupe.

Les stratégies d'actions doivent être choisies avec soin, leurs effets et leurs conséquences anticipés afin d'éviter dans la mesure du possible, des effets négatifs ou des contraintes éventuelles.

Nous observons, dans le milieu scolaire, qu'une proposition de projet est élaborée par une personne ou un groupe restreint en relation avec le groupe plus large

d'intervenants concernés et qui lui sert de référent, contrairement à des milieux communautaires où le groupe, à l'aide d'un animateur, prend le processus en charge à toutes les étapes.

Pendant cette étape, le praticien s'assure que ses démarches favorisent et valorisent les collaborations et les participations des intervenants concernés. Il s'appuie sur sa connaissance des intervenants et utilise des habiletés en relations interpersonnelles. Cette étape demande une attention particulière à la diffusion de l'information. Le praticien doit favoriser les discussions et respecter les libertés individuelles. En résumé, ne rien bousculer et permettre aux gens de comprendre, d'intégrer le projet, d'en discuter, de suggérer des modifications, de mûrir le projet avant de l'implanter. Il est nécessaire que les intervenants aient prise sur le contenu et le processus d'implantation du projet, qu'ils le fassent leur, afin de favoriser leur implication dès la phase d'implantation. Si le praticien ou le comité a fonctionné par proposition de projet, les qualités d'écoute sont encore plus essentielles. Il ne doit pas craindre de modifier le projet pour répondre aux besoins des intervenants. Le critère qui oriente le praticien ou le comité, dans et pendant le projet, est le maintien, sur une base volontaire, de l'intérêt, de la participation et de l'implication des intervenants.

Lorsque les actions stratégiques sont identifiées, leurs modes d'implantation sont précisés. Ces actions stratégiques peuvent être d'ordres divers, tels que des périodes de formation, une implantation d'une nouvelle approche pédagogique ou un changement organisationnel, nécessitant matériel, temps et moyens financiers, en vue de leur réalisation.

La cueillette de données, dimension que Lewin a jugée essentielle à la compréhension et à la constatation d'un changement sur un terrain, permet d'alimenter la réflexion objective et le choix des actions futures (Kemmis et McTaggart, 1981, 1987) et présente un contexte d'apprentissage pour le praticien. A ce jour, leur cueillette et leur analyse sont des problématiques de recherche-action (Morin, 1986) à cause de la complexité de la réalité d'un terrain et de la situation du chercheur, à la fois intervenant et observateur.

Certaines dimensions d'observations doivent être précises et considérées en terme de faisabilité. L'appareillage doit être simple et s'intégrer aux pratiques. A titre d'exemple, il peut s'agir d'un formulaire rempli par l'enseignant ou par l'élève à la fin d'entrevues semi-dirigées. L'utilisation de ces instruments doit tenir compte du temps disponible et de leur pertinence pour le praticien qui recueille ces données. Ces données et leur mode de cueillette et d'analyse doivent servir aux praticiens participants.

Nous privilégions des données d'ordre quantitatif qui permettent de mesurer certains indicateurs de changement entre le début et la fin du cycle de recherche-action, pour les thèmes de recherche s'y prêtant. Des données d'ordre qualitatif sont également recueillies concernant le déroulement de la démarche de recherche-action sur le terrain. Ces deux ordres de données sont essentiels à une recherche-action car ils permettent de juger 1) du changement dans la situation et 2) du processus qui y a donné lieu.

La cueillette des données d'ordre qualitatif peut se faire par entrevues ou par observations consignées dans un carnet de bord tenu par les participants.

Lorsque le carnet de bord est utilisé, plusieurs auteurs, suite à des expériences de recherche-action avec ces praticiens, voient la nécessité de préciser certaines dimensions à observer à l'aide de ce journal. Nous encourageons chez le praticien un carnet de bord qui note la démarche de recherche-action dans l'ordre chronologique des événements significatifs sur le terrain, en relation avec le projet (même si ceci ne peut être exhaustif compte tenu de l'ampleur des informations).

La triangulation est un mode de cueillette et d'analyse des données qui se prête bien aux finalités de participation, de conscientisation et de changement présentes dans une recherche-action. La triangulation permet une analyse des données par un processus de discussion du groupe sur la base des observations de plusieurs intervenants, confrontant plusieurs points de vue d'une même situation, ce qui conduit les intervenants à l'objectivation d'une pratique, telle que suggérée dans le Projet Ford<sup>53</sup>. A titre d'exemples, une triangulation des observations d'une même

---

<sup>53</sup> Dans ce projet, les élèves, l'enseignant et un observateur mettaient en commun

situation d'enseignement-apprentissage effectuée par 1) enseignant, 2) un éducateur spécialisé ou un chercheur, et 3) un groupe d'élèves qui a vécu l'activité, permet l'objectivation de la situation observée de trois points de vue, et une discussion ouverte dans le but d'améliorer cette activité et de l'expérimenter à nouveau.

Les modalités de cueillette de données et d'analyse qui sont retenues dans un projet doivent être comprises et acceptées par les intervenants. Au plan déontologique de la confidentialité, des discussions et des ententes sont alors nécessaires.

Cette étape doit également favoriser l'ouverture à des modifications en cours de projet. Il est bon de prévoir un ou des moments d'évaluation pendant le déroulement du projet afin de procéder aux modifications nécessaires à son avancement et à son amélioration.

#### ETAPE 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain.

L'étape de l'implantation et de l'observation des effets des actions stratégiques qui seront mises en place exige une dernière vérification auprès des intervenants afin de s'assurer que le projet est effectivement prêt à démarrer.

Le premier plan d'action élaboré à l'étape 4.1 est alors implanté. Les participants observent son déroulement et sont prêts à intervenir afin de le rectifier au besoin, selon les observations, les réactions et les informations provenant du terrain. Une approche de résolution de problème peut être utilisée pour solutionner les difficultés ponctuelles qui surviennent inévitablement à cette phase. Le praticien et les personnes responsables veillent à maintenir un climat d'optimisme afin de soutenir les participants dans leurs démarches de changement. Cette phase est critique car le projet n'a pas encore donné de résultats, les investissements nécessaires de la part des participants sont parfois plus importants que prévus et les résistances au changement toujours présentes dans un milieu.

---

leurs observations concernant une activité d'enseignement-apprentissage dans une classe où une approche pédagogique nouvelle était mise à l'essai en vue de l'améliorer.

Tel que prévu au plan, les données sont recueillies. Le praticien doit alors multiplier ses contacts et assurer les ajustements nécessaires à mesure que les problèmes surviennent.

#### ETAPE 4.3 L'évaluation.

L'évaluation du projet porte sur l'analyse des données recueillies en début, en cours, et à la fin du projet. Elles se présentent sous trois formes: 1) le compte rendu du déroulement du projet selon l'ordre chronologique des événements; 2) l'analyse des données permettant de juger du changement visé par le projet; 3) une réflexion sur la démarche de recherche-action participative du groupe.

Pour le praticien, la première étape de l'analyse d'une recherche-action consiste à rendre compte du déroulement du projet de façon chronologique, à l'aide des carnets de bord des participants, des comptes rendus de réunions et des autres modalités d'enregistrement des activités de planification et d'action. Cette partie descriptive débute avec l'émergence du projet et en présente toutes les étapes concernant les rencontres du groupe pour réfléchir et planifier les actions et leur déroulement sur le terrain. Un rapport d'étapes permet la transmission de l'information parmi les participants et auprès des instances hiérarchiques. Ces rapports d'étapes permettront au praticien d'analyser le projet dans son ensemble.

La deuxième partie de l'analyse porte sur le changement et permet de constater si le projet a permis de rencontrer les objectifs visés, sur la base des données recueillies (données quantitatives ou qualitatives). Ce travail d'analyse des données est habituellement confié à une ou deux personnes du groupe. Les résultats sont ensuite présentés au groupe, pour discussion, compréhension commune et réorientation du projet. Les éléments significatifs sont retenus en vue de procéder à des modifications du projet original ou à l'élaboration d'un nouveau projet.

Une troisième étape de l'analyse porte sur la dimension méthodologique, i.e. l'analyse de la démarche de recherche-action participative du groupe. Cette étape a

pour but de discuter de la pertinence du mode de fonctionnement que s'est donné le groupe pour le premier cycle du projet de recherche-action, d'y apporter leur appréciation et de décider des modifications nécessaires ou d'un autre mode de fonctionnement en vue du deuxième cycle de recherche-action. De plus, cette démarche réflexive du groupe a des visées de formation des participants à la recherche-action et à la compréhension du processus qui a été vécu. Utilisant la grille Morin/Landry (1986), cette réflexion porte sur les éléments suivants: le contrat, l'action, le discours, la participation et le changement. Sur la base de cette expérience commune, la compréhension du processus de changement vécu par les participants leur permet de généraliser le processus de recherche-action participative à d'autres situations de leur pratique professionnelle.

#### ETAPE 4.4 Les modifications au plan.

Sur la base des informations de l'étape 4.3, le groupe de participants décide pour la suite des travaux. Pour ce faire, il évalue les dimensions du projet, maintient celles qui fonctionnent bien et modifie celles qui sont défectueuses. Aussi, les orientations générales du projet sont reconsidérées et modifiées au besoin.

Les participants identifient les modifications au niveau de leur fonctionnement de groupe, en vue de la poursuite des travaux.

#### ETAPE 5. Le deuxième plan d'action et les cycles successifs

A la lumière de l'expérience du premier cycle de recherche-action, le groupe de praticiens s'engage dans un deuxième cycle en renouvelant leurs finalités, en identifiant de nouvelles actions prioritaires à cette étape et ainsi de suite.

### 3.4 Un deuxième questionnement

Ce protocole préliminaire de recherche-action a émergé grâce à une approche systémique de la conceptualisation et à une dialectique entre des modèles de recherche-action existants en éducation et les questions que posent les démarches autonomes de praticiens en recherche-action sur les terrains de leur pratique professionnelle.

Ce protocole est préliminaire puisqu'il se dégage d'un premier niveau de conceptualisation. De ce fait, il soulève d'autres questions quant à sa pertinence et à son utilisation par des praticiens. Nous croyons qu'il peut être amélioré.

A ce moment, nous considérons les questions suivantes: Comment peut-on vérifier que la démarche de recherche-action de ce protocole est pertinente au praticien? Comment améliorer le présent protocole de recherche-action?

Ce deuxième questionnement fait suite à un premier questionnement présenté au point 1.4.1 et qui était: En fonction des modèles et protocoles de recherche en éducation, quels sont les critères et les éléments d'un protocole de recherche-action qui répondent aux besoins d'autonomie et de recherche du professionnel de l'éducation?

Alors que les chapitres 2 et 3 ont dégagé un protocole préliminaire de recherche-action pour le praticien, le deuxième questionnement de notre recherche est le suivant:

**En tenant compte de l'avancement des connaissances en recherche-action, des modèles et des protocoles de recherche-action déjà présents dans le domaine de l'éducation, comment améliorer le protocole préliminaire?**

Les chapitres qui suivent présentent la méthodologie retenue, l'analyse des données et les résultats de la recherche en vue d'améliorer le présent protocole pour le praticien en éducation qui intervient de façon autonome sur le terrain de sa pratique professionnelle.

## CHAPITRE 4

### LA METHODOLOGIE

#### Introduction

La démarche méthodologique a pour objectif de confronter le protocole préliminaire présenté au chapitre 3, à des démarches de recherches-actions effectuées par des praticiens, afin de dégager de ces démarches, des connaissances permettant de préciser le présent protocole dans la perspective du praticien. Nous croyons que l'observation de praticiens en cours de recherche-action, c'est-à-dire, pendant le déroulement de leurs recherches-actions, permettra de vérifier la pertinence de ce protocole et de le modifier si nécessaire, à la lumière de nouvelles connaissances qui se dégagent de la recherche.

A cette fin, ce chapitre présente l'approche méthodologique retenue, la réflexion critique, la justification de cette approche, le contexte de la recherche, les praticiens participants, ainsi que leurs terrains de recherche-action. Nous précisons les étapes de la recherche, les modalités de cueillette des données et le processus d'analyse utilisé.

#### 4.1 Un premier choix méthodologique

Au début de la recherche, nous avons retenu la recherche-action comme approche de recherche parce qu'il nous apparaissait indispensable que les praticiens participent à l'élaboration d'un protocole de recherche-action qui s'adresse à eux. Cependant, notre définition de la recherche-action, telle que mentionnée au point 1.2.4 - La définition des termes - implique la participation des praticiens à toutes les étapes du processus. Dès l'engagement du processus, nous avons rapidement constaté que la finalité de notre recherche et de celles des praticiens n'étaient pas les mêmes. Alors que nous sommes intéressée à développer un protocole pour le praticien, l'intérêt de chacun des praticiens participants est de mener un processus de changement en vue de résultats concrets sur son terrain. De plus, comme ces

praticiens en étaient à leur première expérience de recherche-action, qu'ils devaient acquérir les connaissances nécessaires à une telle démarche, c'était trop leur demander de se préoccuper en même temps de mener une réflexion orientée vers le développement d'une méthodologie appropriée.

Nous avons reconnu, à ce moment, que la démarche de recherche portant sur le développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien relevait de la responsabilité du chercheur. Une réflexion de l'équipe de chercheurs du Projet Ford, présentée dans le cadre théorique et allant en ce sens, nous a amenée à modifier nos attentes concernant la participation des praticiens et à identifier une approche méthodologique qui corresponde à notre contexte de recherche.<sup>54</sup>

Nous avons également écarté l'observation participante, compte tenu que notre rôle de soutien de recherche représente une implication importante concernant l'objet de la recherche. Nous n'observons pas des praticiens développer leur protocole; nous le développons nous-même, dans le contexte dynamique du soutien de praticiens.

#### **4.2 L'approche retenue: la réflexion critique**

Ce courant de la réflexion critique est actuellement en développement aux Etats-Unis et en Angleterre. Il est orienté vers la formation de praticiens réfléchissant sur leur pratique professionnelle afin d'améliorer le curriculum scolaire. S'inspirant des travaux de Schön (1983, 1987), ce courant émerge en réaction à celui de rationalité technologique dans le développement et l'application du curriculum. Présentement, il se situe surtout dans le champ de la supervision scolaire et à l'intérieur de la fonction de superviseur scolaire. Certains auteurs reconnaissent la réflexion critique comme approche de recherche-action (Simmons, 1985), alors que d'autres dissocient ces deux approches (Kemmis, 1984)<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Nous devons cependant ajouter que plusieurs définitions de recherche-action existent et que certains auteurs reconnaîtraient notre contexte comme une recherche-action.

<sup>55</sup> Comme auteur principal de cette approche, Schön ne fait pas de lien avec la recherche-action.

Sykes (1986, p.233) caractérise une pratique réflexive dans les termes suivants:

- 1) d'éclectisme et de pragmatisme où plusieurs théories influencent de façon non systématique les problèmes concrets de la pratique;
- 2) d'utilisation de connaissances internes à la pratique, en vue d'explorer et de modifier ses actions, et dont la source principale est l'apprentissage;
- 3) d'un engagement dans un processus d'investigation critique orienté sur les interactions entre les moyens et les fins, sur l'encadrement de problèmes autant que sur les solutions, intégrant les postulats tacites et les modes de pratiques courants.

Ainsi, selon Garman (1982, 1986, 132), une démarche de réflexion critique peut s'effectuer selon deux processus, l'un utilise un processus de réflexion à partir des données de l'action, l'autre s'effectue uniquement à partir d'une réflexion par recollection. Les étapes du processus de réflexion critique sont les suivantes:

- 1° Une situation de la pratique est identifiée pour fins d'étude.
- 2° Des données concernant cette situation sont recueillies.
- 3° Ces données sont alors identifiées, vérifiées, expliquées, interprétées (triangulation) avec d'autres personnes (un superviseur, d'autres enseignants, des étudiants). Les résultats de cette réflexion sont enregistrés (sous forme narrative, de note ou de journal) pour référence éventuelle et interprétés à la lumière de théories.
- 4° Les données provenant des événements et leurs significations sont traduites sous formes abrégées et utilisables d'un concept, d'un principe, d'un incident significatif, d'un portrait ou d'un cadre conceptuel. L'essence de la réalité devient un "construit" d'une forme à une autre.

5° Enfin, le construit doit être validé en termes de signification pour d'autres praticiens ou chercheurs<sup>56</sup>.

#### **4.3 La justification de l'approche méthodologique**

Une approche à la réflexion critique permet au chercheur, à l'intérieur d'un travail de soutien auprès de praticiens en éducation, d'observer la démarche de plusieurs praticiens en recherche-action dans le contexte dynamique de leur déroulement, de confronter les composantes et les démarches globales aux éléments et à l'ensemble du protocole préliminaire et d'en dégager informations, observations et leçons qui permettront d'enrichir le protocole.

Puisque les praticiens ne sont pas tous à la même étape de leur cheminement de recherche-action, à un même moment, il faut en tenir compte. Le suivi de chaque praticien permet un enrichissement continu du référentiel, par questionnements, observations et déductions du chercheur et des praticiens. Le protocole profite d'un réinvestissement continu de nouvelles informations au profit des autres praticiens. Ainsi, le protocole est un construit progressif qui évolue dans le temps.

Le processus de réflexion critique s'inscrit dans une approche constructiviste de notre objet de recherche. Un protocole préliminaire a émergé d'une pratique de soutien de praticiens, pour être ensuite confronté systématiquement aux cheminements de praticiens en tenant compte des diverses perspectives de ces derniers et du chercheur.

---

<sup>56</sup> Nolan et Hubert, 1989, 132, traduction libre.

#### **4.4 Le contexte de la recherche**

Le contexte de la recherche se situe à l'intérieur de la pratique professionnelle du chercheur, soit celui de directeur de recherche auprès de quelques praticiens en éducation qui mènent des recherches-actions de façon autonome, sur le terrain de leur pratique professionnelle.

La relation de soutien présente une situation dialectique qui amène le chercheur et les praticiens à échanger des connaissances, l'un concernant davantage la dimension théorique, les autres concernant les informations émanant des terrains de pratique, en vue de décisions, dessinant ainsi la démarche de recherche-action la plus appropriée au praticien et au contexte organisationnel de ce dernier.

Notre méthodologie s'apparente à la démarche de l'équipe australienne qui se préoccupe de développer une instrumentation de recherche-action pour les praticiens en éducation. Le chercheur se situe successivement dans une boucle récursive composée de temps d'action (action de soutien) et de temps de réflexion (concernant le protocole). Les rencontres entre le chercheur et le praticien sont des situations dialectiques et de réflexion critique, permettant la mise en commun des informations afin d'éclairer la situation de recherche et l'orientation des actions.

#### **4.5 La sélection des praticiens participants**

Les sept praticiens participant à la présente recherche, se sont inscrits au programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski en 1985, 1986 et 1987. Ils sont ceux dont nous assumons le soutien de recherche à l'intérieur de ce programme à l'U.Q.A.T. Ils avaient choisi d'orienter leur recherche vers une approche de recherche-action indépendamment des intérêts du chercheur dans la présente recherche. En d'autres termes, leur choix était préalable aux intentions du chercheur. C'est ce contexte de soutien et la présence simultanée de plusieurs praticiens d'une même cohorte (cinq praticiens sur sept) qui ont permis d'élaborer le présent projet de recherche. Ces sept praticiens constituaient notre terrain de recherche et il nous apparaissait impossible, en début de recherche, de choisir

lesquels seraient porteurs d'idées nouvelles et ceux qui abandonneraient en cours de démarche. Nous croyions également que le nombre de sept praticiens validerait davantage nos leçons qu'un nombre plus restreint.

#### **4.6 Les ententes avec les participants**

Nous avons présenté aux praticiens nos intérêts de recherche et insisté sur l'importance de leur collaboration en vue de développer un protocole répondant à leurs besoins. Ils ont accepté que le chercheur utilise les données et les observations de leurs expériences de recherche-action comme objet d'étude.

Les praticiens ou les recherches considérées devaient répondre aux caractéristiques suivantes: leur projet devait prévoir la participation des intervenants concernés par la problématique, leur recherche devait mener à des actions concrètes sur le terrain et leur démarche de recherche-action devait présenter l'ensemble des étapes d'un cycle complet du processus

Ils furent invités à choisir parmi les modèles de recherche-action présentés au chapitre 2, celui qui convenait à leur terrain, à l'utiliser de façon critique dans leur démarche, à l'adapter à leur contexte.

Lors de l'entente, les parties ont convenu que le rapport final de la thèse leur soit soumis et que les informations citées et reliées à leur démarche de recherche-action soient approuvées par écrit, et ce, avant le dépôt de la thèse.

#### **4.7 La présentation des praticiens participants, les terrains et les thèmes des recherches-actions**

Les praticiens qui ont accepté de participer à la présente recherche sont au nombre de sept. Nous les présentons en fonction des postes qu'ils occupaient, de leurs terrains de pratique et des thèmes de recherche-action retenus. Chaque praticien,

terrain et thème a été ici identifié par un chiffre afin de faciliter les références lors des présentations et des discussions des résultats de la recherche.

- Praticien 1** Un enseignant en histoire dans une école polyvalente.
- Terrain 1** Une école polyvalente offrant les trois premières années du secondaire, dans une petite municipalité en milieu rural.
- Thème 1** La prévention du décrochage scolaire au premier cycle du secondaire.
- 
- Praticien 2** Un responsable des cheminements particuliers pour les élèves en difficultés.
- Terrain 2** Une école polyvalente en milieu urbain.
- Thème 2** L'évaluation d'un projet de cheminements particuliers dans une école secondaire.
- 
- Praticien 3** Une directrice de trois écoles primaires.
- Terrain 3** Une école primaire en milieu rural.
- Thème 3** Une intervention de tutorat pour élèves en difficultés légères d'apprentissage.
- 
- Praticien 4** Une enseignante au programme de techniques d'éducation spécialisée au niveau collégial.
- Terrain 4** Un département en T.E.S. et deux groupes-cours dans une institution collégiale.
- Thème 4** L'élaboration d'une approche pédagogique favorisant le développement personnel dans le cours collégial en techniques d'éducation spécialisée.
- 
- Praticien 5** Une enseignante, responsable de l'enseignement de la musique au niveau primaire pour une commission scolaire.
- Terrain 5** Les activités d'enseignement de la musique dans les classes de deuxième cycle du primaire, pour l'ensemble d'une commission scolaire.

- Thème 5** L'adaptation de Mon Passeport Musical au second cycle du primaire dans une commission scolaire.
- Praticien 6** Une professeure en techniques infirmières à l'enseignement collégial professionnel.
- Terrain 6** Un centre hospitalier.
- Thème 6** Le développement, dans un centre hospitalier, d'un programme d'orientation des infirmières en début d'emploi.
- Praticien 7** Une responsable des soins infirmiers en milieu hospitalier.
- Terrain 7** Un centre hospitalier.<sup>57</sup>
- Thème 7** L'implantation de la pratique de la cueillette de données par les infirmières auprès des malades.

#### **4.7.1 Les praticiens participants**

De par leurs fonctions à l'intérieur des différentes institutions d'enseignement, les praticiens présentaient un groupe non homogène. Les fonctions étaient les suivantes:

Quatre praticiens (1, 3, 4, 5) étaient des enseignants et leur principale fonction se situait dans la classe, à l'intérieur des activités d'enseignement.

Deux praticiens (2, 6) occupaient des postes de décision, à titre de responsable ou de conseiller des activités pédagogiques.

Un praticien (7) était responsable des soins infirmiers dans un centre hospitalier.

L'un d'eux (6) était professeure au niveau collégial et, durant plusieurs périodes d'été, fut invitée (par le praticien 7), par contrat, à prendre la responsabilité, en milieu

---

<sup>57</sup> La présence de cette étudiante dans le programme de maîtrise s'explique du fait qu'en début de programme, elle est agente de recherche à l'université et se destine à l'enseignement des sciences infirmières. Elle possède déjà une maîtrise.

hospitalier, de l'élaboration et de l'implantation d'un programme d'orientation des infirmières en début d'emploi.

Ces praticiens étaient tous à l'emploi des organismes où se situaient les recherches-actions et leurs projets de recherche s'inscrivaient à l'intérieur de leurs pratiques professionnelles, à l'exception du praticien 3.

#### **4.7.2 Les terrains**

Dans la présente recherche, les terrains de pratique professionnelle des participants devinrent leur terrain de recherche-action. Ces terrains se situaient dans les institutions suivantes:

- Deux écoles primaires (terrains 5, 7).
- Deux écoles secondaires (terrains 1, 4).
- Une institution collégiale (terrains 6).
- Deux centres hospitaliers (terrains 2, 3).

#### **4.7.3 Les thèmes des recherches-actions**

Les thèmes de recherche-action ont été choisis par les praticiens en collaboration avec les participants à leur milieu. Partant de problématiques émergeant du contexte de leur pratique professionnelle, les thèmes ont été retenus par les praticiens en relation avec les divers groupes d'intervenants et d'acteurs participant aux recherches individuelles sur chacun des terrains.

### **4.8 Les étapes de la méthodologie**

Partant d'un protocole de recherche-action (chapitre 3) que le cadre théorique a permis d'identifier, la recherche consiste à enrichir ce dernier de connaissances qui émergeront de l'analyse verticale et horizontale des démarches individuelles de sept praticiens menant des recherches-actions sur le terrain de leur pratique professionnelle. Le déroulement de la recherche présente les cinq étapes qui suivent:

Première étape: La réflexion continue avec les praticiens.

Cette étape concernant l'élaboration et la validation du protocole s'est effectuée tout au long de la démarche de la recherche car chacune des recherches-actions et des rencontres avec les praticiens se sont échelonnées dans le temps, permettant une réflexion continue des décisions du chercheur et des praticiens pour répondre aux besoins des contextes et des praticiens impliqués. Ainsi, chaque recherche-action concourt à enrichir les autres.

Deuxième étape: Le séminaire avec les praticiens.

Alors que les praticiens-participants ont terminé un cycle de recherche-action sur leurs terrains, une troisième étape du processus de la recherche vise à amener les praticiens à prendre un recul afin de réfléchir sur leur démarche de recherche-action. Cette étape est une activité prévue au protocole préliminaire.

Lors d'un séminaire de trente heures sur les éléments essentiels d'une recherche-action à l'aide de la grille de Morin (1986)<sup>58</sup>, les praticiens discutent et partagent leurs réflexions sur leurs démarches de recherche-action. Suite à cette activité, ils reçoivent une liste des principales observations notées lors du séminaire et effectuent une réflexion individuelle en relation avec leur démarche de recherche, sous forme de rapports écrits et/ou enregistrés.

Troisième étape: L'analyse verticale de chaque recherche-action.

Dans une première étape, nous procédons à l'analyse verticale de sept expériences de recherche-action des praticiens, en utilisant le protocole préliminaire comme grille d'analyse. L'analyse consiste à dégager, de chacune des démarches des praticiens, des observations se rapportant aux éléments du protocole et de suggérer des éléments nouveaux à ajouter au protocole.

---

<sup>58</sup> Cette grille d'analyse a été retenue, parce qu'à notre connaissance c'est la seule qui retienne les éléments essentiels d'une recherche-action et leur dynamique. Cette grille permet aux praticiens une réflexion plus approfondie du processus de leur recherche-action.

#### Quatrième étape: L'analyse transversale des recherches-actions.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse transversale des observations et des leçons retenues des expériences de recherche-action de la première étape, afin de les regrouper sous chacun des éléments du protocole préliminaire. Cette étape présente un premier degré de généralisation.

#### **4.9 La durée de la recherche**

La recherche a débuté en 1985 quand le premier praticien entreprit, sous notre supervision, une démarche de recherche-action, qu'il terminait en 1987. Cette même année, cinq autres praticiens d'une même cohorte s'y sont inscrits, alors que le septième praticien s'est joint à nous en 1988. Quatre d'entre eux ont terminé leur rapport et trois autres le finalisent présentement.

La recherche s'est déroulée sur une période de cinq ans.

#### **4.10 Les données de la recherche**

Comme l'objet de la recherche est observé dans le contexte dynamique d'une pratique professionnelle, on se questionne sur l'identification des données pertinentes, d'un mode de cueillette de données réaliste, de l'analyse des données et du réinvestissement des connaissances dans le protocole préliminaire. Nous croyons que des données permettant d'améliorer le protocole résident dans l'observation des démarches de recherche-action de nos praticiens en cours de recherche.

La recherche repose sur des observations, i.e. sur un ensemble de données qualitatives dégagées des démarches des praticiens pendant le déroulement de leur recherche-action. Ces données prennent la forme d'observations par le chercheur et par les praticiens et sont recueillies à l'intérieur de la fonction de soutien de recherche et de professeur. Les données proviennent:

- 1- des observations qui se dégagent des situations de discussions lors des rencontres entre le chercheur et chaque praticien, au sujet de la démarche du praticien et de la prise de décisions concernant sa recherche-action;
- 2- des observations tirées des documents de recherche produits par les praticiens, essais, projets et rapports de recherche;
- 3- des observations des discussions du groupe de praticiens, lors d'un séminaire de recherche portant sur une réflexion des démarches individuelles de recherche-action vécues par chaque praticien. Ces observations ont été triangulées<sup>59</sup> par les praticiens sous forme de rapports individuels, lesquels ont généré, à leur tour, de nouvelles observations.

Les données de la recherche seront par conséquent constituées d'un ensemble d'observations selon deux perspectives, celle du chercheur et celle des praticiens:

-Le chercheur enregistre ses observations concernant le déroulement des sept démarches de recherche-action des praticiens participants.

-Lors du séminaire et de l'activité écrite qui suit, les praticiens notent leurs observations à partir de leurs démarches expérientielles en recherche-action; activité de groupe dans un premier temps, et activité individuelle dans un deuxième temps.

#### **4.11 Les instruments de cueillette des données**

La collecte des données dans les trois situations d'observation précisées au point précédent s'est effectuée surtout par registres écrits, enregistrements sonores et comptes rendus lors du séminaire.

---

<sup>59</sup> La triangulation suppose la confrontation d'au moins trois points de vue afin d'objectiver des observations effectuées sur une base individuelle. Ici, les observations dégagées lors du séminaire ont été reprises individuellement par les sept praticiens, permettant autant de points de vue pour nuancer les données.

Nos observations, dans les trois cas, ont été recueillies par une technique appelée "carnet de bord" et utilisée dans les recherches anthropologiques.

La dimension, non systématique de cette technique, se prête à l'objet de notre recherche, puisque cette partie du protocole - qui sert également de grille d'analyse - est dans une phase d'élaboration. Bien que le protocole préliminaire permette d'orienter les observations, le chercheur doit demeurer ouvert à toute nouvelle information qui peut, sur le moment, lui apparaître pertinente. Avec un carnet de bord, le chercheur peut également noter, par récollection, des informations qui sur le moment n'apparaissent pas utiles, ou encore des réflexions personnelles sur des observations. La récollection est une technique reconnue par Garman (1986), appropriée à un processus de réflexion critique.

A la fin d'une rencontre de soutien avec un praticien, nous inscrivons nos observations et nos réflexions concernant la démarche du praticien, ainsi que les décisions prises et les questions soulevées. Ces données concernant la démarche progressive des praticiens furent consignées sous forme d'un dossier individuel et informatisé pour chacun d'eux.

Lors du séminaire de réflexion critique des praticiens sur leur démarche, les principales observations furent notées sur une tablette géante à feuilles volantes, en plus d'être enregistrées sur cassettes à l'aide d'un magnétophone.

Afin d'identifier les sources des observations lors de l'analyse, nous utiliserons les cotes suivantes:

- P = le praticien, P1, le premier praticien, P2, le deuxième, etc.;
- JB = Les observations provenant de notre journal de bord;
- R = les observations provenant du rapport du praticien;
- SR = les observations du séminaire de recherche;
- SRR = les observations du séminaire, révisées par le praticien;
- 1, 2, 3 = les numéros des observations de chaque démarche.

A titre d'exemple, la cote P3-R-5 est une observation de la démarche du troisième praticien (P3), relevée dans son rapport de recherche (RP) et représente la cinquième observation de notre analyse.

#### **4.12 Le processus d'analyse des données**

Le processus d'analyse des données fut effectué tout au long du processus de la recherche et a progressivement enrichi le protocole, au fur et à mesure des expériences acquises auprès des praticiens. Ce mode d'analyse de données réfère au modèle proposé par M.B. Miles et A.M. Huberman (1987)<sup>60</sup> pour préciser les étapes de traitement des données qualitatives.

Ces auteurs présentent l'analyse des données comme un ensemble global, à partir de trois activités concurrentes: la réduction des données (reduction), l'étalage des données (display), les conclusions et les vérifications (conclusion drawing/verification).

L'analyse de données est de ce fait dynamique, puisque les éléments à l'étude ne sont pas entièrement arrêtés au départ, mais tiennent compte de la réflexion du chercheur et de l'évolution du processus de recherche, impliquant l'ajout ou le retrait d'éléments, selon la vision du chercheur.

Nous choisissons cette perspective du traitement des données, parce qu'elle permet de respecter l'une des caractéristiques essentielles d'un processus de recherche-action, celle de la mouvance et des changements continus qui surviennent tout au long du processus, et qui ont parfois comme conséquence de diminuer l'intérêt pour certaines variables et d'en ajouter d'autres apparaissant plus importantes, et cela, pendant le déroulement de la recherche. De plus, la multiplicité des données

---

<sup>60</sup> Miles, M.B., Huberman, A.M. (1987). Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills, Cal.: Sage Pub. Ces auteurs suggèrent une approche la plus structurée possible, dépendant de l'objet de recherche, une approche qui peut être qualifiée de positiviste. Ce qui nous intéresse chez ces auteurs, est la dimension dynamique de l'analyse des données laquelle s'inscrit tout au long du déroulement de la recherche et s'apparente à une démarche de recherche-action.

présentes dans toute situation de recherche-action impose au chercheur d'effectuer des choix.

La démarche du traitement des données que nous nous proposons d'utiliser s'inspire d'une méthodologie de traitement de données en recherche qualitative, telle qu'utilisée par Bernier (1985)<sup>61</sup> et Morin (1986)<sup>62</sup>. Elle consiste à analyser les données en présentant deux niveaux de cohérence:

- l'un vertical, analyse les données à l'échelle de chaque expérience prise individuellement, en confrontant celle-ci au protocole préliminaire, tout en étant attentif à d'autres éléments pertinents;
- l'autre horizontal ou transversal, analyse les données significatives à l'échelle de l'ensemble du corpus.

La cohérence horizontale se construit sur la cohérence verticale. Comme le souligne Bernier (1985), dans un contexte d'analyse faisant appel à plus d'un récit, il faut tenir compte que l'axe horizontal interfère dans la cohérence verticale de chacun des récits successifs et y interfère avec d'autant plus de force qu'on avance dans le corpus. Le Tableau II présente la Grille d'analyse des observations qui sera utilisée.

---

<sup>61</sup> Bernier, L. (1985). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Ed. J-M Van Der Maren. Québec: Université de Montréal

<sup>62</sup> Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Québec: Université de Montréal.

TABLEAU II

Grille d'analyse des observations

TABLEAU II							
<u>Grille d'analyse des observations</u>							
ANALYSE TRANSVERSALE							
ETAPES DE LA R-A/ / PRATICIENS	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7
ANALYSE - VERTICALE	1. Émergence du projet						
	2. Compréhension de la situation						
	3. Cadre de référence						
	4. Le premier plan						
	4.1 Élaboration						
	4.2 Implantation et observation						
	4.3 Évaluation						
	4.4 Modifications du plan						
	4.5 Réflexion sur le processus						
	5. Deuxième plan et suites						
Total des observations							

#### 4.13 Le statut du chercheur

Notre statut dans le contexte de la recherche est double, celui de chercheur et celui de soutien à la démarche de praticiens en recherche-action. Alors que le statut de chercheur nous amenait à une démarche systématique de recherche, nous précisions notre statut de soutien.

Notre statut de soutien peut être décrit comme étant celui d'un facilitateur, tel que proposé dans le modèle australien. Par expérience, le groupe de recherche-action australien a vu la nécessité de personnes ressources qui occupent une fonction de facilitateur afin de soutenir les praticiens dans une démarche de recherche-action. Ce facilitateur peut être un chercheur universitaire, un professeur dans un cours ou encore, un conseiller pédagogique déjà formé au processus de la recherche-action.

Le facilitateur a, au départ, un rôle de formation des praticiens. Sur le plan des apports théoriques, il peut suggérer ou rendre disponibles des cadres théoriques pour éclairer les pratiques, si tel est le besoin des enseignants, à tout moment du processus. Le principal champ d'intervention du facilitateur se situe au moment de la reconstruction du discours à l'étape 'réflexion' de la recherche-action; également au moment de la planification de l'action et de son observation.

Le facilitateur doit également s'assurer que la recherche-action ne devient pas pour les utilisateurs l'application d'une technique se situant entre l'enseignant et le problème, mais bien un mode de réflexion individuelle et collective orientée vers la compréhension et l'amélioration des pratiques.

Partant de ce rôle de facilitateur, nous laissons une grande liberté au praticien sur le plan décisionnel. En accord avec les théories de résolution de problèmes en communication interpersonnelle (Rogers, 1967, Maslow 1973,76, Gordon, 1979), nous croyons à la recherche de solutions communes aux difficultés méthodologiques rencontrées par le chercheur et le praticien et à la complémentarité des expertises du chercheur et du praticien dans le développement d'approche de recherche sur les terrains. Nous croyons que le praticien qui mène une recherche-action sur le terrain doit demeurer dans une position décisionnelle

car c'est lui qui en porte la responsabilité et les conséquences. De plus, le praticien est mieux placé que le chercheur pour prendre des décisions car il connaît mieux son terrain.

C'est cette position de facilitateur et de consultant, d'ouverture au praticien, où la méthodologie de recherche-action est au service du praticien et du terrain pour faire évoluer une situation, que nous endossons. C'est en ce sens que nous avons établi notre relation avec les praticiens et précisé notre rôle.

Nos attentes étaient de travailler en complémentarité concernant leur démarche de recherche-action. Nous souhaitions que ceux-ci confrontent nos idées et nos propositions de protocole à leurs terrains afin de développer un protocole encore plus pertinent.

#### **4.14 Les limites de la recherche.**

La recherche doit tenir compte de certaines limites concernant l'implication du chercheur en relation avec la situation de recherche, la dimension évolutive de l'objet de recherche, le rythme de recherche des praticiens participants et enfin, les limites concernant la nature des observations.

L'implication du chercheur dans le processus de la recherche impose une dimension subjective importante au processus et aux résultats de recherche. Elle permet d'autre part de recueillir des observations en relation avec un ensemble de composantes qu'un chercheur extérieur ne pourrait recueillir. Par ailleurs, la subjectivité est objectivée grâce à la triangulation des données venant de ressources différentes.

L'objet de recherche, la démarche de recherche-action des praticiens, se situe dans un contexte dynamique et évolutif sur lequel le chercheur n'a pas de prise. Le chercheur n'intervient pas directement sur le terrain de recherche du praticien. Les observations du chercheur sont effectuées à partir des écrits des praticiens et lors des rencontres de soutien.

Le rythme donné par les praticiens à leur processus de recherche-action a été une variable importante qui a influencé la progression de notre recherche. Nous avons dû attendre que ceux-ci aient terminé leurs démarches et achevé leurs rapports avant de finaliser les résultats de notre propre recherche.

Les données recueillies proviennent des observations, des appréciations et du jugement critique du chercheur dans un rôle de soutien, dont le premier objectif est de faire progresser le cheminement de chaque praticien. Bien entendu, un processus de triangulation, lors du séminaire et un questionnaire à la fin du processus de recherche-action des praticiens ont permis une forme de validation des données.

### **Conclusion**

Alors que le présent chapitre a fait état de la méthodologie de la recherche, les deux chapitres qui suivent présenteront l'analyse verticale et l'analyse transversale des démarches de recherche-action des sept praticiens, en vue de proposer un protocole amélioré, au chapitre 7.

## CHAPITRE 5

### L'ANALYSE VERTICALE

#### Introduction

Ce chapitre fait état de l'analyse verticale et présente les observations et les leçons qui se dégagent des démarches de recherche-action de sept praticiens<sup>62</sup> de l'éducation. Cette analyse permettra d'identifier de nouveaux éléments en vue de l'enrichissement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation.

Rappelons que le protocole préliminaire, présenté au chapitre 3, sert de grille de lecture, que notre processus d'analyse s'inspire de la démarche de réflexion critique proposée par Garman (1984, 1986). Les étapes de cette approche consistent à 1) identifier une situation de la pratique pour fins d'étude, 2) recueillir des données concernant cette situation, 3) les analyser et les interpréter (triangulation) avec d'autres personnes et 4) dégager des observations, des leçons ou un protocole amélioré. Ce processus devrait permettre d'infirmer ou de confirmer les éléments retenus du premier protocole, de les préciser et de les enrichir à la lumière des nouvelles connaissances dégagées des démarches de praticiens.

#### 5.1 L'analyse verticale

L'analyse verticale consiste à jeter un regard critique sur les démarches de chaque praticien afin d'en dégager des observations, dans un premier temps, et des leçons, dans un deuxième temps. Le protocole préliminaire sera confronté aux démarches de ces praticiens, dans plusieurs contextes de recherche-action afin d'améliorer ce premier construit.

---

<sup>62</sup> Ces sept praticiens ont mené chacun une démarche de recherche-action avec un groupe différent, sans qu'il y ait de liens organisationnels entre ces praticiens et ces terrains.

Chaque démarche de praticien sera présentée sous trois points:

- 1) La présentation de la recherche-action.
- 2) L'analyse de la démarche du praticien à l'aide du protocole préliminaire, et les observations retenues pour chaque élément du protocole.
- 3) Les leçons tirées de la démarche.

Le texte de chaque démarche analysée a été acheminé au praticien concerné, lui demandant d'en vérifier les faits relatés et d'en accepter la diffusion dans le contexte de cette thèse (voir Annexe 1: Lettres d'autorisation de la part des praticiens). Cette rétroaction permettait de nous assurer de la justesse de notre interprétation.

Il est à noter que le déroulement de la première démarche était complété lorsque nous avons accepté de diriger les praticiens 2, 3, 4, 5, 6, 7. Ces démarches se sont, par conséquent, déroulées presque simultanément sur les terrains, un praticien devant un autre, selon l'évolution du processus sur son terrain. Ainsi, les réflexions que nous dégagions de chacune d'elles ont souvent influencé immédiatement un autre praticien.

## **LA PREMIERE DEMARCHE**

**Thème: Stratégies d'intervention pour la prévention  
de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire**

## **5.1 La première démarche <sup>63</sup>(P1)**

### **1) La présentation**

La première démarche de recherche-action nous est venue d'un enseignant d'une école secondaire en milieu rural, dans le but de diminuer le nombre de décrocheurs dès le premier cycle du secondaire. Ce praticien a utilisé le modèle de résolution de problème proposé alors par le programme de maîtrise en éducation. Ce modèle correspond au changement planifié, tel que présenté au Chapitre 2, point 2.4.1. Il suggère un processus qui débute par l'analyse de la problématique, la mise en évidence d'un écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, le choix d'une solution, l'élaboration d'un plan d'action et son évaluation. A mesure que la démarche du praticien progressait, nous nous rendions compte qu'elle se présentait de façon différente et plus complexe que le processus suggéré par le modèle.

Cette démarche de recherche-action a débuté en 1986, alors que l'enseignant s'inscrivait au programme de maîtrise.

### **2) L'analyse de la démarche du premier praticien**

#### **Etape 1: L'émergence du projet**

En septembre 1984, un enseignant du secteur secondaire portait un regard critique sur le contexte actuel de sa pratique et sur les problèmes de son école, principalement sur celui du décrochage scolaire au premier cycle. Il s'agissait d'une petite école secondaire de dix-huit enseignants, accueillant quelque 300 étudiants provenant de municipalités rurales. Après dix-huit ans d'enseignement, le praticien observait un désintéressement général des enseignants et des élèves qui se manifestait par un décrochage prématuré, un taux élevé d'absentéisme, un manque de projets, etc. Des rencontres informelles avec les enseignants et la direction de

---

<sup>63</sup> Maheux, M. (1988). Stratégies d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire. Rapport de recherche. Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski, Québec.

l'école ont montré un consensus sur la gravité de la situation du décrochage et une volonté de "faire quelque chose".

Des discussions entre le praticien et le directeur de l'école leur ont permis de découvrir deux instruments d'analyse des problématiques d'une école et du décrochage, préparés par le ministère de l'Éducation du Québec. Le premier, Mon vécu à l'école secondaire<sup>64</sup>, visait à évaluer les perceptions des étudiants sur leur vécu scolaire, à identifier les problèmes des étudiants et à entreprendre un projet éducatif pour les régler; le deuxième document, L'école ça m'intéresse<sup>65</sup>, dépistait les décrocheurs potentiels .

Quant à la problématique, le discours du milieu, à ce moment, se résumait aux points suivants:

- un consensus des intervenants sur cette situation critique en raison du nombre de décrocheurs et une volonté de la direction de l'école et des enseignants de s'impliquer dans un projet;
- des connaissances des autres projets d'écoles concernant le décrochage, les instruments d'évaluation de l'école, le dépistage des étudiants et le financement des projets;
- un postulat du MEQ, confirmant l'absence de solutions généralisables à toutes les écoles incitait les intervenants de l'école à développer un projet pertinent à leur milieu.

A la lumière de ce contexte favorable, le praticien a décidé d'assumer le leadership d'un projet dans son école. De mars à septembre 1985, il a élaboré une proposition de projet et effectué des démarches en vue de son approbation: autorisation de la direction, présentation et implication des enseignants, demande de soutien financier à la commission scolaire, engagement d'une ressource, etc.

---

<sup>64</sup> Ministère de l'éducation du Québec. Direction générale du développement pédagogique, Mon vécu à l'école secondaire, oct. 1983, code: 16-1104-01.

<sup>65</sup> Ministère de l'éducation du Québec. Direction générale du développement pédagogique, L'école ça m'intéresse, oct. 1984, code: 16-1106-01.

### Les observations (Etape 1)

P1-R-1 Le praticien était seul au début, avec son idée et son discours. Il a été en mesure d'intéresser les intervenants à son projet par de nombreuses démarches, lesquelles pouvaient servir d'indicateurs pour soutenir la démarche des autres praticiens.

P1-R-2 Une insatisfaction générale de sa pratique professionnelle et le goût de s'impliquer pour changer la situation critique des décrocheurs ont amené le praticien à s'engager.

P1-R-3 Dès le départ, le praticien croyait fermement à la nécessité d'impliquer tous les intervenants de l'école dans un projet visant à améliorer l'école comme milieu de vie. Cette orientation s'appuyait sur le constat que les intervenants de l'école véhiculaient un discours et des politiques concernant les élèves en difficulté: lorsque ces derniers dérangeaient, ils étaient exclus de l'école<sup>66</sup>. Ce discours devait être changé pour un discours d'acceptation et de soutien des étudiants, aux plans personnel et académique. Cette position a servi d'argument aux discussions et aux implications des intervenants dans le projet.

P1-JB-4 En tentant d'intervenir dans un projet qui impliquait la participation de tous les intervenants de l'école, le praticien dépassait les fonctions normales de sa tâche d'enseignant. Ceci remettait en question notre hypothèse qu'un praticien doit inscrire son projet de recherche-action à l'intérieur des "limites de son champ de liberté"<sup>67</sup>. Comme un projet d'école relève de la responsabilité du directeur, celui-ci a été la première personne invitée à s'y impliquer. La participation active du directeur était indispensable à la réalisation d'un projet touchant l'ensemble des intervenants de l'école. Sans son implication, l'enseignant aurait limité son intervention au contexte de sa classe.

---

<sup>66</sup> Des sanctions graduées d'exclusion de l'école et l'indifférence du personnel à l'égard des élèves en difficulté d'adaptation.

<sup>67</sup> Cette notion du champ de liberté de l'enseignant est précisée par Gordon (1979) in Enseignants efficaces, Montréal: Editions du jour inc. p386.

## **Etape 2. La compréhension de la situation**

Dans un premier temps, le projet a dégagé la vision qu'avaient de leur école les 278 étudiants et identifié les décrocheurs potentiels, à l'aide des deux questionnaires Mon vécu à l'école et L'école ça m'intéresse. Ces données ont permis aux intervenants de pointer les satisfactions et les insatisfactions à partir du point de vue des étudiants. Ces résultats ont indiqué un taux élevé d'insatisfaction des étudiants sur tous les items, allant jusqu'à 44% pour quatre items, alors que le niveau acceptable était de 10%. L'identification des décrocheurs potentiels a démontré que 27% étaient des étudiants à risque ou à risque très élevé.

Les intervenants ont été surpris devant l'ampleur de l'insatisfaction des étudiants et du nombre de décrocheurs potentiels. Ils ont avancé que "cette perception négative des étudiants concernant leur milieu scolaire et le peu de responsabilités qu'ils y exerçaient, avaient un rôle important sur la démotivation des étudiants face à l'école, sur la décision de délaisser prématurément les études et sur la motivation des enseignants et du personnel en général" (Maheux, 1987, 47). Les intervenants ont réitéré leur désir de s'impliquer dans un projet d'amélioration de la situation.

Le problème consistait alors à identifier un thème, ce que le praticien appelait "un dénominateur commun"<sup>68</sup>. Les intervenants ont remarqué qu'un manque de communication entre eux et les étudiants faisait que l'école, dans ses décisions, ne prenait pas suffisamment le point de vue des étudiants, ni ne répondait à leurs besoins. Le projet postulait qu'une plus grande communication permettrait de tenir compte des besoins individuels d'ordre académique, affectif et social, tant des étudiants que des intervenants, et aurait comme effets d'améliorer le milieu de vie de l'école (climat de l'école) et d'influencer la rétention des étudiants.

A la lumière des discussions des intervenants, le praticien a préparé un plan d'intervention pour l'année scolaire 1985-86, le soumettait au directeur de l'école, lequel formait un comité de projet. Les intervenants ont décidé de concentrer leurs stratégies sur trois volets: 1) la mise en place de moyens de concertation de divers

---

<sup>68</sup> Cette idée de dénominateur commun correspond au "thème" dans le modèle de Kemmis et McTaggart.

intervenants, centrés sur l'enseignement; 2) l'organisation de sessions de formation à la communication s'adressant aux personnels de l'école, aux étudiants identifiés décrocheurs potentiels et aux parents de ces étudiants<sup>69</sup>; 3) l'engagement d'une personne ressource afin d'enrichir les activités orientées vers les décrocheurs potentiels.

Le directeur a présenté la proposition de formation et d'intervention aux enseignants qui l'ont accepté, tout en trouvant que l'intégration de ces nombreux changements prendrait plusieurs années. Ils ont suggéré alors que les questionnaires servent d'instruments d'évaluation annuelle dans ce projet.

### **Les observations (étape 2)**

P1-JB-6 Cette démarche démontrait qu'un enseignant peut devenir un agent de changement dans son milieu s'il présente certaines qualités et attitudes de leadership. Dans la présente démarche, le praticien a fait preuve de motivation, de capacité d'un discours incitatif, d'attitudes positives: "Le milieu a les moyens de trouver des solutions à ses problèmes", de leadership, d'autonomie, de crédibilité dans son milieu, d'une connaissance des intervenants, d'expériences et de réussites de projets, d'agent d'information et d'une capacité d'assumer le travail et les démarches supplémentaires exigés par le projet.

Due à la stabilité du personnel, le praticien, lors de nos rencontres, référait souvent à sa connaissance des intervenants et de ceux-ci entre eux. Il disait, en démontrant beaucoup de confiance dans ses capacités, "savoir comment convaincre chacun" et quelles stratégies utiliser pour les impliquer.

Afin de les conscientiser, il a suscité des discussions concernant les conséquences néfastes de l'augmentation des décrocheurs, lors des pauses et des réunions.

---

<sup>69</sup> A cet effet, trois sessions en formation à l'efficacité humaine et en communication (Thomas Gordon, 1979) s'adressaient spécifiquement aux enseignants, aux jeunes et aux parents, sous le titre de Formation à l'efficacité humaine. Il s'agissait des cours Enseignants efficaces, Jeunes efficaces et Parents efficaces.

P1-JB-7 La compréhension du terrain ne consistait pas à analyser la situation pour comprendre le "pourquoi" du décrochage et de la non-motivation de l'ensemble des intervenants. Les informations qui intéressaient le praticien et le directeur de l'école répondraient à la question: Quelles données éclaireraient nos interventions et nous indiqueraient dans quelles directions agir?

P1-JB-8 La problématique qui a entraîné la participation était peu élaborée. Elle reposait sur quelques statistiques de décrochage et d'absentéisme et surtout, sur la lecture du terrain que le praticien avait, sur la base de son expérience. C'est seulement, suite à la décision du directeur de s'impliquer dans le projet que les perceptions des étudiants ont été recueillies à l'aide des questionnaires. Leurs résultats ont davantage été analysés en vue d'identifier des actions stratégiques pour améliorer la situation que pour consolider la problématique.

P1-JB-9 Pour les praticiens, nous convenons ici que la définition de la problématique émerge d'un ensemble de perceptions et de quelques statistiques qui suffisent pour qu'un milieu décide d'intervenir.

P1-R-10 Le praticien croyait que les perceptions des élèves devraient fournir des données qui serviraient de base à leur réflexion et à leurs actions en vue de changements. Nous voyons ici une forme de triangulation des données concernant la problématique, en ce sens qu'elle émergeait au début de la réflexion individuelle du praticien concerné, lequel a vérifié ses perceptions auprès de ses pairs (réflexion collective), puis ensuite auprès des élèves.

P1-JB-11 Il faut cependant noter que ce seront les données provenant de la perception des élèves qui orienteront la réflexion et les actions stratégiques du comité de projet. Cette participation des élèves à l'analyse de l'école apparaît un élément nouveau: une direction qui consulte les étudiants, qui leur fait confiance et qui les implique dans un processus de changement. Cette ouverture va dans le sens de la recherche-action et du concept de participation chez Morin (voir grille 1986).

P1-R-12 En résumé, la compréhension du terrain par le praticien reposait principalement sur deux dimensions:

- 1) sur son expérience dans le milieu et sa connaissance des intervenants (connaissance d'expérience);
- 2) sur les perceptions des étudiants concernant leur école (à l'aide des questionnaires comme instruments validés).

### **Etape 3: Le cadre de référence**

Peu de recherches théoriques ont éclairé le chercheur dans ce projet. Le praticien s'appuie sur la citation de Legendre (1979) qui prend toute sa signification dans le contexte de cette démarche.

Il n'est pas nécessaire de posséder toute la théorie générale de l'éducation pour commencer les travaux dans son propre milieu. On ne doit pas non plus attendre les découvertes des autres, chaque milieu possède ses aspirations et ses caractéristiques distinctives. Résoudre son propre puzzle peut devenir pour un groupe d'enseignants un projet fort emballant et fort éducatif.<sup>70</sup>

Le praticien a appuyé ses stratégies de quelques éléments théoriques entourant le thème du projet: la communication et le climat dans une école. Il s'est inspiré d'une approche systémique, au sens macroscopique du terme, afin d'identifier un thème qui unifiait le projet, ainsi qu'une certaine ouverture dans la recherche de stratégies. Il complétait son cadre de référence par quelques fondements de recherche-action et retenait le modèle de projet éducatif proposé par Paquet (1979) et celui des programmes de formation à l'efficacité humaine de Gordon (1976). Le modèle de résolution de problème servait de cadre méthodologique.

#### Les observations (Etape 3)

P1-R-13      Quelques éléments théoriques ont éclairé le praticien, mais ceux-ci n'ont pas été communiqués aux intervenants pour réaliser le projet. Ces éléments théoriques sont éclectiques tout en étant cohérents.

---

<sup>70</sup> Cité par Maheux, M. (1987). Stratégies d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski, p.22.

P1-JB-14 A prime abord, la théorie aura tenu peu de place dans ce projet pour plusieurs raisons. Premièrement, le praticien n'avait pas le temps de faire une recherche théorique sur la problématique du décrochage scolaire au niveau secondaire avant d'élaborer le projet car il devait effectuer des démarches concrètes pour le faire émerger et le démarrer. Deuxièmement, le praticien, les professionnels de l'école et la direction croyaient que les perceptions des élèves suffiraient à orienter un plan d'action. Troisièmement, les intervenants eux-mêmes n'ont pas cherché, dans les théories, des solutions à leur problème.

Comme solution à ce dilemme de manque de temps et d'impopularité des théories auprès des intervenants, nous avons suggéré que le praticien identifie des théories pertinentes à son projet de recherche-action, s'en instruisse et, au moment opportun, apporte ces informations théoriques à la connaissance des participants pour en discuter. Il faut ici reconnaître que le groupe de participants est le décideur des éléments théoriques à retenir pour le projet. Les praticiens fondent leur réflexion en partant de leurs expériences et de leurs discussions, dans le sens de théories émanant des pratiques ou de théories de la pratique, telles qu'avancées par Elliott (1985).

#### **Etape 4 Le premier plan d'action**

Le plan d'action du protocole préliminaire se présente en cinq sous-étapes: 1) l'élaboration, 2) l'implantation et l'observation sur le terrain, 3) l'évaluation, 4) les modifications au plan original et 5) la réflexion sur le processus. Afin d'en faciliter la lecture, nous présenterons ces cinq sous-étapes, dans un premier temps, suivies de nos observations.

##### **Etape 4.1 L'élaboration**

Sur la base des informations et des discussions du comité, le praticien s'est engagé à rédiger un plan d'intervention pour l'année scolaire 1985-86 et à le lui soumettre. Le plan suggère trois volets: 1) la mise en place de moyens de concertation centrés sur l'enseignement; 2) l'organisation de sessions de formation à la communication s'adressant aux personnels de l'école, aux étudiants identifiés décrocheurs

potentiels et aux parents de ces étudiants (cours de formation à l'efficacité humaine: Enseignants efficaces, Jeunes efficaces, Parents efficaces); 3) l'engagement d'une personne-ressources afin d'enrichir les activités orientées vers les décrocheurs potentiels et les relations interpersonnelles avec ces derniers.

Le directeur a présenté la proposition aux enseignants qui ont accepté. Ces derniers ont constaté que son implantation prendrait plusieurs années et suggéré que les questionnaires servent d'instrument d'évaluation annuelle auprès des étudiants.

#### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation**

La phase de préparation au projet aura pris six mois; l'étape de l'implantation progressive des trois volets, une année académique (1985-86).

Le premier volet, relié à la promotion et au développement d'un ensemble de moyens liés à l'enseignement, s'est concrétisé par la mise en place de plusieurs interventions, de janvier à juin 1986, telles que: le titulariat, les périodes de récupération, l'implantation d'activités d'émulation, l'encadrement hors cours, l'évaluation des étudiants en difficulté, l'instauration de démarches individuelles, etc.

Le deuxième volet s'est réalisé tout au long de l'année, en offrant des sessions de formation et de soutien, en vue d'améliorer la communication entre les intervenants et les élèves, les étudiants identifiés décrocheurs potentiels et les parents de ces derniers. Les cours "Enseignants efficaces", proposés à tout le personnel de l'école, se sont échelonnés de novembre 1985 à la fin avril 1986. Ceux de "Jeunes efficaces", réservés aux décrocheurs potentiels, à l'intérieur des cours "Choix de carrières", sont dispensés de janvier à juin 1986, l'animateur ayant dû suivre le cours de formation à l'automne 1985. Quant à ceux de "Parents efficaces", ils se sont donnés de janvier à avril 86.

Le troisième volet, soit l'animation auprès des décrocheurs potentiels, s'est effectué de janvier à juin 1986. En tout, quelque quatre-vingt-dix heures de formation en communication étaient dispensées aux divers groupes d'intervenants.

Tous les intervenants de l'école: directeur, enseignants, surveillant, infirmière, préposés à la cafétéria, étaient impliqués dans le projet. Les enseignants occupaient un rôle actif dans la préparation, l'implantation et l'évaluation du projet, mais moindre que celui du praticien. Ils étaient participants et non co-chercheurs. L'implication du directeur de l'école - qui a suivi le cours "Enseignants efficaces" avec les autres participants - a été un élément stimulateur de la participation des autres intervenants.

Lors de cette phase, le praticien a joué le rôle de déclencheur, de principal concepteur et d'animateur du projet dans son ensemble, tâches partagées avec le directeur de l'école, sur certains points du contenu et de l'organisation, et avec les enseignants sur les stratégies générales et individuelles pour les élèves en difficulté.

#### **Etape 4.3 L'évaluation**

En juin 1986, les résultats du plan d'action de la première année d'implantation a été évalué à l'aide des questionnaires, repassés à toute l'école.

L'analyse a montré une nette amélioration des perceptions des 24 étudiants décrocheurs potentiels: 11 étudiants ne présentaient plus les signes d'élèves à risque élevé de décrochage, l'insatisfaction diminuait chez 18 élèves et l'absentéisme chutait de 8,4%. Seulement 6 étudiants enregistraient une détérioration de leur vision de l'école. Aucun ne quittait en cours d'année, alors que chez les autres étudiants, 3 abandons étaient relevés.

A la surprise générale des divers intervenants, l'analyse des perceptions de l'ensemble des étudiants dénonçait une augmentation importante du taux d'insatisfaction de l'ordre de 20% sur l'ensemble des dimensions mesurées. Ces résultats plaçaient les intervenants dans une situation de questionnement et de recherche d'explications.

Le praticien a émis l'hypothèse que ces résultats négatifs démontraient un degré de déception important de la part des étudiants réguliers qui s'attendaient à des

changements plus nombreux et plus rapides, suite à la consultation. De plus, aucune intervention directe n'avait été effectuée auprès des élèves ne présentant pas les caractéristiques de décrocheurs potentiels, ces derniers devant profiter des retombées de la formation des enseignants sur les techniques de communication. Comme ces cours se sont terminés en avril, il était possible que les enseignants n'aient pas eu le temps d'intégrer suffisamment ces nouvelles habiletés pour modifier leurs relations avec les étudiants.

Par ailleurs, la baisse du nombre de décrocheurs et de l'absentéisme pendant l'année ont amené le comité à reconduire le même plan d'actions pour la prochaine année scolaire, avec des modifications mineures, devant permettre aux intervenants d'améliorer leur performance. Le comité a noté que des changements s'étaient produits pendant l'année et qu'il fallait accorder un temps d'ajustement et d'intégration.

#### **Etape 4.4 Les modifications du plan**

Les résultats positifs sur les élèves identifiés décrocheurs potentiels ont convaincu l'ensemble des intervenants de retenir, pour une deuxième année, les moyens pédagogiques mis en place, avec quelques modifications mineures, telles que l'implication et la consultation de tous les élèves concernant les règlements de l'école, les activités parascolaires, etc. De plus, les intervenants croyaient que les changements d'attitudes des enseignants suite aux cours de formation à l'efficacité humaine apporteraient des modifications dans leurs pratiques, lors de la prochaine année.

Les recommandations retenues par les intervenants de l'école suite à l'intervention étaient: 1) d'impliquer davantage les étudiants dans les décisions touchant la vie de leur école, 2) de continuer de recueillir les perceptions des élèves et d'identifier les décrocheurs potentiels en administrant les deux questionnaires aux étudiants, à la fin de chaque année, ce qui permettrait au comité de coordination de l'école de préparer des modifications au curriculum pour l'année suivante; 3) de donner à tous les étudiants la possibilité d'apprendre des techniques de communication et de réflexion sur les relations interpersonnelles, en offrant la formation Jeunes

efficaces dans le cours Choix de carrière; 4) de rendre disponibles, à chaque année, les cours Enseignants efficaces et Parents efficaces, pour ceux qui désirent améliorer la qualité de leur communication.

#### **Etape 4.5 Réflexion sur le processus**

Ce praticien n'a pas effectué de réflexion critique structurée sur le processus participatif du projet. Il est cependant évident que le praticien et les intervenants ont exercé une réflexion critique dans cette démarche, principalement lors de la présentation des résultats et des décisions concernant les suites du projet.

#### Les observations (Etape 4)

##### Les observations qui se dégagent de l'élaboration (étape 4.1)

P1-JB-16 Les degrés de participation ont été divers. Le recours aux perceptions des élèves de l'école pour analyser le climat montrait une ouverture de la part du directeur de l'école de recevoir leur point de vue, i.e. leur jugement sur la gestion de leur école. Par contre, la diffusion des résultats aux questionnaires a été restreinte au comité formé pour le projet et composé du directeur, des professionnels et du praticien; ils n'ont pas été divulgués aux enseignants par crainte de réactions personnelles.

P1-JB-17 Trois niveaux d'intervenants dans l'école (directeur, professionnels et un praticien) ont participé, de façon démocratique, à l'élaboration d'un plan d'actions stratégiques à proposer aux enseignants et au personnel de soutien. Nous avons constaté que les élèves n'étaient pas représentés à ce comité et que ce point n'avait jamais été soulevé.

### Les observations lors de l'implantation (étape 4.2)

P1-R-18 A l'étape de l'implantation, les actions stratégiques ont été mises en application et le praticien aplanissait les difficultés à mesure qu'elles surgissaient, mais trouvait inutile d'en rendre compte dans son rapport de recherche.

P1-JB-19 Nous avons cependant établi que, dans cette démarche, le praticien avait davantage mis l'accent sur la description du plan d'action et des résultats, peu utilisé le journal de bord et peu fait état du processus d'implantation et des ajustements en cours<sup>71</sup>.

### Les observations concernant l'évaluation (étape 4.3)

P1-JB-21 La démarche de recherche-action originait des perceptions que les élèves avaient de leur école et de la volonté des intervenants de créer une école pour les élèves.

P1-R-22 La cueillette rigoureuse de données en début et en fin d'année a permis aux intervenants d'évaluer si les actions stratégiques mises en place avaient donné des résultats et de les modifier aux besoins.

---

<sup>71</sup> Alors que, comme chercheur, cette dimension active de l'implantation du projet nous intéresse particulièrement, le praticien la jugeait essentielle sur le terrain, mais non dans son rapport. Le praticien ne semblait pas considérer l'importance de l'observation dans l'implantation comme données intéressantes de son projet. Cette observation (P1-JB-19) était également relevée par un autre praticien en recherche-action auprès de communautés autochtones en vue d'un processus de décentralisation. Il soulignait que les rapports de projets de décentralisation consultés présentaient l'élaboration du plan d'action et les résultats, mais ne rendaient pas compte du processus d'implantation qui était la dimension la plus intéressante pour un praticien qui recherchait des expériences similaires pour éclairer ses stratégies d'actions, dans de tels projets. Ceci ne signifiait nullement que le praticien n'avait pas exercé une réflexion critique ni une approche à la résolution de problème pour régler ou pour prévenir les difficultés, mais qu'il avait jugé superflu d'en rendre compte dans sa recherche. Tenir à jour un journal de bord, dans le feu de l'action où les informations sont nombreuses et complexes, est une difficulté de la recherche-action, surtout en ce qui concerne la cueillette des données qualitatives lors de la phase d'implantation, alors que le praticien est fortement impliqué comme acteur et motivé à aplanir les problèmes qui surviennent, en vue de la réussite du projet dont il est responsable. Un travail important doit être fait auprès des praticiens pour développer cette pratique, ainsi que des instruments adéquats d'observation.

P1-R-23 Ces données ont permis d'orienter la réflexion des intervenants, de choisir et d'ajuster les stratégies d'intervention, d'évaluer le projet et de comparer les résultats en début et en fin d'étapes. Elles ont donc été la base du processus cyclique de la recherche-action.

P1-R-24 Ce projet a permis aux intervenants de découvrir et d'utiliser un instrument de mesure pertinent à leurs besoins. Les questionnaires concernant la perception des étudiants, passés et analysés en juin de chaque année, facilitaient la réflexion critique des intervenants sur l'année écoulée et la modification des actions stratégiques en vue de la prochaine année scolaire. Nous constatons ici l'importance pour les intervenants de se donner des moyens rigoureux et appropriés pour évaluer le changement.

P1-JB-25 Cette démarche a constaté l'importance pour une école de s'approprier un processus de changement et de l'intégrer dans son fonctionnement institutionnel.

#### Les observations concernant les modifications au premier plan (Etape 4.4)

P1-R-26 La poursuite du projet reposait sur des données objectives et rapidement diffusées parmi les intervenants concernés: baisse du nombre de décrocheurs et de l'absentéisme. La participation des intervenants se fondait sur la reconnaissance que les efforts engagés donnaient des résultats.

P1-R-27 Comme le plan d'action avait pris une année scolaire pour son implantation et que déjà l'on constatait une baisse du nombre de décrocheurs dans l'école, le comité a décidé de reconduire le plan d'action avec peu de modifications, afin de permettre aux intervenants d'intégrer les changements.

#### Les observations concernant le processus participatif (Etape 4.5)

P1-JB-28 A la suite de cette première démarche du praticien, nous avons senti la nécessité de l'amener à une réflexion plus poussée sur le processus de recherche-action. Il est possible que le praticien qui prend la responsabilité de mener une

première recherche-action sur le terrain de sa pratique, manque de temps pour rédiger son journal de bord, ignore quelles informations y inscrire ou éprouve de la difficulté à jouer les rôles, à la fois d'observateur et d'acteur.

Cette réflexion nous a conduite à ajouter une étape de réflexion portant sur le processus de recherche-action du praticien autonome, afin de l'amener à cette analyse, à la fin de sa première expérience de recherche-action, en vue de l'intégrer au deuxième cycle du processus. Le modèle de Morin a alors été retenu à cette fin pour être mis à l'essai avec d'autres praticiens dans le but de susciter une réflexion critique sur le processus que nous considérons être la dimension essentielle et généralisable de la recherche-action chez un praticien.

#### **Etape 5. Le deuxième cycle et les cycles subséquents.**

En décembre 86, six mois après le premier cycle de recherche-action, la commission scolaire est intervenue auprès des décrocheurs potentiels de sa juridiction, en utilisant le questionnaire, L'école ça m'intéresse. La corrélation de leurs résultats avec ceux de l'école en juin 86, démontrait une nette évolution des perceptions des étudiants sur tous les points, soit 33% d'amélioration de leur degré de satisfaction.

Quant aux décrocheurs potentiels identifiés par le test, L'école ça m'intéresse, le nombre de 24 étudiants a chuté à 17, de juin à décembre 86, soit une diminution de 29%.

Ces résultats ont amené les intervenants de l'école à de nouvelles questions: Comment expliquer ce changement de perceptions chez les étudiants de juin à décembre? D'autres hypothèses sont alors avancées: la période de l'année (juin) où le questionnaire a été passé, aurait influencé les étudiants; le temps est essentiel pour que des changements d'attitudes se produisent et soient perçus par les étudiants à l'intérieur du climat et de la communication dans l'école.

L'école a continué d'administrer les deux questionnaires de perceptions des élèves à chaque année depuis la conduite de cette recherche-action et ses plans d'action

découlaient de ceux-ci. Les résultats concernant le décrochage scolaire se lisaient comme suit: En 1986-87, le taux d'insatisfaction des élèves face à leur milieu était de 29,3%; en 87-88, de 18,3%; et en 88-89, de 15,4%. Celui des élèves à risque élevé de décrochage était de 19% en 1986-87; de 3% en 1987-88; et de 3% en 1988-89.

Le praticien a donné plusieurs présentations de ce projet à l'intérieur de sa commission scolaire et à un colloque sur la recherche-action. Il prépare actuellement un article sur le sujet.

#### Les observations concernant les suites du projet (étape 5)

P1-JB-29 Plusieurs cycles de recherche-action ont été indispensables, ils ont contribué à améliorer les actions stratégiques et à approfondir le discours des intervenants, vers les finalités visées.

P1-JB-30 Plus les cycles se succèdent, plus la réflexion critique en arrive à des éléments fondamentaux de façon inductive. Dans cette démarche, ce n'est qu'après trois ans et trois cycles que le comité de travail en arrivait à une participation intégrale des enseignants, selon l'expression de Morin (1986). La participation du comité étudiant était également en progression.

P1-JB-31 Il est à noter que chaque cycle de recherche-action s'est déroulé sur une année scolaire.

P1-JB-32 Depuis maintenant quatre ans que le projet existe, le praticien a conservé la responsabilité de la passation et de l'analyse des questionnaires aux étudiants et celle des données de base aux plans d'actions successifs. Nous avons ainsi observé un engagement personnel de la part du praticien qui croyait au projet, un investissement supplémentaire à sa tâche régulière d'enseignant et une constance dans la prise en charge de ces tâches.

#### En résumé

Les principales observations que nous avons dégagées de la première démarche touchaient les éléments suivants:

- l'importance de la phase d'émergence dans la démarche du praticien qui s'inscrit comme agent de changement dans son milieu, et la nécessité d'en préciser la dynamique et le contenu pour aider d'autres praticiens;
- le rôle du praticien qui initie un changement dans son milieu professionnel;
- l'importance de données rigoureuses sur le changement pour éclairer les participants;
- le peu d'importance accordée par le praticien à rendre compte du déroulement lors de l'étape de l'implantation du projet;
- le rôle de la théorie dans une recherche-action;
- la nécessité d'amener le praticien à une réflexion sur le processus de recherche-action.
- la nécessité, mentionnée par les intervenants eux-mêmes, de prévoir plusieurs cycles dans une recherche-action, en vue d'améliorations successives de la situation, et non celle d'identifier une solution idéale qui est implantée en un seul cycle et qui résout le problème.
- en plus de l'importance du temps cyclique, la notion de temps apparaît sous plusieurs autres dimensions, telles que:
  - l'année scolaire en relation avec les étapes d'une recherche-action,
  - la notion de "timing" ou du temps propice à mener certaines actions stratégiques,
  - le rythme de changement qui convient aux participants,
  - le temps de rencontre des intervenants intégré à la tâche des enseignants et au calendrier scolaire,
  - le temps nécessaire à l'intégration d'un changement dans les pratiques pour en percevoir les effets.

### **3) Les leçons tirées de la première démarche**

De cette première démarche, nous retenons sept leçons qui nous amèneront à modifier le protocole préliminaire et le suivi des autres praticiens.

#### **Leçon 1 L'importance des premières actions stratégiques du praticien dans l'émergence d'un projet.**

Le début d'une démarche de recherche-action par un praticien est une étape stratégique critique qui a des implications sur les suites du projet (P1-R-1). Cette étape, que nous nommons l'émergence du projet, se caractérise par des actions stratégiques plus spontanées au début et qui deviennent de plus en plus orientées et planifiées, à mesure que le projet est pris au sérieux par le milieu concerné. En partant de la première démarche, nous tentons une première identification des actions stratégiques qui doivent guider le praticien. Ce sont:

1° Le praticien sensibilise les intervenants du milieu concerné à la situation qu'il perçoit comme étant problématique (P1-R-2), en établissant un dialogue avec ces derniers, à l'aide des moyens suivants:

- a) par un discours sur deux points: la problématique, en l'appuyant sur des faits, et la nécessité d'un changement en faisant état de sa réflexion et de ses valeurs personnelles (P1-R-3, P1-JB-6).
- b) par une écoute des valeurs, des réflexions et des commentaires des divers intervenants (P1-R-12).

2° Il vérifie ensuite si un consensus concernant la problématique est présent chez les personnes concernées et si celles-ci manifestent un intérêt en vue de s'engager dans des actions de changement.

3° Il identifie les personnes en situation hiérarchique dont l'approbation ou l'implication est essentielle dans l'éventualité d'un projet (P1-JB-4).

4° Il voit à intéresser et à former un petit groupe de personnes afin de réfléchir aux possibilités et aux contraintes, et d'entamer des discussions et des actions stratégiques concernant la possibilité du projet (approbation hiérarchique, intervenants à impliquer, financement, etc.) (P1-JB-4). Lors de cette étape, des orientations de projet sont avancées. Ces discussions sont verbales, mais la rédaction d'un projet préliminaire peut débuter à cette étape et est souvent nécessaire pour la présentation du projet à des instances supérieures.

**Leçon 2      La nécessité d'amener le praticien à une réflexion critique sur le processus de la recherche-action.**

Ce manque de réflexion critique sur le processus nous apparaît une faiblesse de cette démarche. Comme nous adhérons à une définition de la recherche-action dont le concept central du processus repose sur la participation, il s'avère indispensable que les praticiens prennent conscience de la dynamique du processus participatif, y réfléchissent et l'améliorent si nécessaire (P1-JB-28). Alors que dans les faits et dans le discours du praticien, la dimension de la participation était centrale, il n'y accorde que peu de réflexion à la fin du premier cycle d'implantation. Nous constatons que le processus participatif est mis en place, vécu par les intervenants et modifié si nécessaire, mais que le praticien et le comité ne rendent pas compte de ce processus humain qui soutient leur projet (P1-JB-18, 20). Les données et les observations sont centrées sur les indicateurs factuels du projet (le nombre de décrocheurs, la variation dans la perception des étudiants) plutôt que sur l'observation des changements dans les valeurs, dans les pratiques, dans les discours et dans la structure organisationnelle.

**Leçon 3      Le respect du rythme de progression que les participants choisissent et que le contexte suggère.**

Dès que le praticien s'est acquis la participation des intervenants, le rythme d'avancement du projet dépend des participants et du contexte. Plusieurs facteurs humains et contextuels concourent aux décisions des participants, tels que l'urgence de l'intervention, l'intérêt et la disponibilité des intervenants, le leadership, le calendrier scolaire, etc. Le praticien peut tenter d'influencer la progression du projet à l'intérieur des limites qu'imposent les participants et aux moments perçus comme étant les plus opportuns à certaines interventions (P1-JB-14).

**Leçon 4      La notion de temps dans le processus d'une recherche-action revêt plusieurs dimensions**

Cette première démarche aura démontré que le temps joue un rôle important dans un processus de changement. Ce concept se présente sous plusieurs dimensions. La

Cette première démarche aura démontré que le temps joue un rôle important dans un processus de changement. Ce concept se présente sous plusieurs dimensions. La première concerne les liens entre les théories existantes et le projet du praticien. Nous avons observé que celui-ci est soumis au rythme que les participants désirent donner au projet. Une première question pour le praticien est de consulter la littérature entourant son objet de recherche (P1-JB-14). Une autre question se rapporte au temps nécessaire à la transmission des connaissances théoriques au groupe de participants. D'autres dimensions touchant le temps sont les suivantes: En relation avec l'année scolaire, le projet est préparé pendant une année scolaire et ensuite chaque cycle de recherche-action se situe sur une année scolaire. De plus, le projet s'inscrit à l'intérieur du temps de travail des intervenants afin d'éviter les contraintes au plan de la participation. La troisième dimension représente le temps indispensable pour que des changements soient perçus par les personnes concernées (certains changements sont apparus après deux ans), le temps opportun ("timing") ou propice à instaurer un changement, et enfin, le rythme de changement que veulent se donner les intervenants impliqués. (P1-R-22, P1-JB-31, P2-JB-5, P2-JB-38)

**Leçon 5            Les limites du modèle de résolution de problème dans cette démarche d'intervention et de réflexion.**

Concernant le modèle de résolution de problème choisi par le praticien pour orienter sa démarche, nous observons peu de similitudes entre ce modèle et la démarche effective du praticien. La résolution de problème met l'accent sur l'analyse systématique de la situation problématique, les alternatives de solution, la mise à l'essai d'une solution et son évaluation. Dans le présent projet, il n'y a pas d'analyse systématique de la situation ni d'analyse d'alternatives. Alors que le modèle de résolution de problème se limite à mettre en place une solution à un problème, nous assistons ici à une orientation de projet à long terme de la part des intervenants, et à la nécessité de plusieurs cycles récursifs en termes d'années scolaires pour atteindre les objectifs visés.

Les étapes de cette démarche correspondent davantage au processus lewinien de recherche-action: l'identification de la problématique, élaboration d'un projet

scolaire, d'un premier plan d'action, de son implantation et de son évaluation; l'amélioration du plan et la nécessité d'un deuxième cycle de recherche.

Nous concédons cependant que le modèle de résolution de problème peut présenter un premier cadre de référence au praticien en début de démarche parce qu'il est simple, accessible et lui permet d'identifier les grandes étapes de sa démarche de recherche. Toutefois, la démarche d'une recherche-action sur un terrain est beaucoup plus complexe et le modèle de résolution de problème limité aux étapes proposées présente peu d'encadrement pour orienter les interventions et la réflexion. Dans la pratique, nous constatons que plusieurs praticiens démontrent un intérêt immédiat pour la simplicité apparente de ce modèle lorsqu'ils abordent la recherche-action, jusqu'à ce qu'ils en comprennent les implications.

**Leçon 6      Plusieurs cycles sont nécessaires à un projet de recherche-action pour permettre des changements réels et durables dans un milieu.**

Cette démarche démontre l'importance des cycles successifs dans une approche de recherche-action. C'est sur la base de la réflexion, des actions stratégiques et des effets observés de plusieurs cycles que de véritables changements sont constatés, que les participants intègrent de nouvelles pratiques et que le milieu s'ouvre graduellement à un mode de fonctionnement de plus en plus participatif (P1-JB-29, 30).

**Leçon 7      Des données objectives sont nécessaires aux participants pour constater les conséquences de leurs investissements dans le projet.**

La découverte d'instruments méthodologiques appropriés à leur contexte, sous la forme des questionnaires concernant les décrocheurs et le climat de l'école, sont un élément déclencheur de la faisabilité du projet. Les résultats de ces questionnaires fournissent les données à l'élaboration du projet et à son évaluation annuelle. (P1-JB-7, 8, P2-JB-35, 36, P1-R-23, 24, 26, P2-R-11)

### **Conclusion de la première démarche**

Cette première démarche nous a permis d'établir le peu de pertinence du modèle méthodologique retenu par ce praticien suite aux observations dégagées. Nous avons aussi dénoncé le manque d'information permettant d'éclairer sa démarche. Par contre, ces expériences de soutien de praticien confrontaient les modèles et présentaient un champ riche de connaissances en vue de concevoir un modèle de recherche-action davantage approprié au praticien en éducation. Cette constatation nous a conduite à explorer d'autres modèles susceptibles de parfaire la démarche du praticien, comme agent de changement, dans le milieu de sa pratique professionnelle.

## **LA DEUXIEME DEMARCHE**

**Thème : Evaluation d'un projet de cheminements particuliers  
à la polyvalente La Mosaique d'Amos**

## **5.2 La deuxième démarche (P2)**

### **1) La présentation**

La démarche du deuxième praticien s'est présentée sous le thème de l'Evaluation d'un projet de cheminements particuliers à la polyvalente La Mosaïque d'Amos<sup>72</sup>. Elle différait de celle du premier praticien, en ce sens que le second, en s'inscrivant au programme de maîtrise en éducation, assurait déjà la coordination du comité responsable d'un projet de cheminements académiques particuliers pour les élèves en difficulté, dans une école secondaire. Depuis deux ans, ce comité de travail procédait à l'implantation d'un nouveau modèle organisationnel pour ces élèves. Le projet avait été modifié annuellement pour en arriver à une version qui lui apparaissait satisfaisante. Comme la politique du ministère de l'Éducation concernant les services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) se fonde sur les principes de la normalisation et de l'intégration dans les classes régulières (Rapport Copex 1976), la problématique soulevée par le comité touchait l'efficacité de ces services, en relation avec les apprentissages académiques des EDAA et leur capacité à réintégrer avec succès les classes régulières après un séjour en cheminements particuliers.

Grâce à un mandat de vérification, l'efficacité de l'organisation des cheminements particuliers, se rapportant à ces deux points, avait été confié au praticien, par le comité. Celui-ci avait pris la décision de s'engager dans un programme d'études de deuxième cycle, suite au manque d'expertise en évaluation, à l'école et à la commission scolaire concernées.

### **2) L'analyse de la démarche**

Au lieu de limiter le praticien à une recherche évaluative, nous avons considéré l'évaluation des cheminements particuliers comme étape d'un projet en évolution, dans une perspective de continuité et d'améliorations successives.

---

<sup>72</sup> Lampron, D. (1988). Evaluation du projet de cheminements particuliers à la Polyvalente La Mosaïque d'Amos. Rapport de recherche déposé à l'Université du Québec à Rimouski.

Le praticien choisissait le modèle australien car il y voyait la démarche de son comité avant la lettre, les cycles récurifs et les étapes que leur projet avait franchis à ce jour. Il constatait qu'ils en étaient à l'étape de l'observation sur le terrain des effets des actions stratégiques déployées.

### **Etape 1. L'émergence du projet.**

Dans cette démarche, nous avons observé que l'émergence de la recherche-action se distinguait de la première démarche, en ce sens que le premier praticien partait d'une situation individuelle insatisfaisante pour tenter de conscientiser et d'impliquer le milieu dans un processus de changement. La démarche du deuxième praticien se situait dans un processus de changement amorcé depuis deux ans, émanait d'une directive du ministère de l'Education et avait évolué à l'intérieur d'un comité.

La première démarche du praticien a été d'effectuer une rétrospective du projet depuis ses débuts. Sa démarche a débuté par un compte rendu des expériences passées et une réflexion critique sur le cheminement parcouru dans ce dossier. Il a explicité les orientations et les décisions du comité, ainsi que les modifications apportées au cours des deux dernières années, afin de dégager les questions que se posait alors le comité pour améliorer les cheminements particuliers.

Le praticien a donc situé sa recherche-action dans le contexte de l'évolution des services aux élèves en difficultés. Il l'a fait en relation avec les politiques ministérielles et leur application dans le contexte de son école. En 1981, le remaniement de la structure de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires par le ministère de l'Education conduisait les écoles à repenser l'organisation et les contenus des programmes pour les élèves incapables de suivre le rythme des cours réguliers. La politique du M.E.Q. affirme que les objectifs d'apprentissage doivent être les mêmes pour tous et les cheminements particuliers doivent permettre éventuellement l'intégration de ces étudiants aux cheminements réguliers. Chaque école était appelée à implanter une organisation pédagogique originale et adaptée à son milieu.

En 1983, son école élaborait un projet d'organisation des cheminements particuliers et l'implantait, pendant l'année scolaire 1984-85, auprès de cinq groupes d'étudiants. En 1985-86, s'y ajoutaient quatre nouveaux groupes d'étudiants, totalisant 210 élèves. Le projet comportait alors deux modes de cheminements particuliers: 1) les groupes en F.A.M. où les heures d'enseignement sont concentrées sur l'apprentissage du français (F), de l'anglais (A) et des mathématiques (M), en écartant certaines matières; 2) les groupes 3 de 2, où les programmes d'études sont étendus sur trois années académiques au lieu de deux. Les principaux moyens organisationnels mis en place visaient un meilleur encadrement des élèves au plan académique et personnel, en réduisant le nombre d'élèves par groupe (un maximum de vingt) et en diminuant le nombre d'enseignants auprès de ces élèves.

Les membres du comité de travail ont questionné l'efficacité de cette organisation en relation avec les résultats académiques de ces élèves, ainsi que leur capacité à réintégrer les groupes réguliers après un séjour en cheminements particuliers. C'est à ce moment que le comité a demandé une évaluation des résultats scolaires des EDAA dans les matières de base (français, mathématiques, anglais), comparée à celui des élèves réguliers, ainsi qu'une évaluation des élèves intégrés aux cours réguliers, après un séjour en cheminements particuliers et confiait ce mandat au praticien.

#### Les observations (Etape 1)

P2-JB-1 Le comité était déjà en cheminement de projet lorsque le praticien choisit de commencer une recherche-action. Nous observons que cette équipe a suivi un processus de recherche-action avant la lettre.

P2-JB-2 La recherche aurait pu prendre la forme d'une analyse comparative, n'eut été de la finalité de la démarche qui était d'améliorer le projet en réinvestissant les informations provenant de l'évaluation.

P2-R-3 Le praticien a reconnu que le modèle cyclique de recherche-action que propose l'équipe australienne, a permis aux membres du comité de situer leur démarche. Alors que leur projet initial reposait sur le sens pratique, le praticien présentait, à quelques membres du comité, un modèle de recherche-action en affinité avec leur propre démarche. Il offrait un modèle théorique et méthodologique qui leur permettait de reconnaître leur démarche, de nommer, de décrire et de comprendre leurs démarches passées et de planifier. Selon le praticien, l'adoption du modèle par les membres du comité a permis d'harmoniser leur discours.

P2-JB-4 Nous avons observé ici que les participants pouvaient être laissés juges des théories et méthodologies pertinentes à éclairer leurs pratiques.

P2-JB-5 Comme pour la première démarche, chaque cycle s'est déroulé sur une année scolaire.

P2-JB-6 Le modèle de recherche-action avec ses cycles récursifs permettait à un praticien de partir d'un projet déjà existant et de le situer dans un continuum en vue de son amélioration.

## **Etape 2 La compréhension de la situation**

Le praticien a alors entrepris l'analyse du projet depuis ses débuts et transmis son rapport au comité et à la table de gestion de l'école (niveau supérieur). Ce rapport notait l'évolution des politiques ministérielles et de l'organisation des cheminements particuliers mis en place dans leur école.

Cette analyse présentait les changements dans les politiques ministérielles concernant les élèves en difficulté au secondaire, les orientations suggérées aux commissions scolaires, ainsi que les décisions, les services implantés à l'école concernée et les problèmes rencontrés lors de ce processus d'implantation et d'ajustement.

Ainsi, afin de mieux expliquer leur cheminement, le praticien le situait dans une perspective évolutive, selon trois niveaux hiérarchiques: provincial, régional et local. La présence du comité de travail et celle du praticien en recherche apportaient une dimension collective et une dimension individuelle dans la compréhension de la situation à l'étude.

### Observations concernant la compréhension du terrain (Etape 2)

P2-R-7 L'écriture de l'évolution du projet, depuis ses débuts afin de rencontrer les exigences du rapport de maîtrise, a permis au praticien et au comité une réflexion par réminiscence. De plus, cet exercice d'écriture, qui n'avait pas paru nécessaire aux membres du comité, au plan pratique, a contribué à faire connaître le projet à plusieurs niveaux: à la table de concertation de l'école, à des colloques régionaux et provinciaux sur la recherche de solutions dans le dossier des élèves en difficulté d'apprentissage et à l'organisation de cheminements particuliers. Ce rapport a également instruit les nouveaux enseignants dans ces programmes.

### **Etape 3 Le cadre de référence**

Aucun cadre de référence n'a été utilisé par le comité dans ce dossier lors de l'élaboration de leur projet, à l'exception des documents ministériels d'orientation des cheminements particuliers. Comme le praticien désirait situer ce projet dans un cadre de recherche-action, il a proposé cette approche au comité. Les membres du comité y ont reconnu les boucles successives de leur propre cheminement, depuis 1983<sup>73</sup> et constaté qu'ils en étaient à la deuxième boucle, à l'étape de "l'implantation des dernières améliorations et de l'observation de ses effets". De l'avis des intervenants, ce modèle leur donnait un cadre de référence qui expliquait leur démarche dans le dossier des cheminements particuliers. Le modèle de recherche-action proposé replaçait le projet dans le temps, en termes d'activités et assurait une coordination du cheminement. L'utilisation d'un langage commun par les membres augmentait l'efficacité au niveau de la transmission de l'information et

---

<sup>73</sup> Ce projet fait état d'une première élaboration en 1983, de son implantation en 1984, de l'analyse des résultats et de l'évaluation du deuxième projet, amélioré en 1985 et à nouveau évalué en 1986-87.

permettait une meilleure compréhension de leur démarche et des concepts qui s'en dégagèrent. L'approche de recherche-action est adoptée par le comité comme référentiel de leur démarche passée et future.

La deuxième partie du cadre théorique portait sur une revue de littérature sur le thème de l'évaluation des apprentissages académiques.

### Les observations (Etape 3)

P2-JB-8 Afin de devenir un agent de changement autonome dans le milieu de sa pratique professionnelle, le praticien doit acquérir des connaissances portant sur les deux dimensions suivantes:

- 1<sup>o</sup> sur le ou les objets ou thèmes de la recherche qu'il choisit d'aborder (ici les cheminements particuliers et l'évaluation en milieu scolaire);
- 2<sup>o</sup> sur le processus de la recherche en termes de fondements et de concepts, i.e. le processus participatif d'un groupe (ici le comité).

### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation**

Le projet d'évaluation consistait à dispenser, en décembre 87 et en juin 88, les mêmes examens de français et de mathématiques aux groupes d'élèves en cheminements particuliers, aux élèves des groupes réguliers, en incluant les élèves qui ont été réintégrés aux groupes réguliers.

Les sujets de la recherche étaient trois groupes d'élèves de deuxième année secondaire: un groupe de 294 élèves du secteur régulier<sup>74</sup>, un groupe de 31 élèves du groupe F.A.M. et un groupe de 14 élèves du groupe "3 de 2". Sur la base des résultats de l'année scolaire, douze élèves avaient été intégrés au secteur régulier, en septembre 88, et avaient été suivis pendant l'année scolaire afin d'établir le taux de réussite de leur intégration.

---

<sup>74</sup> Ce groupe comprend les élèves réguliers lequel compte quelques élèves ayant déjà été en cheminements particuliers et maintenant intégrés.

### Les observations (Etape 4.2)

P2-JB-9 La définition de recherche-action que nous avons retenue suggère la participation de tous les intervenants concernés par un projet. Le présent projet n'impliquait pas les étudiants, bien qu'ils soient les premiers concernés. C'est pourquoi le terme sujet est utilisé.

P2-R-10 La décision d'effectuer une étude comparative, afin d'évaluer le projet des cheminements particuliers, est venue des enseignants. Cette évaluation reposait sur des données objectives et sur une méthodologie élaborée par le comité.

### **Etape 4.3 L'évaluation**

Nous résumons les résultats sur lesquels s'est appuyée, par la suite, la réflexion du comité (étape 4.3). Les résultats observés en cheminements particuliers, au mois de décembre présentaient un niveau acceptable<sup>75</sup> de performance des élèves de 52% de réussite en français et de 42% en mathématique pour le groupe F.A.M.; de 71% de réussite en français et de 71% en mathématique pour le groupe 3 de 2; alors que les élèves des groupes réguliers obtenaient 84% de réussite en français et 42% en mathématique. En juin, les résultats des groupes en cheminements particuliers accusaient une forte baisse, alors que ceux des groupes réguliers marquaient une baisse en français et une hausse en mathématique (pour le groupe F.A.M., 7% de réussite en français et 39% en mathématique; pour le groupe 3 de 2, 7% de réussite en français et 21% en mathématique; alors que les groupes réguliers réussissaient à 75% en français et à 69% en mathématique).

### Les observations (Etape 4.3)

P2-R-11 Le comité constatait que la majorité des étudiants réussissait aux examens de décembre. Ces résultats ont démontré aux membres du comité que ces étudiants étaient capables de réussir, ce qui les a motivés à raffiner leur projet.

---

<sup>75</sup> Appréciation des membres du groupe de travail.

P2-JB-12 Suite aux résultats obtenus, les membres du comité se sont questionnés sur le taux de réussite qui serait acceptable pour les élèves en cheminements particuliers et en réinsertion. Ils ont déploré le manque de données leur permettant de comparer les résultats obtenus dans leur école. Ils en ont conclu qu'une telle évaluation, à l'aide de données objectives, devrait être effectuée chaque année scolaire, afin de comparer les résultats académiques des EDAA et d'améliorer les stratégies.

#### **Etape 4.4 La réflexion et les modifications au plan**

Le comité a comparé les résultats des examens de français et de mathématique aux résultats du bulletin scolaire pour l'année et constatait que plusieurs élèves ayant échoué les tests avaient une note cumulative leur permettant de monter de degré et de réintégrer les groupes réguliers. Toutefois, cette constatation a conduit le comité à considérer d'autres critères que la note académique, comme critères de classification, notamment celui de l'autonomie de l'élève au plan scolaire et personnel.

La baisse importante dans les résultats des élèves en cheminements particuliers entre décembre et juin, lui faisait aussi comprendre que ces élèves avaient de la difficulté à maintenir leurs efforts d'apprentissage et que des stratégies spécifiques devaient être orientées en ce sens et planifiées pour la prochaine année scolaire.

Suite à cette évaluation, une certaine satisfaction se dégageait du comité concernant le travail de mise en place et les ajustements continus de l'organisation des cheminements particuliers. Les intervenants ont constaté qu'un certain nombre d'élèves en cheminements particuliers pouvait récupérer le retard et réintégrer ceux des cheminements réguliers.

Le taux actuel d'intégration des EDAA aux cheminements réguliers de 6,2% pourrait être amélioré sur la base d'instruments rigoureux en évaluation et de retouches successives au présent projet.

#### Les observations (Etape 4.4)

P2-R-13 La réflexion sur les résultats a démontré au comité que des critères, autres qu'académiques, guidaient leur évaluation des EDAA en vue de leur intégration dans les classes régulières. La comparaison des résultats à deux périodes de l'année lui fait voir que les étudiants présentaient beaucoup plus de réussite aux examens de décembre qu'à ceux de juin. Le comité émettait alors des hypothèses à partir de ces résultats et décidait d'intégrer au projet de nouveaux objectifs prioritaires en vue de la prochaine année scolaire: l'identification de stratégies de motivation afin de maintenir les efforts des EDAA jusqu'à la fin de l'année, ainsi que des améliorations à l'encadrement des EDAA lors de leur passage du niveau primaire au niveau secondaire.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus**

C'est à partir du deuxième praticien que nous avons intégré une étape de réflexion sur le processus de la recherche-action à la démarche méthodologique du praticien. Nous avons observé, lors de la démarche du premier praticien que son intérêt de chercheur était centré sur le produit de la recherche (dans son cas le décrochage scolaire) et que le processus vécu par le groupe manquait à l'objet de sa réflexion.

Suite à l'expérience de la première démarche et tel que retenu dans les leçons que nous en avons tirées, nous avons ajouté une étape de réflexion sur le processus à l'intention des praticiens en recherche-action. Considérant que le processus était fondamental à la formation du praticien en recherche-action, cet exercice de réflexion visait à le conscientiser sur le processus en l'amenant à réfléchir sur les éléments essentiels d'une recherche-action (Morin, 1986). Lors d'un séminaire, cette réflexion collective a été effectuée par un groupe de praticiens en recherche-action comprenant les praticiens 2,3,4,6,7 de la présente recherche et cinq autres praticiens en recherche-action. Cette réflexion collective a été suivie par une réflexion individuelle de chaque praticien, sur la base des données recueillies lors du séminaire, afin d'approfondir sa réflexion. Nous présentons les observations du praticien, suivies de nos observations.

### Les observations du praticien sur le processus (Etape 4.5)

#### Le concept de contrat:

P2-RP-14 Concernant le concept de contrat, il n'y a jamais eu d'entente formelle, le contrat était très ouvert. Son mandat venait de l'extérieur et consistait en une solution à notre problématique.

#### Le concept de participation:

P2-RP-15 L'implantation aurait été difficile sans la participation des intervenants concernés à la démarche d'implantation.

P2-RP-16 Tous ceux et celles qui avaient le goût de s'impliquer dans le comité pouvaient le faire.

P2-RP-17 Les gens se sont situés selon l'intensité de leur croyance, certains étant plus intéressés que d'autres: plusieurs ont contribué à animer les débats, d'autres à provoquer des changements d'orientation en cours de route et quelques-uns n'ont fait qu'appuyer les recommandations ou les orientations: ces appuis étaient essentiels, ils permettaient de renforcer les orientations et d'assurer les décisions. Même si les personnes avaient les mêmes fonctions, leur degré d'implication différait. Comme responsable, j'ai sûrement influencé le processus et cela a pu réduire le niveau de décision par le groupe.

#### Le concept de discours:

P2-RP-18 Des discussions, parfois très longues, portant sur les textes du ministère, le concept de cheminement et les croyances personnelles, ont fait l'objet des premières rencontres. Mon rôle fut d'assurer un sens commun aux termes et expressions que le groupe utilisait.

P2-RP-19 Au début du processus et des rencontres, beaucoup de temps était alloué à la définition et à la compréhension des textes. En milieu de processus, on a

partagé le temps de discussion entre les aspects philosophiques et l'organisation dans la pratique. A la fin, la plupart du temps était consacré à l'organisation et à l'implantation du projet dans les détails.

Le concept de changement:

P2-RP-20 Une fois l'idée de changer une situation acceptée par le groupe (et ce fut rapide), la mobilisation fut facile, même si la demande de changement était extérieure à l'organisation. Tous ressentait la nécessité d'élaborer collectivement un projet de cheminement particulier adapté à leur école.

P2-RP-21 A titre de responsable du comité, je préparais les documents écrits. Lors de leur présentation au comité, je limitais mes commentaires afin de favoriser l'analyse et les décisions par les participants.

P2-RP-22 Au commentaire d'une praticienne qu'"il faut un peu manipuler et séduire dans une recherche-action", je trouve les termes trop osés, bien qu'ils posent la question de définir le rôle et les qualités de l'animateur d'une recherche-action.

P2-RP-23 Beaucoup de situations contraignantes surgissaient pendant le processus. Les plus importantes ont été de trouver le temps "idéal" pour les rencontres, de clarifier les objectifs du groupe et d'établir une méthode de travail.

P2-RP-24 Le praticien responsable d'un groupe n'est cependant pas dans une relation d'aide. La recherche-action est beaucoup plus un moyen privilégié qui vise à placer les individus concernés par une situation problématique dans une position de recherche. Dans une recherche-action, on découvre le talent et les habiletés des gens.

P2-RP-25 A la question à savoir si un processus de recherche-action cherchait à changer les gens, je dirais honnêtement que non. Le désir de trouver une solution prédominait sur tous les autres. Je me rappelle cependant que j'ai souhaité que certaines personnes modifient leur façon d'intervenir ou de procéder. Mais je crois qu'il faut accepter les individus tels qu'ils sont (et ce n'est pas facile). La dynamique

du comité a été plus un jeu d'influence qu'un jeu de modification de comportement. Les idées concernant l'objet du projet primaient lors des discussions. Cette question de vouloir changer les gens m'a amené à constater que, par notre cheminement en comité, certains sont devenus plus réceptifs, plus ouverts aux idées des autres. Personnellement, la recherche m'a modifié car je suis maintenant plus à l'écoute et j'ai développé des outils pour être plus objectif et meilleur analyste d'une situation, je me préoccupe davantage de l'importance des écrits pour défendre une cause en éducation et influencer les responsables hiérarchiques: tels que propositions, comptes-rendus, analyses, rapports d'étapes, etc.

Le concept d'action:

P2-RP-26 La fréquence des rencontres formelles avec les intervenants s'est déroulée à un rythme accéléré dans les débuts: une rencontre à toutes les deux semaines, intercalée par une présentation à la table de gestion, pendant une période de trois mois. Par la suite, les rencontres formelles ont pris de moins en moins d'importance pendant la phase d'analyse des résultats. Suite aux analyses, elles ont repris avec intensité, se succédant même à un rythme d'une par semaine, la table de gestion ayant également intensifié sa fréquence de rencontres.

P2-RP-27 Plusieurs actions ont suivi ma recherche ou ont été présentes à cause de ma recherche. Mes rapports écrits m'ont permis de diffuser l'information concernant le projet et d'influencer les décisions des responsables hiérarchiques par l'argumentation développée en faveur du projet. Comme je suis le seul à posséder l'ensemble des informations, je deviens consultant et conférencier au plan régional.

P2-RP-28 Sur le plan instrumental, plusieurs écoles se sont intéressées au logiciel statistique utilisé pour traiter les résultats scolaires. Le manque d'instruments et de compétence en évaluation en milieu scolaire semble généralisé.

Observations du chercheur sur la réflexion du praticien (Etape 5)

P2-JB-29 Les améliorations, lors des boucles successives, ont permis aux intervenants de progresser vers des dimensions moins opérationnelles et plus raffinées, telles l'évaluation, qui n'était pas une priorité au départ, à développer une meilleure compréhension, une plus grande assurance et une expertise plus sérieuse. (Cette observation confirme et prolonge la Leçon 6.)

P2-JB-30 On observe ici que le comité de travail est intégré à la structure organisationnelle de l'école et en relation avec les supérieurs hiérarchiques de façon continue, ce qui assurait la reconnaissance, la stabilité et la continuité du projet.

P2-JB-31 Un projet d'innovation déjà existant peut être enrichi par un cadre de recherche-action qui conduit les intervenants à pousser plus loin leur réflexion et leur formation à une démarche de recherche.

P2-JB-32 L'implication des intervenants est influencée par leurs croyances et leurs intérêts dans le projet. Concernant la prise de décision, le praticien parle davantage d'acceptation et d'idée maîtresse ou d'orientation que de consensus qui est un mot trop engageant.

P2-JB-33 Les étudiants, bien que directement concernés par le projet, n'ont pas été associés à la démarche du comité.

P2-JB-34 Le leadership du praticien a joué un rôle stratégique dans ce projet qui s'inscrivait entièrement à l'intérieur des politiques ministérielles et des décisions de l'école concernée. Aussi, peu de contraintes ont été rencontrées pendant la recherche, à l'exception d'une occasion où la table de gestion remettait en cause les coûts des modes de cheminements particuliers mis en place. Les documents explicatifs et les résultats de l'évaluation préparés par le praticien ont convaincu les membres de la table de gestion des avantages du projet.

P2-JB-35 La recherche a démontré l'importance de l'évaluation dans un milieu scolaire tout en dénonçant l'absence d'instruments d'analyse de données quantitatives et de compétences professionnelles pour vérifier l'efficacité des pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ce besoin d'instrumentation souligné par Lewin et la nécessité d'une personne ressource dans l'école pour initier et aider les enseignants en évaluation et en traitement des données ont motivé et justifié l'entrée de ce praticien dans le programme de maîtrise. Nous constatons une fois de plus leur importance. Comme la première démarche, cette recherche-action fait aussi état de l'intérêt que le milieu accorde à la cueillette et à l'analyse des données objectives lorsque celles-ci sont pertinentes pour éclairer leurs pratiques.

P2-JB-36 Les effets de la démarche sont observés par les intervenants de l'école afin d'ajuster leurs stratégies. Les résultats ne sont pas communiqués aux étudiants pour recueillir leurs commentaires et servir de moyen de conscientisation et d'implication.

P2-JB-37 Le praticien considérait la situation comme une amélioration et non comme un problème. Le concept de problème pour un praticien a le sens d'une situation détériorée; il préfère référer à une situation à améliorer qu'à un problème ou une problématique.

P2-JB-38 Le temps a été encore ici une variable décisive de la démarche car il tient compte des contraintes et du rythme de l'année scolaire. Un premier cycle a demandé trois années scolaires; un deuxième cycle durera deux ans. Le praticien a consacré beaucoup de temps au projet. Nous illustrons son importance dans le projet, par les nombreuses rencontres du comité, l'information, les rapports à la table de gestion et les échanges quotidiens avec des intervenants.

P2-JB-39 Le comité produisait des comptes rendus des rencontres et plusieurs documents de propositions et d'analyse du projet. Encore ici, le praticien n'a pas complété un journal de bord. Lors de la réflexion sur le processus, le praticien fonctionnant par recollection des événements passés, a déploré que d'autres

données pertinentes sur le processus participatif du groupe et sur les dossiers des élèves n'aient pas été colligées.

### **Etape 5            Le troisième cycle de la recherche-action**

Sur la base des réussites dans l'intégration des élèves et suite à l'analyse des résultats, les intervenants ont décidé de maintenir l'organisation actuelle des cheminements particuliers, en mettant l'accent sur des stratégies de motivation auprès des élèves de ces groupes, dont la performance présentait des baisses importantes pour la période de janvier à juin. Chaque enseignant devait élaborer des stratégies de motivation et développer une approche pédagogique et des attitudes en ce sens, sur une base individuelle dans un premier temps et une mise en commun par la suite. Pour l'année 89-90, le praticien a été muté à la direction d'une autre école, mais comme le projet était intégré à l'organisation scolaire, il se poursuit.

#### Les observations (Etape 5)

P2-JB-40      Le projet d'organisation mis en place se poursuivait l'année suivante avec un ajout, soit la mise en place de stratégies de motivation par les enseignants, mais sans autres modifications majeures.

### **3) Les leçons tirées de la deuxième démarche**

Nous retenons quatre leçons de la deuxième démarche.

#### **Leçon 8            La démarche du praticien peut partir d'un projet d'innovation déjà existant et débiter à toute étape du processus.**

Un processus de recherche-action élargit l'étude d'un objet de recherche relié à une pratique professionnelle car il en considère la dimension sociale et évolutive, et de ce fait est davantage approprié à améliorer les pratiques.

Concernant la méthodologie la plus adaptée à cette recherche, une alternative se présentait: soit considérer l'évaluation de façon isolée ou l'intégrer dans une vision

plus large en y incluant le contexte et les intervenants. Le praticien a choisi de considérer l'évaluation comme une étape d'un processus plus large et récursif de recherche-action et non comme une fin en soi. Ce choix méthodologique lui a permis une rétrospection du projet depuis ses débuts en prenant appui sur le modèle australien, ainsi que l'apprentissage d'un processus de recherche-action participatif généralisable à d'autres contextes. La recherche-action oblige le praticien à situer son objet de recherche dans un contexte réel et dans une perspective évolutive, en tenant compte de l'histoire passée, présente et future de ce dossier et des dimensions humaines (historiques, politiques et culturelles) qui l'ont influencé, l'influencent présentement et rendent les perspectives de changements possibles et réalisables. (P2-JB-1, 6, 31)

Un processus de recherche-action peut débiter à toute étape du processus, selon les besoins du terrain.

**Leçon 9            L'intégration à la structure organisationnelle et au fonctionnement de l'école assure sa continuité.**

Comme dans la première démarche, un comité a été formé en vue du projet et reçoit un support étroit de l'administration. Dans le premier cas, le directeur de l'école fait partie du comité, dans le deuxième cas, des relations étroites existaient déjà entre le comité et la table de concertation de l'école. Nous observons également que les deux projets répondaient à des besoins de plusieurs strates hiérarchiques de l'organisation. Cette intégration du projet à la structure organisationnelle présentait l'avantage d'intégrer le travail du comité à l'intérieur des tâches professionnelles des participants, ce qui minimisait les contraintes et facilitait la participation des intervenants concernant les temps de rencontre, les travaux à réaliser, l'implantation des décisions, les allocations de budgets, etc. (P1-JB-25, 30)

**Leçon 10            Il est nécessaire de prévoir des activités de formation pour amener le praticien à une réflexion sur le processus de recherche-action.**

Afin que le praticien comprenne et intègre les éléments essentiels d'un processus de recherche-action et soit en mesure de généraliser un tel processus à d'autres

situations de changement en éducation, nous souhaitons l'amener à une réflexion sur le processus (P2-JB-8). La question était de savoir comment et à quel moment une telle réflexion devait se situer. Notre premier essai a été de la situer à la phase de l'évaluation du projet, suite à l'évaluation des résultats concernant l'objet de la recherche. Le contexte d'un séminaire a permis à un groupe de praticiens terminant un processus de recherche-action de s'enrichir collectivement des expériences individuelles que chacun avait vécues dans son projet, dans un premier temps, et de réinvestir cette réflexion dans un approfondissement de leur réflexion individuelle en vue de la rédaction de leur rapport de recherche, dans un deuxième temps.

Nous croyons que la réflexion critique du praticien sur le processus de recherche-action peut se situer à l'étape de l'évaluation du premier cycle. Pour les cycles subséquents, la réflexion critique sur le processus devrait faire partie intégrante de la démarche, à toutes les étapes.

Cette réflexion critique devrait idéalement être exercée par tous les participants. Dans la démarche de ce praticien, la réflexion sur le processus n'a pas été effectuée avec les participants sur le terrain, mais par lui seulement. Il y aurait lieu d'étudier la stratégie la plus appropriée pour qu'un praticien amène tous les participants à une réflexion sur le processus.

Lors du séminaire, les praticiens ont reconnu, dans la grille de Morin/Landry (1986), l'évolution de leur propre processus, principalement vers une participation plus démocratique, à mesure que le projet avançait et que la maturation des participants, dans et par le groupe, progressait.

**Leçon 11      La reconnaissance du terrain dans le modèle australien fournit un cadre de référence au praticien pour comprendre le contexte de sa recherche.**

Afin de rendre compte du projet depuis ses débuts, le praticien s'est situé dans une perspective évolutive selon trois niveaux hiérarchiques: provincial, régional et local (P2-R-3). Nous retrouvons cette même idée d'approche systémique dans la

dernière version du "Action Research Planner" (1988), mais davantage développée. Telle que présentée au point 2.2.4 du Chapitre 2, cette reconnaissance du terrain se situe dans la perspective de l'action selon les points suivants:

- 1- une réflexion personnelle du praticien en relation avec le monde de l'éducation et la société, afin de comprendre comment son approche éducative s'est formée et développée;
- 2- une identification du thème de sa recherche et une revue de la littérature afin d'enrichir sa réflexion en vue d'actions futures;
- 3- une analyse de la situation en relation avec le thème selon trois dimensions:
  - 1) le langage et le discours historique et actuel, institutionnel et collectif,
  - 2) les activités et les pratiques des personnes concernées par la thématique,
  - 3) les relations sociales et l'organisation: culture et histoire passées et actuelles, structures, etc.

Ce cadre de référence tient compte de ces dimensions organisationnelle, collective et individuelle, considérées dans leurs contextes historique et culturel. Il met l'accent sur trois dimensions sur lesquelles porte le changement: le discours, les pratiques et l'organisation, en vue d'éclairer le praticien à chaque étape du processus. Selon les auteurs, ces trois dimensions serviront au praticien à structurer la problématique, à élaborer un plan d'action et à en observer les conséquences.

### **Conclusion de la deuxième démarche**

Cette deuxième démarche nous a permis d'observer l'émergence d'une recherche-action à partir d'un projet déjà existant (Leçon 8) et bien intégré à la structure organisationnelle de l'école (Leçon 9), de pousser le praticien à un premier essai de réflexion sur le processus (Leçon 10) et de retenir un cadre de référence pour la compréhension du terrain (Leçon 11). Ces éléments seront considérés dans les démarches suivantes.

### **LA TROISIEME DEMARCHE**

**Thème: Projet de tutorat pour les élèves en difficulté  
d'apprentissage dans une petite école en milieu rural**

### 5.3 La troisième démarche (P3)

#### 1) La présentation

Cette démarche a été effectuée sous le thème d'un Projet de tutorat pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans une petite école en milieu rural<sup>76</sup>. Alors qu'une conseillère pédagogique, responsable du dossier des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA), s'inscrivait au programme de maîtrise en éducation, elle était affectée à la direction de trois petites écoles primaires en milieu rural. Reconnue pour son expertise dans le dossier des EDAA par les enseignantes de ces écoles, ces dernières lui ont présenté la problématique du manque de services spécialisés offerts à ces élèves et de l'absence de moyens pour intervenir dans le contexte d'une la classe régulière. Cette praticienne a alors orienté sa recherche sur l'élaboration d'une intervention appropriée aux EDAA, en tenant compte du contexte des enseignantes des classes régulières dans une petite école.

Elle a choisi le modèle de recherche-action proposé par Kemmis et McTaggart, dans le "Action Research Planner" (version 1982), car elle prévoyait que la mise au point d'un mode d'intervention approprié pourrait nécessiter plusieurs cycles successifs.

Le premier cycle s'est déroulé sur une année et demie. L'étape de la planification a été effectuée de janvier à septembre 1987 et la mise en place des interventions, d'octobre 1987 à mai 1988, pour être évaluées en juin et modifiées en vue de la prochaine année scolaire.

Pour les fins du rapport de recherche, la praticienne a retenu l'école où la participation des enseignantes était assurée, alors que dans les deux autres écoles, certaines enseignantes semblaient plutôt réticentes, compte tenu des investissements exigés.

A partir de ses expériences passées, la praticienne a élaboré une proposition de tutorat dans les trois écoles sous sa juridiction. La recherche rendait compte du

---

<sup>76</sup> Huard, S. (1990). Rapport de recherche. Programme de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.

processus d'adaptation, d'implantation et d'évaluation du premier cycle de la recherche-action sur une année scolaire.

Un processus participatif et ouvert a permis au projet, originellement orienté vers une aide aux EDAA, d'y intégrer un système d'enrichissement pour les élèves non impliqués en tutorat. Il a été intégré aux activités régulières de l'école et comportait une phase de formation des intervenants.

Une amélioration substantielle des résultats académiques des EDAA, à la fin de la première année d'implantation, a encouragé les intervenants à reconduire le projet l'année scolaire suivante.

En résumé, ce projet a émergé des besoins des enseignantes, pris en considération par une nouvelle directrice d'école qui a tenté de trouver une réponse appropriée au contexte de la petite école en milieu rural. Une approche systémique à la lecture du contexte et une approche participative au processus ont permis à la praticienne d'élaborer un projet impliquant tous les intervenants et les élèves de l'école, ainsi que des parents de la communauté.

Nous présentons maintenant la démarche de cette troisième praticienne à l'aide du protocole préliminaire, des observations et des leçons qui s'en dégagent.

## **2) L'analyse et les observations**

### **Etape 1. L'émergence du projet**

Dès l'arrivée de la nouvelle directrice, plusieurs enseignantes lui faisaient part de leurs difficultés concernant les EDAA, et de leur manque de moyens d'identifier, d'intervenir et d'évaluer ces enfants, dans le contexte de la classe régulière et des classes à degrés multiples. Il faut souligner que ces petites écoles rurales, éloignées des centres urbains, n'ont pas de ressources spécialisées sur place et peu de spécialistes itinérants. Les attentes des enseignantes ont été réitérées à la directrice, alors qu'elle s'adaptait à ce nouveau milieu, observait, dialoguait avec les

enseignantes et réfléchissait afin d'identifier un projet de recherche à sa nouvelle pratique professionnelle.

### Les observations (Etape 1)

P3-JB-1 Cette recherche-action est née de la réflexion de la praticienne touchant la convergence des besoins individuels et collectifs exprimés: 1) les besoins manifestés par les enseignantes concernant les EDAA, 2) la nouvelle directrice, réputée pour son expertise dans ce dossier, inscrite à un programme de maîtrise dont l'objet de recherche était les services aux EDAA, 3) le besoin des enseignantes et de la nouvelle directrice à développer un projet adapté à leur contexte scolaire et 4) les besoins de soutien des EDAA.

P3-JB-2 Dans cette troisième démarche, la demande d'aide venait des enseignantes à une instance supérieure (la directrice de l'école), sur la base de son expertise et non de son autorité hiérarchique.

P3-JB-3 La praticienne n'a effectué aucune démarche de sensibilisation auprès des intervenants car les enseignantes avaient déjà établi un consensus concernant leurs besoins et manifesté leur désir de recevoir de l'aide.

### **Etape 2. La compréhension du terrain**

Conseillère pédagogique durant de nombreuses années, la praticienne connaissait bien la problématique des EDAA aux niveaux provincial, régional et local, ainsi que les services offerts par la commission scolaire aux petites écoles rurales.

Pendant la première moitié de l'année scolaire, tout en s'adaptant à ses nouvelles fonctions de directrice, elle était à l'écoute des problèmes posés et en mesure d'observer les difficultés académiques des EDAA et leurs conséquences. En janvier, elle préparait une rencontre avec les enseignantes afin de vérifier ses observations (triangulation) et de discuter des possibilités de projets. Elle s'est assurée ainsi de leur intérêt à un projet et a discuté des possibilités et des contraintes de son contexte.

### Les observations (Etape 2)

P3-JB-4 La praticienne connaissait bien le dossier des EDAA (le thème de sa recherche) et des services offerts aux enseignantes en milieu rural, avant son arrivée dans ces écoles. Elle a pu centrer ses observations sur les intervenants et la culture de ce milieu, tout en dégagant les possibilités et les contraintes.

P3-JB-5 La compréhension du terrain par la praticienne se présente en trois étapes successives: 1) ses connaissances passées sur la base de son expertise dans le dossier des EDAA; 2) sa connaissance du terrain actuel, en étant à l'écoute des enseignantes à l'intérieur de ses fonctions de directrice; cette période d'observation des spécificités du terrain a duré quatre mois; 3) la journée d'étude avec les enseignantes afin de vérifier systématiquement la problématique et leur intérêt à s'impliquer et ensuite, de discuter des perspectives que pourrait prendre un tel projet.

P3-JB-6 La praticienne a abordé les premiers intervenants avec des propositions préliminaires de projet en vue de les impliquer comme participants.

### **Etape 3. Le cadre de référence**

Ici, le cadre de référence de la praticienne comportait deux parties. La première concernait l'objet de la recherche qui était le tutorat et l'identification d'un modèle de tutorat approprié au contexte du milieu et de la clientèle concernés. La deuxième partie portait sur le processus de recherche-action et de ses éléments essentiels (Morin, 1986) et sur le concept de projet éducatif développé par le M.E.Q. et Bertrand, Beaulieu et de Carufel.

### Les observations (Etape 3)

P3-JB-7 Compte tenu de ses nombreuses années d'expérience et de ses connaissances pratiques sur l'implantation d'un système de tutorat, la praticienne

ne semblait pas trouver dans la littérature des éléments qui enrichissaient son projet au-delà de ses connaissances théoriques et de ses expériences.

P3-JB-8 La praticienne a prioritairement misé sur le plan d'action, utilisant ses expériences passées pour réfléchir à un plan opérationnel approprié au contexte actuel.

P3-JB-9 Dans cette démarche, le cadre de référence des enseignantes était la praticienne elle-même, à cause de ses acquis et de ses expériences passées. Elle était porteuse de connaissances auprès du groupe d'enseignantes, se reconnaissait elle-même comme experte et en était reconnue des participantes.

P3-JB-10 La praticienne présentait une grande facilité à discourir explicitement de son projet au plan opérationnel, avec les divers intervenants. Elle éprouvait cependant des difficultés à accéder à une écriture dite scientifique dans son rapport. Ses difficultés posaient la question de l'écriture d'un rapport de recherche-action par un praticien et de son destinataire, pour déterminer la forme et le niveau de langage de sa présentation.

#### **Etape 4 Le premier plan d'action**

Le premier plan d'action a été préparé par la praticienne et proposé de façon formelle aux enseignantes, lors de journées pédagogiques planifiées à cet effet, vers la fin de l'année scolaire, en vue de changement au début de la prochaine année.

##### **Etape 4.1 L'élaboration du plan**

Une proposition de projet de tutorat pour aider les EDAA a été préparée et expliquée aux enseignantes. Ce système consistait à utiliser, comme tuteurs, des enseignants et des élèves de 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Cette proposition impliquait un réaménagement de la grille horaire afin de fixer une période de 50 minutes de tutorat par semaine pour l'ensemble de l'école car des élèves de chaque classe y étaient impliqués. Cette proposition présentait un problème, celui de l'occupation des élèves qui n'étaient ni aidés, ni tuteurs. Lors d'une rencontre des enseignantes, il a été proposé d'ajouter un

tutorat en enrichissement pour ces élèves. Quatre parents informés du projet se montraient intéressés à intervenir comme tuteurs et ont été intégrés au groupe.

En juin, le plan d'action retenu rejoignait tous les élèves de l'école, soit en soutien ou en enrichissement, impliquait toutes les enseignantes et intégrait quatre parents. La praticienne a alors opérationnalisé un premier plan d'action détaillé et chronologiquement ordonné concernant l'identification des EDAA et des tuteurs, des activités de récupération et d'enrichissement, du matériel nécessaire et des locaux, ainsi qu'un programme de formation des enseignantes et des tuteurs. Ce plan écrit a été proposé à l'ensemble des enseignantes et des parents, au début de l'année scolaire. Des tests académiques en français et en mathématique ont été passés aux élèves pour identifier les EDAA, des fiches d'identification et autres formulaires, préparés par la praticienne, sur la base de ses expériences passées.

Tout en se préoccupant de l'organisation du tutorat, la praticienne prévoyait des rencontres de formation et de socialisation (tuteurs-aidés; enseignantes-parents).

Les démarches de la praticienne auprès des intervenants se déroulaient de façon très orientées et structurées, leur fournissant un encadrement sécurisant dans ce changement. Le projet semblait correspondre à leurs besoins, car il se déroulait avec beaucoup d'harmonie.

Le projet était entièrement intégré au fonctionnement régulier de l'école.

#### Les observations lors de l'élaboration du plan (Etape 4)

P3-JB-11 L'élaboration du plan d'action a été réalisé par la praticienne, à partir de ses expériences passées et de sa lecture de son nouveau contexte.

P3-JB-12 Bien qu'experte dans ce domaine, la praticienne a vécu une période d'intégration au milieu afin d'y être acceptée, pendant laquelle elle a été à l'écoute des enseignantes, de façon informelle au début, attendant de les connaître suffisamment pour aborder la problématique de façon formelle, en vue d'un projet. Ainsi, elle a été principalement attentive aux caractéristiques sociales du milieu et à l'acquisition de connaissances reliées aux dimensions humaines du contexte,

avant d'intervenir formellement. Cette observation confirme la dimension relationnelle et sociale, présente dans la reconnaissance du terrain chez Kemmis et McTaggart, que se doit de considérer le praticien et que nous avons déjà retenue à la Leçon 11.

P3-JB-13 Le projet a été soumis aux enseignantes en deux occasions. En premier, un système de tutorat a été proposé, expliqué et discuté concernant ses implications et les résultats positifs de telles expériences dans le passé. Les questions soulevées par l'occupation des élèves non impliqués dans le tutorat ont fait naître une solution originale: l'enrichissement. Ensuite, une proposition plus détaillée de l'opérationnalisation a été élaborée par la praticienne et leur a été présentée.

P3-JB-14 La praticienne respectait un rythme de rencontres, ainsi que la quantité et la qualité de l'information transmise aux participants. Les enseignantes et les parents ne se sentaient pas bousculés par un processus trop rapide. En juin, le plan d'action était accepté et les étapes de l'implantation de la prochaine année scolaire étaient comprises par tous. De nombreuses rencontres appuyées de documents opérationnels avaient clarifié à tous les intervenants le fonctionnement détaillé du projet.

#### **Étape 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain**

Dès le début de l'année scolaire, une rencontre a permis un retour sur les étapes du projet et sur l'opérationnalisation de chacune d'elles, selon l'ordre prévu.

Les premières actions visaient à identifier les EDAA et leurs difficultés, les élèves-tuteurs, les activités d'aide pour chaque élève et le matériel nécessaire à l'intervention. Un inventaire complet de tout le matériel et des jeux éducatifs de l'école a été effectué et du matériel commandé. Ensuite, ont démarré les rencontres d'information et de formation des tuteurs, le pairage des aidés et des tuteurs et la formation spécifique de chaque tuteur en regard des élèves aidés. Cette étape a été réalisée pendant le mois de septembre et le début d'octobre.

Les interventions de récupération et d'enrichissement auprès des élèves ont débuté à la mi-octobre et se sont poursuivies jusqu'à la fin avril. Une évaluation a été prévue pour la mi-décembre et une ouverture à des modifications en cours de fonctionnement, selon les besoins.

La praticienne supervisait chaque séance de tutorat et solutionnait les problèmes ponctuels qui survenaient et en tenait un journal de bord. Le contenu des séances de chaque EDAA était consigné dans une chemise individuelle. Compte tenu de la diversité des activités de récupération, les effets du tutorat ont été observés à l'aide de notation au bulletin scolaire, à chaque étape de l'année scolaire.

#### Les observations lors de l'implantation (Etape 4.2)

P3-JB-15 Par ce projet, l'école est devenue une préoccupation importante de la petite communauté. Lors de nos rencontres avec la praticienne pendant cette phase, elle débordait d'enthousiasme et d'anecdotes sur le processus humain qui se déroulait dans l'école. Des liens d'amitié se créaient entre les EDAA (souvent rejetés) et leurs tuteurs; lors des récréations, des parents se présentaient à l'école pour recevoir des informations sur le projet: "car leur fils n'avait jamais été aussi enthousiaste pour ses études".

P3-JB-16 Dans la conduite de ce changement, nous avons senti un encadrement expérimenté de la praticienne lequel a sécurisé les intervenants, augmenté leur assurance dans les interventions et dégagé harmonie et enthousiasme.

P3-JB-17 Même si la praticienne était dans un processus de recherche et se référait à une méthodologie, la priorité a été donnée aux intervenants et au contexte.

#### **Etape 4.3 L'évaluation**

Le projet a été évalué sur trois dimensions, soit l'amélioration des résultats scolaires des EDAA, l'évaluation des enseignants en regard de leurs besoins d'identifier des moyens et de développer des habiletés d'intervention et, en dernier lieu, le processus de changement mis en place.

Les résultats scolaires des EDAA, touchant la matière académique où le soutien a été exercé, démontraient une amélioration de près de 30%, entre les résultats du bulletin scolaire de la première étape et ceux de la dernière étape de l'année. Les enseignantes ont eu l'occasion de faire l'évaluation de l'expérience vécue pendant l'année.

Le fonctionnement du projet très ouvert et de type communautaire aurait facilité le changement dans l'école. Cette ouverture se caractérisait par a) une implication de tous les intervenants de l'école et des parents d'un projet, b) une modification de la grille horaire, c) une acceptation par les enseignantes de changer leur approche individuelle dans leur classe pour un projet coopératif, ouvert à l'ensemble de l'école, d) une intégration des parents et e) des attitudes positives et aidantes de la praticienne.

L'approche humaniste et individualisée de la praticienne, sa préoccupation constante des personnes et des relations sociales dans le projet, les stratégies de motivation et de valorisation utilisées, ainsi que l'implication continue et soutenue de la praticienne ont été des facteurs déterminants du succès du projet. Tous les intervenants du projet se sont sentis valorisés.

Quant à l'analyse du processus, la praticienne considérait que les actions stratégiques planifiées présentaient une logique par rapport à ses expériences passées en relation avec ce nouveau contexte.

Pour rendre compte et évaluer le projet, sous la forme d'un rapport écrit qui correspondait au processus vécu par la praticienne, un ordre chronologique du déroulement de la démarche au sujet de moments de réflexion et de moments d'action<sup>77</sup>, a été retenu. Chaque étape du projet a été formulée en de nombreux cycles selon quatre points:

---

<sup>77</sup> Ce modèle pour rendre compte du vécu de la praticienne s'est inspiré des "moments" d'une recherche-action pour rendre compte de la construction et de la reconstruction de la réalité, tel que proposé par Kemmis et McTaggart (1981, p 10) et se déroulant en quatre points: **le plan** prospectif à l'action, **l'action** guidée par la planification, **l'observation** des actions devenant prospective à la réflexion, et

- 1° L'objectif ou les objectifs à ce moment de la recherche.
- 2° Les actions stratégiques retenues.
- 3° Leur déroulement sur le terrain.
- 4° Leur appréciation en vue de la prochaine étape.

Ce déroulement par petits cycles a été retenu à la Leçon 13, en vue de le suggérer à d'autres praticiens. Selon ce modèle, la démarche de recherche a présenté 12 cycles secondaires à l'intérieur des étapes du premier cycle de recherche-action, soit: sept cycles à la phase de l'élaboration, deux, à celle de l'implantation et trois, à celle de l'évaluation.

#### Les observations (Etape 4.3)

P3-R-18 Pour la praticienne, l'évaluation des effets du projet devait porter sur trois dimensions: 1) les effets sur les résultats académiques des EDAA, 2) sur l'instrumentation des enseignantes à aider les EDAA, ce qu'elle a réalisé lors des rencontres du groupe et des rencontres individuelles afin de recueillir leurs commentaires, 3) la réflexion sur le processus de recherche-action.

#### **Etape 4.4 Les modifications**

Sur la base des résultats des élèves et des apprentissages effectués par les enseignantes, aucune modification à la structure du projet n'a été effectuée. La décision des enseignantes, à la fin de l'année scolaire, a été de continuer le projet

---

enfin, la **réflexion** rétrospective basée sur les observations et prospective à la planification. Lors de la révision du Action Research Planner en 1988, les moments de l'action et de l'observation ont été regroupés en un seul moment "Act and Observe" lesquels se déroulent simultanément dans la réalité. Ici, nous séparons la planification en deux moments indépendants et subséquents dans la démarche de la praticienne. Suite à une intervention sur le terrain, la praticienne devait réfléchir et faire le point sur ce qui s'était passé pour identifier les prochains objectifs de sa démarche et ensuite planifier les actions stratégiques les plus appropriées. Deux autres praticiens (voir Brassard, C. 1990, Gestion participative d'une école secondaire polyvalente et Godbout, G. 1990 Amélioration de l'organisation pédagogique d'un groupe d'élèves en cheminements particuliers) ont présenté le déroulement de leur recherche-action en trois moments: 1) l'identification des objectifs, 2) les actions stratégiques sur le terrain et 3) les appréciations de ces actions.

l'année suivante. D'autres ajustements mineurs, d'information, de rectification, de modifications de matériel avaient été solutionnés dès qu'un problème survenait au cours de la phase d'implantation.

#### Les observations concernant les modifications (Etape 4.4)

P3-JB-19 Le groupe de travail n'a pas procédé à des modifications majeures du premier plan d'action en vue du deuxième cycle.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus.**

#### Les observations du praticien sur le processus

##### Concept de contrat

P3-S-20 Les participants et moi-même avons convenu d'une entente pour une année, suite à une réunion où les conditions en avaient été définies, car le projet demandait plus de temps aux enseignantes. Ensuite, je les ai laissées libres de décider de leur implication.

P3-SR-21 Les besoins venaient des gens et mon implication, à titre de chercheur, a été de les soutenir. Celui qui présente un projet doit préciser le soutien qu'il est prêt à leur donner. Sa crédibilité entre aussi en jeu.

##### Concept de participation

P3-SR-22 La participation demande un minimum de consensus sur les valeurs, les approches, ainsi qu'une certaine motivation. Comme praticien-chercheur, nous avons choisi l'école où les participants semblaient les plus enclins à participer au projet. La participation dépend d'éléments personnels et d'affinités interpersonnelles. Nous constatons que des enseignants sont individualistes et que d'autres aiment travailler en équipe. Il faut respecter le goût des individus de participer ou non.

P3-SRR-23 Plus le climat du groupe est ouvert, plus la participation est grande. Les participants distribuent eux-mêmes les compétences et dessinent leur propre dynamique de groupe. Nous avons été surpris du potentiel et des capacités individuelles qui existaient dans le groupe.

P3-SRR-24 Pour que les personnes s'impliquent dans un projet, il faut que nous-même, comme leader, y croyons fortement et soyons prêt à investir plus que toute personne dans le projet.

#### Concept de discours

P3-SR-25 Le projet développe de la congruence et de la cohérence. Les participants sont heureux dans un projet qui fonctionne harmonieusement sur les plans des relations et qui produit des effets positifs. Ceci leur apporte beaucoup de satisfaction, d'énergie et de tolérance. Un bon projet canalise les énergies, les discours, les pratiques, i.e. le potentiel humain de la personne.

#### Concept d'action

P3-SR-26 Nous nous posons la question suivante: Est-ce que l'action est le fait des gens qui se regroupent pour planifier ou si ce sont les actions dans la pratique elle-même que nous devons considérer?

P3-SRR-27 Nous pouvions observer plusieurs groupes d'actions, les nôtres, celles des professeurs, celles des étudiants.

#### Concept de changement

P3-SR-28 Nous ne visions pas de changement des personnes au départ. Au niveau des acteurs, il a été plus un effet de la recherche. L'observation des commentaires et des tactiques des participants, en cours de recherche, était révélatrice de leur évolution personnelle. Ces participants s'étaient engagés à changer une situation, alors que le plus grand changement constaté s'était opéré en eux. Des discussions ou des projets sur papier, sans actions, ne sont pas engageants

pour des acteurs. Par contre, des actions dans leurs pratiques permettent de discerner les progrès des acteurs dans leurs valeurs, leurs perceptions, leurs attitudes, etc., par leurs commentaires et leur pratiques quotidiennes.

P3-SR-29 Le changement reposait sur notre leadership. Le type de leadership du praticien doit développer l'autonomie des participants afin que ces derniers soient en mesure de continuer le projet de façon autonome, advenant son départ, et de le justifier au besoin.

#### Les observations du chercheur sur la réflexion du praticien

P3-S-30 Nous avons insisté pour que la praticienne effectue une réflexion critique de sa démarche de recherche, cet exercice ne lui apparaissant pas nécessaire. Lors du séminaire qui regroupait les praticiens terminant une recherche-action, les discussions sur les éléments essentiels à l'aide de la grille de Morin/Landry (1986) ont permis des échanges qui se sont révélés très riches sur le processus vécu par chacun et la mise en commun de leur réflexion.

P3-JB-31 La transmission des connaissances chez les praticiens repose principalement sur les discours des personnes reconnues expertes dans leur milieu. Le véritable cadre de référence des intervenants dans le projet a été la praticienne elle-même. Les éléments théoriques sont transmis aux participants dans le discours de la praticienne, en fonction du contexte. De ce fait, la praticienne assume ainsi la formation des intervenants.

Quant aux écrits transmis aux intervenants par la praticienne, ils ont porté sur des éléments très opérationnels, tels le plan de tutorat (le comment), les fiches d'identification des EDAA, etc.

#### **Etape 5. Le deuxième cycle et les suivants.**

Le projet s'est poursuivi l'année suivante, selon le même fonctionnement mis en place. Ce deuxième cycle de recherche-action ne faisait pas partie du rapport de recherche de la praticienne. La troisième année du projet, la praticienne était

affectée à la direction d'une autre école. Le milieu a réagi fortement à ce départ et quelques parents se sont retirés du projet en signe de protestation. Les enseignantes se sont questionnées sur l'avenir du projet, mais le nouveau directeur en a assuré la continuité avec leur support et leur expérience.

Directrice d'une nouvelle école, la praticienne y implantait un système de tutorat en lecture, avec 24 élèves du secondaire auprès d'enfants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année. Elle a entrepris également le développement d'un projet d'école, avec les enseignantes et le personnel de soutien, en débutant par des discussions sur les valeurs. Alors qu'ils ne croyaient pas possible un consensus sur leurs valeurs individuelles, ils ont choisi, après une journée de discussion, "le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève" comme thème du projet. Le groupe est actuellement à élaborer des actions stratégiques pour transposer ces valeurs dans ses pratiques. Suite à l'expérience positive de l'implication des parents dans le premier projet, leur participation sera à nouveau considérée.

#### Les observations (Etape 5)

P3-R-32 Comme les deux premières démarches, cette troisième démarche s'est poursuivie vers un deuxième et un troisième cycle, après le départ de la directrice.

P3-JB-33 Chaque cycle de recherche-action dans les trois démarches analysées s'inscrit toujours sur une année scolaire.

P3-JB-34 Nous constatons que le premier cycle, lors d'une première année d'expérimentation, permet aux intervenants d'intégrer les changements organisationnels et de s'approprier de nouveaux modes de fonctionnement et d'instrumentation. Si des résultats positifs apparaissent lors du premier cycle, les intervenants croient que le deuxième cycle leur permettra de perfectionner le projet et de vivre le processus avec plus de confiance et moins de stress.

P3-JB-35 Le leadership est assumé par un enseignant dans la première démarche, et par un supérieur hiérarchique dans les deux autres démarches.

### **3) Les leçons tirées de la troisième démarche**

#### **Leçon 12 Les premières démarches dans la recherche de participation sont informelles, puis formelles.**

Alors que les premières démarches d'émergence et de compréhension du terrain présentent des avantages à conserver une approche informelle, il y a lieu d'amorcer des actions stratégiques de façon formelle lorsque le praticien sent qu'il possède suffisamment d'informations pour entamer le projet d'intervention avec des perspectives de réussite. A ce moment, les ententes se formalisent sous forme de rencontres, de comptes rendus et de propositions écrites, ce qui permet de diffuser l'information et donne plus de rigueur et de sérieux à la démarche. (P3-JB-5, 23)

#### **Leçon 13 L'importance des cycles successifs et la nécessité d'un temps de repos.**

Le premier cycle d'une recherche-action, en milieu scolaire, semble permettre aux intervenants d'implanter le projet dans ses grandes lignes et de s'adapter aux divers changements organisationnels (changements dans leurs pratiques, dans leurs attitudes, dans leurs valeurs, etc.).

Le deuxième cycle permet l'approfondissement du nouveau mode de fonctionnement mis en place. Nous émettons également l'hypothèse que les praticiens, après avoir investi dans un changement important dans leur milieu, ressentent le besoin d'un repos avant de procéder à d'autres améliorations substantielles. (P1-R-27)

#### **Leçon 14 Chaque étape de la démarche se compose de plusieurs cycles.**

Afin de faciliter à la praticienne le compte rendu de son projet, nous avons retenu l'idée de plusieurs cycles à l'intérieur de chaque étape (Collerette et Delisle, 1982). L'identification de ces cycles repose sur l'alternance de moments de réflexion et de moments d'actions (Kemmis et McTaggart, 1982).

En nous référant à l'étape 4.3, nous retenons l'idée de cycles (à l'intérieur des étapes), composés des quatre points suivants: 1° un objectif ou des objectifs ponctuels, 2° des

actions stratégiques, 3° un déroulement sur le terrain et 4° une appréciation en vue de la prochaine action. Ce mode de planification et de réflexion correspond davantage à la démarche réelle du praticien.

**Leçon 15      Une recherche-action débute par une réflexion initiale du praticien  
et repose sur ses connaissances du milieu.**

Selon les modèles proposés, la réalisation des étapes d'une recherche-action semble suivre un ordre chronologique. Nous observons que la démarche de réflexion du praticien n'emprunte pas cet ordre. Avant que le praticien n'effectue ses premières démarches auprès des intervenants, il avait déjà complété une phase importante de réflexion sur les possibilités d'un projet. (P3-JB- 4, 5, 7, 8, 9)

Lors de cette réflexion initiale, le praticien projette déjà des idées d'intervention, de participation, de conséquences, de possibilités et de contraintes. Dès ses premières démarches, il conçoit qu'un projet est possible, autrement, il en aurait écarté l'idée. Ensuite, lors des premières rencontres informelles, il vérifie ses idées auprès de quelques intervenants. Il évalue les nouvelles informations recueillies avant de planifier une autre démarche, ou de laisser tomber cette idée de projet. Ainsi, pendant un temps, la perspective d'un projet oscille entre des adoptions et des abandons.

Cette réflexion préliminaire du praticien balaye toutes les étapes du processus et identifie un certain nombre de dimensions critiques du projet. Nous constatons ici que la réflexion du praticien précède ses actions sur le terrain. De plus, cette réflexion permet de concevoir les étapes possibles d'un projet. Elle ne se limite pas à une compréhension de la situation actuelle, elle projette, imagine un futur et c'est par ce jeu et les probabilités qui s'en dégagent que le praticien prendra une décision concernant la faisabilité du projet. Par la suite, lorsque le processus participatif se formalisera, le contenu du projet se précisera dans un plan général discuté, proposé et adopté. C'est dire que les idées de projet ont déjà subi l'épreuve de la réflexion critique du praticien avant que celui-ci les communique aux intervenants.

## **Conclusion**

Cette démarche stratégique d'un praticien a mis en évidence que l'émergence d'une recherche-action comporte une réflexion initiale du praticien afin de considérer les possibilités d'un projet, suivie ou complétée de vérifications informelles, avant qu'il ne s'engage dans des démarches formelles. La réflexion du praticien à la Leçon 12 précède les démarches sur le terrain, telles que retenues à la Leçon 1. Cette réflexion du praticien est continuellement projetée sur l'ensemble des étapes du processus (Leçon 15). Les recherches-actions analysées, jusqu'à maintenant, se déroulent sur une année scolaire par cycle, et se poursuivent lors d'une deuxième année, sans procéder à des modifications majeures, permettant ainsi l'intégration des changements (Leçon 12). Chaque étape parcourue par un praticien comprend également plusieurs cycles où alternent des moments de réflexion et des moments d'action (Leçon 14).

## **LA QUATRIEME DEMARCHE**

**Thème: Elaboration d'une pratique pédagogique  
favorisant le développement personnel chez l'étudiant et l'étudiante  
en techniques d'éducation spécialisée.**

#### 5.4 La quatrième démarche (P4)

Cette démarche de recherche-action a été entreprise par une professeure, responsable et enseignante du programme de techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) de niveau collégial, en vue d'élaborer une approche pédagogique qui favoriserait le développement personnel des étudiants, tel que le stipulent les objectifs généraux de l'enseignement collégial concernant la formation fondamentale de l'étudiant<sup>78</sup>.

Cette démarche se distingue du fait que les étudiants sont plus étroitement associés au processus comme participants que dans les trois démarches précédentes. Elle est également la seule à connaître des suites mitigées.

##### 1) La présentation de la recherche-action

La problématique de la praticienne reposait sur le fait que le programme en T.E.S. prépare des étudiants, âgés d'environ vingt ans, à intervenir auprès d'adultes en situation de besoins, et que les objectifs de formation fondamentale en développement personnel de l'étudiant prennent une importance accrue dans ce curriculum.

A l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité", ce professeur a choisi, comme objet de recherche, de développer et de mettre à l'essai une approche pédagogique qui intégrait les objectifs de formation fondamentale et les objectifs du cours. Elle adoptait une approche de pédagogie ouverte (Paquet, 1979) et un processus de recherche-action (Kemmis et McTaggart, 1981; Morin, 1986). Elle projetait d'élaborer le contenu et le processus du cours, de le proposer à deux groupes d'étudiants et de définir, avec eux, un mode participatif sous forme d'entente pour ce cours.

A titre de responsable du programme, elle espérait faire participer les professeurs du département à des discussions et à des décisions touchant l'intégration des objectifs

---

<sup>78</sup> Gagnon, B. (1990). Elaboration d'une approche pédagogique favorisant le développement personnel de l'étudiant et de l'étudiante en techniques d'éducation spécialisée. Rapport de recherche. Maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.

fondamentaux dans tous les cours. Comme première étape, elle a développé une proposition de cours selon une approche en pédagogie ouverte qu'elle a soumise aux professeurs. Ces derniers ont trouvé la proposition intéressante et respecté la liberté académique de la professeure d'en faire l'essai, sans pour autant l'adopter dans leurs propres cours. Ce contenu de cours a été ensuite proposé à deux groupes d'étudiants, à la session d'automne 1988.

Les instruments de cueillette de données concernant le développement personnel des étudiants ont également servi des dimensions pédagogiques du cours. Cette quatrième démarche rend compte de l'isolement d'une praticienne qui a appliqué une approche en pédagogie ouverte alors que ses pairs utilisaient une approche traditionnelle.

## **2) L'analyse de la démarche**

### **Etape 1: L'émergence du projet**

La phase d'émergence du projet s'est caractérisée par des démarches de la praticienne afin de susciter des discussions départementales avec ses collègues et de déterminer la place de la formation fondamentale, à l'intérieur du programme et de chaque cours. Elle les a informés de ses intentions de recherche, qu'elle les tiendrait au courant des développements de son projet et qu'en retour elle aimerait recevoir leurs commentaires. L'assemblée départementale reconnaîtra l'importance de définir, à l'intérieur de chacun des cours, un mode d'intégration de la formation fondamentale. Ce discours était également présent à un comité provincial où siégeait la praticienne.

### Les observations (Etape 1)

P4-R-1 Le discours et le projet de la praticienne concernant la formation fondamentale a pris racines dans un discours provincial auquel elle a participé et qui a amené à réfléchir à des moyens opérationnels de transposer ce discours, dans sa pratique de responsable de département et d'enseignante.

P4-R-2 La praticienne, à titre de responsable du département, a initié un mouvement de conscientisation de ses pairs concernant la formation fondamentale et a rencontré un consensus sur ce sujet. Bien que ce projet de recherche-action a été élaboré dans un contexte d'ouverture du milieu, la liberté académique des professeurs au collégial a fait que le consensus dans le discours ne les engageait pas à des actions concrètes.

P4-JB-3 La praticienne a senti une insécurité à s'engager seule dans ce projet sans une implication active de ses pairs.

## **Etape 2. La compréhension du terrain**

La compréhension du terrain reposait sur plusieurs sources d'information: l'expérience de la praticienne comme responsable du programme et le programme en relation avec plusieurs contextes: le niveau provincial, la lecture de son milieu d'enseignement et les commentaires extérieurs venant des employeurs qui accueillent les étudiants, lors des stages.

### Les observations (Etape 2)

P4-JB-4 Pour comprendre son terrain, la praticienne a été à l'écoute des discours des divers systèmes environnants.

P4-JB-5 La compréhension du terrain n'a pas nécessité une analyse rigoureuse et systématique, mais reposait principalement sur des informations et des observations de la praticienne qui ont fondé sa réflexion critique: sa position stratégique à titre de responsable du département, sa présence à une table provinciale et ses contacts avec les employeurs des finissants en T.E.S, ainsi que ses nombreuses années d'expérience.

Aussi, la compréhension du terrain émanait d'un consensus des discours d'intervenants de plusieurs niveaux hiérarchiques:

- 1<sup>o</sup> le discours provincial du comité de coordination du programme en T.E.S.;

- 2° le discours régional des employeurs concernant le problème du manque de maturité des éducateurs spécialisés;
- 3° le discours local de la praticienne et du département, concernant l'intégration des objectifs de formation fondamentale et les cours en T.E.S.;
- 4° le discours provincial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ainsi que les nouvelles orientations du programme de T.E.S.;
- 5° plus largement, les discours rejoignaient les objectifs provinciaux de formation fondamentale du cours collégial.

Nous constatons que les éléments qui ont alimenté sa réflexion en vue de mieux comprendre son terrain, s'apparentent à ceux suggérés dans le modèle australien (version 1988), i.e. les valeurs et les discours chez les enseignants et chez les employeurs, en relation avec les pratiques et l'organisation pédagogique. Cette observation confirme la présence d'un cadre de référence, tel que retenu à la leçon 11.

P4-JB-6 Concernant le problème du manque de maturité des étudiants en T.E.S., la pertinence du diagnostic reposait sur les perceptions des intervenants (employeurs, enseignants) sans qu'une étude ait été jugée nécessaire par la praticienne.

P4-JB-7 Touchant leur développement personnel, les étudiants, principaux concernés, ont participé à des rencontres de discussion en groupes et à des rencontres individuelles, en supervision.

### **Étape 3: Le cadre de référence**

Le premier point de référence choisi a été l'approche organique d'auto-réalisation en éducation (Grand'Maison, 1977). Comme ce modèle d'orientation générale ne présentait pas à la praticienne de modalités opérationnelles, elle a choisi le modèle de pédagogie ouverte de Paquet (1979) et surtout le plan d'études ouvert proposé par

Brouillet (1977), afin de préciser sa démarche de recherche en relation avec le contenu d'enseignement.

Le troisième point du cadre de référence portait sur l'identification des composantes en développement personnel (Mullen, 1981), ainsi que sur les comportements d'un enseignant en pédagogie ouverte.

### Les observations sur le cadre de référence (Etape 3)

P4-R-8 Les trois cadres de référence retenus visaient les orientations de ses enseignements, leur opérationnalisation en fonction de processus et l'instrumentation permettant d'orienter et d'observer les apprentissages des étudiants en développement personnel, ainsi que la pratique en pédagogie ouverte de l'enseignante.

P4-JB-9 Nous constatons, de plus en plus, la dimension éclectique des cadres de référence des praticiens, ainsi que leur sélection sur la base de leur pertinence pour le praticien et en fonction de sa situation. Les praticiens ont tentance à retenir des modèles de processus. Si le praticien choisit au départ un cadre qui présente des orientations générales, il lui faut alors continuer l'étude de modèles ou d'instruments compatibles avec les valeurs recherchées.

## **Etape 4. Le premier plan d'action**

### **Etape 4.1 L'élaboration**

La praticienne avait élaboré des contenus d'apprentissage inspirés de la pédagogie ouverte, ainsi qu'une grille d'évaluation en développement personnel pour les étudiants. Cette proposition sous la forme d'un document de travail pour l'étudiant, de quelque 125 pages comprenait les objectifs, les tests en développement de la personnalité, les responsabilités et les rôles de l'étudiant et de la professeure, ainsi que les modalités de soutien et d'évaluation.

Le document a été présenté aux collègues du département et au responsable pédagogique afin de recueillir leurs commentaires. Peu de commentaires sont venus des collègues et du conseiller pédagogique .

#### Les observations (Etape 4.1)

P4-JB-10 A titre de responsable du département, la praticienne tente d'impliquer les professeurs du département à développer des approches pédagogiques qui intègrent les objectifs fondamentaux de formation. Pour ce faire, elle développe un discours qui rencontre un consensus; ensuite, elle tente d'amorcer des échanges concernant une modification des contenus d'enseignement en leur soumettant sa proposition de cours. L'implication des pairs ne s'étant pas manifestée selon ses attentes, la praticienne se sent seule pour tenter son expérimentation. Elle croit cependant que ses interventions auront un impact éventuel sur ses collègues.

P4-JB-11 Nous observons qu'il est plus difficile pour un enseignant d'expérimenter une nouvelle approche sans l'appui et l'intérêt de son environnement professionnel.

#### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation**

L'étape d'implantation et d'observation a commencé avec le début du cours et s'est poursuivie pendant toute la session auprès des deux groupes d'étudiants. Elle présentait une proposition écrite, expliquée, discutée que les étudiants ont modifiée lors des deux premiers cours et qui est devenue leur contrat de cours.

Ensuite, chaque étudiant a évalué son degré de développement personnel, à l'aide du test de Mullen, identifié ses objectifs, élaboré des activités et défini des modalités d'évaluation sous la forme d'un contrat individuel avec la professeure. La praticienne a ouvert un dossier pour chaque étudiant afin d'y noter ses observations et tenait un journal de bord concernant l'approche en pédagogie ouverte

expérimentée avec le groupe. Elle a filmé sur vidéo, des activités de ses enseignements, pour analyser son approche en pédagogie ouverte.

Une grève d'un mois paralysait l'expérimentation. A la reprise, quelques étudiants avaient abandonné leurs cours et la praticienne a dû augmenter l'encadrement des étudiants.

#### Les observations (Etape 4.2)

P4-R-12 La praticienne avait identifié un test qui lui permettrait de constater le changement des étudiants en développement personnel, tout en étant un outil pédagogique, entre les mains des étudiants, pour évaluer leur développement personnel, identifier leurs objectifs, planifier leurs activités et évaluer leurs apprentissages. Nous identifions ici des instruments pertinents à la fois à la recherche et aux activités pédagogiques. Cette situation est identique à la première démarche où les questionnaires d'évaluation des perceptions des étudiants servaient également de données à l'élaboration du plan d'action et à son évaluation.

P4-JB-13 Comme la praticienne était la seule dans le groupe de professeurs du département à expérimenter une approche en pédagogie ouverte, elle vivait plus de stress et sentait davantage le besoin de réussir. Elle entendait des commentaires négatifs de professeurs et d'étudiants alors que des activités de groupes étaient réalisées hors des locaux de cours (entrevues, projets communautaires) et que plusieurs procuraient beaucoup de plaisir aux étudiants, ce qui faisait dire à certains: "Ce n'est pas sûr que les étudiants apprennent lorsqu'ils s'amusez autant". Ici, on ne peut s'empêcher de penser à Freinet dont les activités pédagogiques innovatrices suscitaient les commentaires des villageois.

P4-R-14 Les deux objets à l'étude ici (le développement personnel de l'étudiant et le développement d'une pédagogie ouverte) posaient le problème de l'instrumentation qui permettait l'observation de changements. Cette recherche d'instruments pertinents au contexte de la classe a été difficile.

P4-R-15 Une limite importante au changement était le peu de temps que représentait la durée d'un cours de trois crédits alors que la praticienne est la seule professeure de son département, à utiliser une approche pédagogique qui intégrait explicitement le développement personnel de l'étudiant.

#### **Etape 4.3 L'évaluation**

L'évaluation a porté sur trois points: 1) l'analyse de l'enregistrement vidéo de la professeure, à l'aide d'une grille, afin d'observer si les caractéristiques de l'approche en pédagogie ouverte se retrouvaient dans sa pratique d'enseignement; 2) l'analyse des perceptions des étudiants concernant cette approche; 3) les changements en développement personnel chez les étudiants, à l'aide de la grille de Mullen, au sujet de l'écart entre le prétest et le post-test.

#### Les observations (Etape 4.3)

P4-R-16 Les instruments d'observation en rapport avec le développement personnel de l'étudiant se sont avérés très pertinents pour aider les étudiants à se conscientiser à s'auto-évaluer et à identifier leurs objectifs et leur plan d'action, afin de les évaluer.

P4-R-17 La praticienne constatait que les enregistrements d'activités et la grille d'analyse lui ont permis de s'observer, de saisir ses forces et ses faiblesses dans l'utilisation d'une pédagogie ouverte.

P4-JB-18 Cette recherche a utilisé deux niveaux de contrats, l'un collectif au niveau de l'approche en pédagogie ouverte entre la professeure et chaque groupe d'étudiants; les autres individuels au niveau du développement personnel de chaque étudiant.

P4-R-19 Les commentaires de certains collègues et des autres étudiants étaient à l'effet que les étudiants s'amusaient dans ce cours, bien que, selon la praticienne, l'approche ait exigé beaucoup de travail de sa part et de celle des étudiants.

P4-R-20 La praticienne a constaté qu'il était difficile de modifier sa pratique éducative lorsque celle-ci est différente des pratiques habituelles et de celles des collègues. Elle était dérangeante et suscitait un discours négatif de la part des collègues et des étudiants .

#### **Etape 4.4 Les modifications au plan**

L'année suivante, suite au peu de support de l'environnement et comme elle assumait la responsabilité du département, la praticienne revenait à des activités restreintes au local de cours. Les instruments en développement personnel ont été retenus, ainsi que le contrat d'apprentissage individuel. La praticienne reprendra l'approche pédagogique auprès de groupes en éducation des adultes.

#### Les observations (Etape 4.4)

P4-JB-21 C'est avec surprise que nous avons appris la décision de la praticienne de ne pas poursuivre l'innovation, l'année suivante puisque le degré de satisfaction des deux groupes d'étudiants était élevé et démontrait une amorce de prise en charge de leur développement personnel, à l'intérieur des activités du cours ainsi qu'une planification à moyen terme de ces contenus. C'est alors qu'est apparue l'importance accordée à l'opinion et au manque de support des collègues.

P4-JB-22 Nous observons qu'il est plus rassurant pour un praticien de s'engager dans un changement avec un groupe de pairs.

P4-JB-23 La praticienne ne nous avait pas informée du manque de support des pairs, ce qui aurait permis de prendre cette dimension en considération dans l'élaboration du plan.

P4-JB-24 Nous observons également ici une tendance, lors de la phase d'implantation, à taire les événements négatifs ou à les résoudre par une solution ponctuelle, mais sans les consigner. Nous émettons l'hypothèse que ces attitudes répondaient à un besoin de conserver son attitude positive et sa motivation dans le projet.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus**

La praticienne a participé au séminaire de réflexion sur le processus et s'est associée à la sixième praticienne pour poursuivre une réflexion conjointe sur leurs cheminements individuels dans un rapport écrit. Les observations qui suivent ont été extraites de ce rapport.

#### Les observations de la praticienne (Etape 4.5)

##### Le concept d'entente

P4-SR-25 Les ententes avec les pairs sont plus difficiles si tu n'as pas de pouvoir, si la recherche est perçue comme menaçante, si le projet ne répond pas à leur besoin ou s'il n'y a pas de nécessité reconnue de changement. Une véritable entente doit reposer sur la collégialité des enseignants.

P4-SR-26 L'entente avec les étudiants a été ouverte au début, mais a nécessité plus d'encadrement suite à la grève.

##### Le concept de participation

P4-SR-27 Certains enseignants avaient participé à l'étude de la proposition par reconnaissance ou par gentillesse, pour nous faire plaisir, et non par l'idéologie.

##### Le concept de changement

P4-SR-28 Nous' définissons le changement en fonction des conséquences éventuelles du projet : "Le changement, c'est ce qu'on anticipe, le point d'arrivée du projet, la situation hypothétique que l'on espère réaliser. Au départ, un changement souhaité, à la fin un changement objectif, pas nécessairement très loin de notre situation de départ."

P4-SR-29 D'après nous, le processus de changement d'attitude chez les gens réside dans leur capacité de se remettre en question et de sonder leurs valeurs, leurs idées et leurs pratiques. Ce commentaire se réfère au fait que nos collègues n'ont pas démontré une volonté de poursuivre des changements dans leurs pratiques, suite au consensus de notre assemblée départementale touchant l'importance d'intégrer les objectifs de formation fondamentale dans chacun des cours du programme.

P4-SR-30 Nous constatons que le processus de la recherche-action nous a conduite à développer plus de rigueur intellectuelle.

P4-SR-31 Nous croyons que: "l'objet de recherche ne se transforme pas par lui-même, ce sont les gens qui le transforment" et confirmons que les personnes sont l'essence même d'un changement. Elles font le changement.

P4-SR-32 Les autres professeurs offrent de la résistance lors de la phase d'implantation de notre approche pédagogique parce que les étudiants dépassent les limites de la classe traditionnelle pendant les cours. Néanmoins, cette expérience de changement les a obligés à confronter leurs pratiques.

P4-SR-33 Le fait d'être en recherche a eu des effets sur notre façon d'enseigner. Nous sommes devenue plus sérieuse, moins enjouée, moins spontanée avec les étudiants et notre enseignement en a souffert. Des tests aux étudiants, en début et en fin d'intervention, démontraient également chez eux une baisse de leur créativité.

#### Le concept d'action

Nous observons que les actions menées lors de notre démarche ont été très nombreuses et que de s'engager dans leur énumération est difficile.

#### Le concept de discours

P4-SRR-34 Notre discours sur la nécessité d'intégrer la formation fondamentale de l'étudiant et le développement personnel a fait consensus chez les professeurs, sans les motiver à entrer dans le projet.

P4-SRR-35 Il n'y avait pas d'attentes ou de besoins manifestes des intervenants du milieu, en relation avec notre projet, ceci explique leur manque d'intérêt et de participation.

Les observations du chercheur (Etape 4.5)

P4-SRR-36 Dans le but d'impliquer ses pairs, la praticienne a planifié des rencontres départementales concernant les objectifs fondamentaux et le développement personnel de l'étudiant. Ensuite, elle a donné l'exemple en leur présentant son syllabus de cours pour discussions. Plusieurs y auraient vu la recherche de maîtrise de la praticienne plutôt que matière à discuter de pratiques éducatives. Elle s'est alors concentrée sur le changement dans sa propre classe. Les remarques négatives contre ce projet pendant la session (phase de l'implantation) sont la résultante de diverses tentatives de les y intéresser. La praticienne et le département auraient pu prévoir et discuter des conséquences de cette expérimentation sur l'ensemble des cours, des étudiants et des professeurs et, à ce moment, négocier une zone de liberté et de tolérance.

P4-JB-37 Cette démarche a peu fait état du processus de négociation et du contenu des échanges entre la praticienne et les pairs, entre la praticienne et les étudiants. Elle ne s'est pas attardée sur ces dimensions lors de nos rencontres et dans son rapport, mais plutôt sur les dimensions observables du changement concernant le développement personnel des étudiants à l'aide de tests et l'approche de pédagogie ouverte par l'analyse d'enregistrements magnétoscopiques. Ces analyses ont nécessité beaucoup de temps et d'énergie, mais ont davantage porté sur l'examen du produit que sur le processus, ce que nous regrettons.

P4-JB-38 Après un temps de réflexion, la praticienne a poursuivi son expérimentation avec des groupes d'étudiants en soustrayant de son projet les éléments qui avaient provoqué les résistances. Elle a tenté son expérimentation, de façon intégrale, avec des groupes d'adultes parce que le contexte entourant l'éducation des adultes était différent de celui de l'enseignement régulier.

### **Etape 5. Le deuxième plan d'action et les suivants**

Le plan d'action a été modifié en fonction des réactions de l'environnement afin d'éviter d'autres réactions négatives. Après une année, la praticienne entrevoyait la possibilité d'essayer à nouveau l'approche en pédagogie ouverte dans un contexte qui présente moins de contraintes, soit celui de l'éducation des adultes. Elle prévoyait cependant reprendre à l'automne 1990 l'expérience auprès des groupes d'étudiants réguliers en modifiant des modalités d'application pour minimiser les résistances.

#### Les observations (Etape 5)

P4-JB-37 Le manque d'appui et de participation des pairs dans cette démarche a été l'élément critique du temps d'arrêt et de réflexion de la praticienne.

### **3) Les leçons de la quatrième démarche**

Nous retenons deux leçons de cette démarche.

#### **Leçon 16 L'importance de s'assurer la participation active de ses pairs.**

Ici, le changement a dérangé les autres enseignants et a suscité un discours négatif. Les contraintes de l'environnement, ont conduit la praticienne à modifier son plan d'action.

Cette recherche-action est la première, où la démarche se situe principalement dans une classe entre des groupes d'étudiants et une enseignante. Suite à cette expérience, nous comprenons davantage l'importance de la dimension collective dans un processus de recherche-action en éducation, ainsi que l'insistance sur cette dimension, chez les auteurs tels Stenhouse, Elliott, Kemmis et McTaggart et Morin, dans le développement de la recherche-action et du changement chez les enseignants dans les écoles. (P4-JB-3,11)

**Leçon 17      L'impact d'un changement sur les non-participants doit être anticipé.**

Afin d'éviter les résistances dans une démarche de recherche-action, le ou les participants doivent (si possible) négocier une entente avec les non-participants concernant les conséquences du projet sur ces derniers. Les participants doivent être conscients de l'impact autour d'eux (positif ou négatif), de leur changement et prévoir des stratégies en conséquences; ce que nous appelons, la négociation d'une zone de liberté ou de tolérance. (P4-R-19, 20, P4-B-21, 22, 23, P4-SR-25, 27, 32, P4 SRR-34, 35, 36, 37)

**En conclusion**

Nous ne retenons que deux leçons des 38 observations dégagées, soit la nécessité de l'action collective pour éviter l'isolement que pourrait imposer un projet de changement mené par un seul enseignant (Leçon 16). Même si ce changement se situe dans une classe, il a des conséquences sur son environnement. Cette constatation conduit à la leçon 17, soit la nécessité de prévoir des stratégies orientées vers les non-participants.

Plusieurs observations confirment des leçons déjà dégagées ou des éléments déjà retenus dans le protocole préliminaire.

## **LA CINQUIEME DEMARCHE**

**Thème : Adaptation de "Mon Passeport Musical"  
au second cycle du primaire.**

## 5.5 La cinquième démarche <sup>79</sup>

Cette cinquième démarche rend compte d'une recherche-action effectuée par la responsable de l'enseignement musical, au niveau primaire d'une commission scolaire, en vue d'adapter le document pédagogique, "Mon Passeport Musical"<sup>80</sup>, lors de sa première année d'implantation au second cycle du primaire. Des sept démarches analysées, celle-ci s'apparente au processus de recherche-action développé par Elliott dans le Projet Ford et orienté vers le regroupement d'enseignants qui planifient ensemble des actions stratégiques, mises individuellement à l'essai dans leurs classes respectives et discutées en groupe par la suite.

### 1) La présentation

La praticienne inscrite au programme de maîtrise en éducation influençait la commission scolaire à acquérir un document pédagogique répondant aux besoins des enseignantes en musique et une première adaptation en était effectuée par l'une des conceptrices, en fonction du nombre d'heures consacrées à la musique à cette commission scolaire et des objectifs du programme du ministère de l'Éducation.

Suite à cette première phase d'adaptation du document, la praticienne entrevoyait la possibilité d'un travail conjoint avec le groupe d'enseignantes en musique, afin de planifier l'opérationnalisation des activités proposées par le document, dans le contexte de leurs classes.

La praticienne a choisi le modèle de Kemmis et McTaggart (1988) pour effectuer un cycle de recherche-action, en intervenant sur le terrain, durant la première moitié de l'année scolaire (de septembre 1988 à janvier 1989). La planification des activités "d'enseignement-apprentissage" de ce document a été effectuée par toutes les enseignantes en musique, à la commission scolaire concernée, à l'occasion de

<sup>79</sup> Gourde, S. (1989). Adaptation de "Mon Passeport Musical" au second cycle du primaire. Rapport de maîtrise en éducation en rédaction. Université du Québec à Rimouski.

<sup>80</sup> Aubin, I. et al. (1986). Mon Passeport Musical. Québec: Ed. L'Image de l'Art.

journées pédagogiques prévues et réservées à cet effet, dans le calendrier scolaire. Lors de ces journées, le groupe d'enseignantes identifiait les activités qui seraient vécues au cours d'une étape, discutaient et arrêtaient les modalités d'intervention. Ensuite, chacune les mettait à l'essai dans ses classes et en observait le déroulement, à l'aide d'une grille d'appréciation pour chaque leçon.

Cette recherche-action a impliqué la participation de 9 enseignantes, a porté sur la planification de 24 leçons observées, à l'intérieur de 216 activités d'enseignement d'une heure chacune, dans vingt écoles.

L'analyse des données recueillies par les enseignantes et par la praticienne suggérait des améliorations au document pédagogique en vue de la prochaine année scolaire. Le journal de bord, tenu par la praticienne, facilitait la réflexion sur le processus participatif du groupe, lors des rencontres de planification.

## **2) L'analyse de la démarche**

### **Etape 1: L'émergence du projet**

Dans la synthèse ci-haut, nous avons constaté que le projet émergeait du souci d'une praticienne responsable d'enrichir l'enseignement de la musique et de répondre à la volonté générale de ses enseignantes spécialisées, de se doter d'un document pédagogique qui comblait un besoin depuis longtemps énoncé. L'examen de ce document<sup>81</sup> a amené à constater la nécessité d'une adaptation importante, en vue de son utilisation dans les cours de ses enseignantes. Il y avait là un contexte favorable à une recherche-action. Tout d'abord, le groupe d'enseignantes parvenait à un consensus sur les points suivants: le besoin d'un document pédagogique en enseignement de la musique par le groupe d'enseignantes et la nécessité d'un processus en vue de l'adapter au contexte de la commission scolaire concernée;

---

<sup>81</sup> Depuis l'application du nouveau programme en enseignement de la musique dans les écoles (1983), les enseignantes ne disposaient d'aucun document didactique.

l'existence d'un mode de rencontres du groupe et l'absence de matériel didactique dans leur champ d'enseignement.

La praticienne débuta sa démarche de recherche en février 1989, alors que le document pédagogique devait être utilisé lors de la prochaine année scolaire. Elle entrevoyait la possibilité d'intégrer un processus de recherche-action aux modalités de fonctionnement du groupe lors de leurs rencontres mensuelles.

La praticienne connaissait bien le programme d'enseignement de la musique au primaire car elle en était responsable depuis son implantation. Egalement, elle connaissait d'expérience les enseignantes concernées et c'est principalement sur cette connaissance que, dans un premier temps, a porté sa réflexion en vue d'assurer leur participation à un projet d'adaptation du guide pédagogique. Elle réfléchissait aux conditions possibles de leur participation.

La praticienne décidait de leur parler de son projet de recherche et de son idée d'un travail participatif du groupe, en vue d'améliorer leurs pratiques. Ce faisant, elle prenait conscience de l'ouverture nécessaire de son offre afin de susciter commentaires et leurs propositions et, que cette offre devait répondre à leurs besoins et non seulement à ses intérêts de recherche. Elle croyait, de plus, que l'offre, pour susciter leur motivation, devait faciliter et améliorer leur enseignement, ainsi que respecter leur disponibilité en termes de temps et de lieu que le projet pourrait exiger. Ces deux dimensions, selon la praticienne, composaient les principales contraintes qu'elle anticipait de la part des enseignantes. Elle a alors constaté que l'élaboration de sa proposition, tenait surtout compte de la connaissance personnelle qu'elle possédait de chacune d'elles et de ce qui leur apparaîtrait acceptable et inacceptable.

#### Les observations (Etape 1)

P5-JB-1 Le projet a émergé de l'intérêt de la praticienne de traduire une pratique professionnelle auprès d'un groupe d'enseignantes, en une démarche plus rigoureuse du groupe au plan de leur planification des activités d'enseignement en groupe et dans l'analyse de leurs activités individuelles d'enseignement.

P5-JB-2 Le projet se concrétisait par une entente verbale de la praticienne avec le groupe d'enseignantes, concernant une proposition, un mode de fonctionnement et la définition des rôles de chacune.

P5-JB-3 La praticienne avait, dans un premier temps, effectué une réflexion sur plusieurs éléments:

- 1<sup>o</sup> en considérant une situation de sa pratique professionnelle dans la perspective d'en faire l'objet de sa recherche. Ceci l'amena à considérer les possibilités de recherche présentes dans son contexte de pratique.
- 2<sup>o</sup> en identifiant les possibilités et les conditions de participation des enseignantes à son projet de recherche.

P5-R-4 Pour la praticienne, il s'agissait de convaincre les enseignantes du bien fondé de leur investissement dans une planification et une évaluation plus rigoureuse de leurs activités, surtout de la pertinence de compléter une fiche d'évaluation à la fin de chacune des activités d'enseignement.

P5-R-5 Les enseignantes acceptaient de participer au projet parce qu'il leur permettait de mieux planifier leurs activités et faciliterait leur planification de l'année suivante. Elles y trouvaient des avantages personnels et professionnels.

P5-R-6 La principale contrainte des enseignantes, que la praticienne s'était engagée à respecter touchait la fiche d'évaluation qui devra être simple à remplir et ne pas exiger trop de temps. Le groupe en identifiait les principaux éléments.

## **Etape 2: La compréhension de la situation**

Alors qu'une proposition de projet était élaborée, le terrain de recherche-action se limitait à la praticienne responsable des enseignements en musique et à neuf (9) enseignantes spécialisées en musique.

Afin d'assurer la participation des enseignantes à son projet, la praticienne s'est référée à ses connaissances des enseignantes, acquises depuis plusieurs années de supervision, à ses connaissances du programme d'enseignement en musique, du contexte de l'enseignement de la musique au Québec et de la documentation pédagogique française disponible. Elle reconnaissait que le groupe d'enseignantes possédait déjà son propre fonctionnement et que, pour être acceptée, sa proposition devait s'y inscrire. Il ne fallait pas que le projet entraîne une surcharge de travail lors de la cueillette des données, car l'implantation du document pédagogique, dans sa première année, commandait déjà des investissements importants.

Ce groupe de travail jouissait déjà d'un mode de fonctionnement où les activités d'enseignement étaient préparées en groupe, lors d'une rencontre mensuelle, et que chacune appliquait dans ses classes par la suite. Leur processus de travail présentait des "moments de réflexion en groupe" et des "moments d'actions individuels" dans leurs classes, tels que suggérés par Kemmis et McTaggart (1982, p.11).

La praticienne a alors tenté d'identifier un instrument d'observation qui permettrait aux enseignantes de rendre compte du déroulement des activités d'enseignement et de leur appréciation. Elle a élaboré une grille composée de sept indicateurs<sup>82</sup> que chaque enseignante pouvait remplir en quelques minutes après une activité.

### Les observations (Etape 2)

P5-R-7        La compréhension du terrain reposait sur les connaissances que la praticienne possédait déjà concernant l'objet de la recherche, le contexte, les intervenants et concernant le discours, les pratiques, les modalités organisationnelles aux plans local, régional et provincial. Cette compréhension du terrain a été mise en évidence lors de la rédaction de la problématique de la recherche.

---

<sup>82</sup> Ces indicateurs sont: 1- le déroulement de l'activité (temps, matériel), 2- le déroulement de l'évaluation, 3- l'atteinte des objectifs, 4- les points forts de l'activité, 5- les difficultés, 6-les améliorations, 7-l'atmosphère (motivation, intérêt).

P5-JB-8 La compréhension du terrain dans sa globalité a été réalisée par la praticienne selon une démarche de réflexion critique. En effet, la préoccupation de la praticienne d'intégrer le groupe d'enseignantes à sa démarche de recherche, l'a amenée à une planification stratégique sur la base d'un ensemble de connaissances. Sa connaissance des individus a été prioritaire en vue des démarches stratégiques visant à les impliquer dans le projet. Elle réfléchissait à des actions stratégiques possibles et elle les mettait à l'essai mentalement: "Si je fais cela, ceci ne fonctionnera pas...j'aurai telles objections..., si je procède de cette façon, alors...". Ce va-et-vient entre ses connaissances et des actions possibles lui a permis des essais successifs afin de choisir l'action stratégique et la proposition qui présentaient le plus de chance de succès.

### **Etape 3 Le cadre de référence**

Aucune théorie particulière concernant le thème de la recherche n'a été utilisée par la praticienne. Ses connaissances du terrain lui ont paru suffisantes pour identifier la problématique et orienter son projet. Ce dernier a été élaboré en prenant en considération les nombreuses contraintes et les possibilités en vue de maximiser ses interventions.

Après discussions, les connaissances théoriques qui apparaissaient pertinentes pour éclairer la recherche et effectuer l'analyse des données ont été choisies 1) l'évaluation créative en pédagogie ouverte qui s'harmonise à la recherche-action (i.e. respect du contexte, intégration des intervenants, processus ouvert); 2) les fondements et les expériences de recherches-actions en éducation.

Compte tenu des délais, entre le début de la démarche de réflexion de la praticienne en février et l'implantation du projet en septembre, la praticienne possédait peu de temps à consacrer à une revue de la littérature. Cet échéancier l'a obligée à donner la priorité aux actions stratégiques visant la participation des enseignantes et à l'élaboration d'une proposition de projet. Encore ici, le temps a été un facteur important dans l'identification d'une stratégie et de la documentation pertinente au projet.

### Les observations (Etape 3)

P5-JB-9 Le rythme que prenait la recherche en fonction des échéanciers et le manque de temps pour identifier un cadre de référence pertinent à la réflexion de la praticienne, nous ont obligée, comme chercheur et soutien, à réfléchir sur la fonction du cadre de référence dans une recherche-action. Dans la présente démarche, le cadre de référence ne paraissait pas nécessaire à la praticienne, ni aux enseignantes. Il y avait bien entendu la compréhension des fondements, d'un modèle et d'un processus de recherche-action. Nous avons résolu ce dilemme méthodologique en considérant qu'une revue de la littérature doit nécessairement enrichir une recherche-action, mais que des éléments théoriques pouvaient être introduits à toute étape de la démarche en vue d'enrichir aussi la réflexion et de modifier les actions, et non pas, uniquement, avant l'étape de l'élaboration du plan d'action. De plus, compte tenu du peu de crédibilité que plusieurs praticiens accordent aux théories, elles doivent être jugées pertinentes par le praticien et les participants, et s'inscrire dans la logique de la démarche du groupe.

Encore ici, le cadre de référence présentait deux parties, l'une orientée vers l'approfondissement du thème de l'évaluation, l'autre, vers les processus de recherche-action.

#### **Etape 4: Le premier plan d'action**

##### **Etape 4.1 L'élaboration**

L'élaboration du projet a été réalisée par la praticienne suite à nos discussions de soutien, en vue d'une proposition faite au groupe d'enseignantes qui portait sur le contenu, la mise à l'essai et l'évaluation du matériel pédagogique ainsi que sur les modalités de sa présentation aux enseignantes.

Cette phase a fait l'objet de plusieurs rencontres mensuelles du groupe d'enseignantes, entre février et juin, en vue de son implantation en septembre. Ces rencontres ont permis la présentation générale du projet et les détails de son

opérationnalisation, ainsi que son approbation. L'espacement des rencontres a favorisé la réflexion des enseignantes pendant cette phase de préparation.

Le plan proposé consistait 1) à utiliser les journées de rencontres du groupe pour identifier et planifier les activités qui feront l'objet des enseignements durant le mois, 2) à s'assurer que les enseignantes effectuent les activités individuellement dans leurs classes et en observent le déroulement à l'aide d'une grille (fiche), 3) à revenir en groupe à la rencontre suivante pour faire un retour sur les activités vécues et planifier les activités de la prochaine période. Ces rencontres ont eu lieu à l'intérieur des journées régulières de planification prévues à l'horaire et faisaient partie de la structure organisationnelle de la commission scolaire.

Le projet a été soumis à la discussion du groupe. La responsable a vérifié l'intérêt des enseignantes à s'impliquer dans le processus et leur consensus à expliquer et à discuter des modalités d'implantation, d'observation et du temps nécessaire pour noter les observations. Le groupe s'est entendu sur le plan général et lui a confié le mandat d'élaborer un guide d'observation des activités en classe, à partir de leurs suggestions.

La deuxième rencontre a permis de revenir sur le projet et de susciter de nouvelles questions, de proposer la grille d'observation, de la modifier et de s'assurer que toutes les enseignantes étaient prêtes à participer au projet dès l'automne. La responsable s'est assurée de l'engagement des enseignantes à remplir la grille d'observation, immédiatement à la fin de chaque activité d'enseignement, même si cette tâche augmentait leur travail et ne prenait que cinq minutes.

Sur le plan méthodologique, deux niveaux d'observation étaient retenus par la praticienne: l'un portant sur l'évaluation des activités du Passeport Musical, l'autre portant sur le processus participatif du groupe d'enseignantes.

### Les observations (Etape 4.1)

P5-JB-10 L'élaboration et l'acceptation de la proposition du projet a été facilitée dans cette démarche par la présence de plusieurs éléments interactifs et de conditions facilitantes:

- 1° la fonction hiérarchique de la praticienne par rapport aux enseignantes;
- 2° leurs relations harmonieuses de travail depuis plusieurs années;
- 3° le fait que le nombre d'intervenants était restreint (9 personnes);
- 4° leurs tâches composées d'activités identiques;
- 5° l'intégration de la recherche à la structure organisationnelle existante;
- 6° les aptitudes d'écoute et d'empathie de la praticienne;
- 7° le respect du temps des enseignantes;
- 8° le chevauchement par la praticienne de deux rôles comme responsable et enseignante, lui permettant une plus grande compréhension de la situation;
- 9° la période de préparation et de présentation qui ne bousculait pas les intervenants et les pratiques;
- 10° l'intégration harmonieuse aux pratiques existantes.

P5-JB-11 La période de préparation du contenu du projet et des participations, avant le début de l'implantation, aura pris environ six mois.

### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation**

Pendant quatre mois, le groupe s'est rencontré mensuellement pour identifier et préciser les activités d'enseignement d'une période. Pendant le mois, chaque enseignante complétait une fiche d'évaluation à la fin de chaque activité. Le plan avait prévu qu'à chacune des rencontres le groupe d'enseignantes reviendrait sur les activités vécues à l'aide des fiches d'évaluation. Lors de la deuxième rencontre, les enseignantes ont préféré utiliser le peu de temps disponible à préparer les activités du mois suivant, plutôt que d'évaluer les activités passées. Le groupe a alors décidé de remettre les fiches à la responsable, pour qu'elle en compile les observations et que l'année prochaine, lorsque ces activités reviendraient à l'horaire, elles soient

revues et modifiées, à la lumière des observations recueillies, avant de les enseigner à nouveau.

Lors de cette étape d'implantation, la praticienne a mentionné que certaines enseignantes avouaient manquer de temps pour remplir les fiches à chaque fin d'activité. La majorité les a cependant remplies et 218 fiches ont ainsi été complétées, sur une période de trois mois et demi.

#### Les observations (Etape 4.2)

P5-R-12 Les enseignantes respectaient l'entente prévue avec la praticienne à quelques exceptions près, où un manque de temps a été invoqué.

P5-JB-13 Ce plan d'action était simple et compris de toutes. Leur fonctionnement de groupe étant déjà établi, il s'agissait ici d'y inclure un mode de cueillette de données leur permettant d'enrichir leur travail collectif.

P5-JB-14 Encore ici, la praticienne a peu rendu compte du déroulement de la phase d'implantation sur le terrain.

#### **Etape 4.3 L'évaluation**

L'évaluation du projet portait sur l'analyse des fiches afin d'adapter les activités du matériel pédagogique et la réflexion sur le fonctionnement du groupe, lors des rencontres mensuelles.

Alors que la praticienne limitait son rapport de recherche à l'analyse des activités de la première moitié de l'année scolaire, les enseignantes ont insisté pour continuer le mode de fonctionnement mis en place pendant la recherche. Aux dires des enseignantes, leurs rencontres étaient maintenant mieux structurées, plus efficaces et favorisaient davantage les échanges collectifs qui enrichissaient leurs pratiques individuelles. Ceci à la grande surprise de la praticienne qui craignait d'imposer une méthodologie qui répondait à des exigences de recherche et non, aux besoins des enseignantes.

### Les observations (Etape 4.3)

P5-R-15 La méthodologie mise en place présentait une triangulation des données de chaque activité par l'appréciation des 9 enseignantes à partir de la mise à l'essai dans leurs classes.

P5-JB-16 Les données qualitatives recueillies étaient nombreuses: plus de 216 fiches, à partir de 24 leçons, présentant l'expérimentation des 9 enseignantes.

P5-R-17 La praticienne a constaté que le processus de la recherche-action avait apporté un changement dans leur mode de fonctionnement, ce que le groupe considérait positif et décidait de maintenir.

### **Etape 4.4 Les modifications du plan**

L'analyse des fiches d'évaluation par la praticienne a dégagé les éléments à conserver et à modifier pour chacune des activités expérimentées par les enseignantes. Alors que l'entente entre la praticienne et les enseignantes devait les conduire à effectuer un retour sur les activités mises à l'essai, les enseignantes ont modifiée l'entente pour que tout le temps de leurs rencontres soit utilisé à préparer les activités à venir. Elles ont invoqué le manque de temps pour remplir ces deux étapes. Elles préféraient laisser la praticienne compléter cette première analyse seule, la leur serait effectuée lorsque ces activités reviendraient au programme lors de la prochaine année scolaire. Par conséquent, la praticienne a procédé seule à une première analyse des données, en attendant une deuxième analyse par le groupe.

### Les observations (Etape 4.4)

P5-JB-18 Les enseignantes ont planifié leurs investissements en temps et en énergie en fonction des besoins de leur pratique immédiate. Du point de vue des enseignantes, elles devaient préparer les enseignements pour la période suivante; leurs rencontres se situaient toujours dans cette dimension prospective. Elles ne considéraient pas nécessaire d'analyser rétrospectivement les activités à ce

moment, mais plutôt lorsque ces activités reviendraient au programme. Les fiches permettraient alors de les remémorer afin de les améliorer. De plus, elles savaient que la praticienne effectuerait une première analyse pour les besoins de sa recherche.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus**

Cette praticienne n'a pas suivi le séminaire de réflexion sur le processus et n'a pas complété cette partie de son rapport. Les observations qui suivent ont été notées dans notre journal de bord, à la suite de rencontres avec la praticienne.

#### Les observations du chercheur sur la réflexion du praticien (Etape 4.5)

P5-JB-19 La recherche-action a permis à ce groupe d'enseignantes d'améliorer leurs pratiques sur deux points: 1) d'adapter le document pédagogique lors de sa première année d'implantation et 2) de se doter d'un mode de fonctionnement de groupe qui, selon elles, améliore leurs pratiques.

P5-JB-20 La décision d'effectuer un deuxième cycle est venue des enseignantes, suite aux avantages constatés, au niveau de leur mode de fonctionnement de groupe, sans que ne soient encore connus les résultats de l'analyse des fiches.

P5-JB-21 Les éléments facilitant la participation ont été les nombreuses années d'expérience; les connaissances de la praticienne du domaine enseigné, de l'organisation et des enseignantes impliquées, les avantages individuels et collectifs prévisibles; la crédibilité, l'écoute et les relations harmonieuses de la praticienne avec le groupe; l'intégration à des pratiques et à un fonctionnement organisationnel existants.

#### **Etape 5 Le deuxième plan d'action**

Cette étape n'est pas encore franchie par la praticienne.

### 3) Les leçons de la cinquième démarche

#### **Leçon 18 L'implantation d'une innovation dans le milieu scolaire est un contexte favorable à une recherche-action par des enseignants.**

L'implantation d'une nouvelle approche ou d'un nouveau document didactique est un contexte favorable à une recherche-action par un groupe d'enseignants. Ce contexte leur permet l'initiation à un processus de réflexion critique qui les porte nécessairement vers des discussions concernant la pertinence de l'innovation, l'élaboration d'une compréhension commune des orientations, du contenu didactique et de l'élaboration de stratégies d'implantation adaptées à leur contexte.

(P5-JB-1, 2)

#### **Leçon 19 Un groupe existant et déjà structuré facilite l'implantation d'un processus de recherche-action participative.**

Une démarche entreprise avec un groupe déjà existant dans l'organisation est un contexte favorable à l'enrichissement d'une pratique par une approche de recherche-action pour les raisons suivantes:

1) les personnes partagent une connaissance interpersonnelle et commune de leur champ de travail, un discours commun, un mode de fonctionnement commun, (P5-JB-2)

2) le groupe est inscrit dans une structure organisationnelle, qui leur alloue du temps de rencontre, principale difficulté des groupes de recherche-action en milieu scolaire, ainsi que d'autres moyens facilitateurs. (P5-R-4, 5)

Un projet de recherche-action, qui débute sans ces dimensions, nécessite de nombreuses démarches stratégiques avant d'en arriver à ce niveau de fonctionnement du groupe.

#### **Leçon 20 Une intervention en milieu scolaire exige un plan d'action détaillé et bien compris par les participants.**

Le milieu scolaire, de par sa structure, son fonctionnement et les modes d'applications technologiques auquel le milieu s'est habitué, exige des plans qui sont très précis et compris de tous afin de faciliter la phase d'implantation. Le peu de temps disponible pour des rencontres significatives des participants et leur isolement dans les classes, sont deux caractéristiques du milieu qui imposent ces exigences en regard du plan. Cette étape clarifiée, la phase d'implantation n'a pas semblé créer de problèmes aux intervenants.

**Leçon 21      Plusieurs caractéristiques du praticien en relation avec les participants facilitent l'émergence d'un processus de recherche-action.**

Dans les cinq démarches analysées jusqu'à maintenant, nous observons plusieurs caractéristiques du praticien en relation avec les participants, qui ont facilité l'émergence d'un processus de recherche-action:

- 1) ils se connaissent depuis longtemps,
- 2) ils ont déjà des expériences de travail en commun,
- 3) ils se situent à l'échelle d'une petite école ou d'un secteur de l'école,
- 4) le praticien est en situation hiérarchique dans 4 des 5 démarches,
- 5) si le praticien n'est pas en situation hiérarchique, il s'assure de la participation active de ses supérieurs,
- 6) dans 4 des 5 recherches-actions, le principal groupe d'intervenants participants a été les enseignants,
- 7) si la praticienne n'a pas recherché la participation active des pairs, elle ressentit un isolement qui a eu des conséquences sur la décision de ne pas poursuivre un 2e cycle de recherche-action,
- 8) les premiers objectifs des recherches-actions visaient des interventions d'enseignants auprès d'étudiants,
- 9) les étudiants ne sont pas invités à participer au processus décisionnel,
- 10) les étudiants sont intégrés à certains niveaux de consultation et d'évaluation dans les démarches 1, 3, 4. (P1-JB-16, P1-R-12, P1-JB-32, P2-JB-34, P3-JB-4, P5-JB-21)

**Leçon 22 Les étapes d'une recherche-action ne sont pas linéaires mais interactives et concomitantes.**

Nous constatons que le praticien autonome doit posséder une assez bonne compréhension de son terrain pour être crédible auprès des intervenants qu'il tente de convaincre de son projet. Par contre, pour rencontrer les intervenants, le praticien doit avoir réfléchi aux possibilités de changer une situation et avoir répondu dans l'affirmative, sinon il n'y aurait pas de logique à ses démarches. C'est donc dire qu'à la phase d'émergence d'un projet de recherche-action, le praticien a déjà réfléchi à la situation problématique, possède une assez bonne compréhension du terrain, a déjà considéré des solutions, les a déjà confrontées mentalement à sa compréhension du terrain (contextuelle et humaine) et parfois à celles de quelques personnes ressources, et a déjà conclu qu'il est possible de changer la situation. De plus, il s'est situé comme agent de changement, a pesé sa crédibilité, ses expériences et ses valeurs.

Ainsi, l'émergence d'un projet de recherche-action dans la perspective d'un praticien autonome présenterait déjà une réflexion qui aurait porté sur l'ensemble des étapes du processus de recherche-action. Et ce, jusqu'à l'étape de l'évaluation, puisque le praticien ne s'engagerait pas ouvertement et publiquement dans un processus s'il n'en était pas arrivé à la conclusion que le développement d'un projet présente des perspectives d'amélioration de la situation considérée. (P5-JB-8)

**En conclusion**

Cette démarche est la première qui regroupe des enseignants dans le but de réfléchir collectivement à des activités d'enseignement, à les mettre individuellement à l'essai dans leurs classes et à les évaluer en groupe, tel que le suggère l'approche de Stenhouse et de ses successeurs. Nous retrouvons ici plusieurs objectifs visés par le Projet Ford (Leçon 19). L'organisation scolaire et les coutumes du milieu exigent un plan détaillé et bien compris des participants en vue de la phase d'implantation, afin que celle-ci se déroule harmonieusement (Leçon 20). Un groupe existant déjà dans l'organisation facilite l'implantation d'un processus de recherche-action collectif. De plus, cette démarche nous a permis de souligner à nouveau quelques

caractéristiques du praticien qui facilitent l'émergence d'un processus de recherche-action (Leçon 21). Enfin, nous observons que la démarche du praticien comprend des moments de réflexion et d'action, et que les moments de réflexion sont des exercices qui portent sur toutes les étapes à la fois, reflètent une réflexion critique, dialectique et systémique, alors que les actions suivent un ordre chronologique.

Alors que les cinq premières démarches de recherche-action se situaient dans des institutions scolaires relevant du ministère de l'Éducation, les deux prochaines recherches-actions se situent dans des institutions hospitalières, mais prennent origine chez des enseignantes impliquées dans la formation des infirmières.

## **LA SIXIEME DEMARCHE**

**Thème : Programme d'orientation des infirmières ,  
adapté à un centre hospitalier.**

## 5.6 La sixième démarche (P6)<sup>83</sup>

Cette démarche est la seule où le plan d'action n'a pas fait partie de la démarche, ce qui va à l'encontre de notre définition d'une recherche-action. La recherche présente une démarche méthodologique en vue d'élaborer un programme d'orientation pour les infirmières en début d'emploi, en prenant appui sur les expériences passées de la praticienne et d'un groupe d'infirmières. Elle éclaire le protocole sur deux points: soit l'importance du champ de liberté professionnelle de la praticienne et le choix d'un modèle de recherche-action.

### 1) La présentation

Cette démarche est celle d'une professeure en techniques infirmières dans un collège où les enseignements concernent principalement les stages pratiques des étudiantes, en milieu hospitalier.

Pendant deux étés consécutifs, la praticienne a été à l'emploi d'un centre hospitalier en vue de planifier le soutien des infirmières en début d'emploi. A la suite de ces expériences, elle a choisi, comme objet de recherche, d'élaborer un programme d'orientation et un plan d'intégration adaptés au contexte de ce centre hospitalier. Un processus de recherche-action était alors retenu comme démarche en vue d'impliquer les infirmières qui avaient participé aux expériences précédentes.

Après avoir considéré le modèle des systèmes souples en vue de modéliser ce programme, la praticienne retenait le modèle australien. Ce modèle lui permettait de considérer la construction du programme dans un continuum de plusieurs cycles successifs. Alors que les deux premières expériences de soutien des infirmières lui avaient permis d'élaborer un premier programme dans le feu de l'action, la présente recherche servirait à approfondir les programmes d'orientation existants, au Québec et à utiliser ces expériences, en vue d'adapter un programme à l'hôpital concernée.

---

<sup>83</sup> Fecteau, L. (1989) Programme d'orientation des infirmières adapté à un centre hospitalier. Rapport de recherche en rédaction. Maîtrise en éducation. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

La recherche a été réalisée sur une période de trois ans (1988-1990). Elle impliquait la participation de la responsable des soins infirmiers, de 7 infirmières d'expérience et de 12 infirmières en début d'emploi. Comme la praticienne n'a pas encore complété sa recherche, la proposition et la validation du programme auprès des intervenants n'a pu être intégrée à notre analyse.

## **2) L'analyse et les observations**

### **Étape 1: L'émergence du projet**

La praticienne, actuellement professeure contractuelle en techniques infirmières dans un cegep, possédait une expérience de plusieurs années comme infirmière pratiquante. Lors de son entrée dans le programme de maîtrise, ses intentions de recherche émergeaient de l'incohérence entre les objectifs du programme concernant les stages pratiques et les activités de stage vécues par les étudiantes dans les milieux hospitaliers. La praticienne avait mis en évidence cette problématique du manque de cohérence entre ces deux éléments. Cette constatation l'avait amenée à considérer la planification d'une intervention visant un rapprochement des objectifs de formation et de pratique, concernant l'organisation des stages, entre l'institution d'enseignement collégiale et le centre hospitalier. Le projet de la praticienne visait alors à former un comité de travail composé de responsables des deux institutions en vue d'harmoniser les objectifs des stages. Le milieu collégial était déjà sensibilisé à cette problématique du manque de liens entre les deux institutions. Par contre, aucune indication ne mettait en évidence un tel intérêt de la part des intervenants du centre hospitalier.

Nos premières rencontres (entre la praticienne et nous) ont porté sur l'analyse du contexte en tenant en compte de la praticienne, du terrain de recherche et du thème considéré. Cette situation de recherche-action présentait des risques, dès la première lecture, sur les points suivants: la praticienne n'avait pas de mandat de l'institution collégiale pour s'occuper de cette problématique; elle ne possédait pas de fonctions de responsabilité dans cette même institution qui lui permettait d'engager des démarches au nom du CEGEP, auprès du centre hospitalier; elle était

dans la région depuis peu de temps et peu connue des intervenants du centre hospitalier; enfin, la crédibilité acquise à ce jour n'était peut-être pas suffisante pour motiver les implications de ces intervenants dans un projet d'intervention. Une rencontre avec la responsable du programme lui a démontré l'impossibilité de s'impliquer dans ce projet. A regret, l'étudiante a dû réorienter son projet.

Par une coïncidence heureuse, une responsable des soins infirmiers dans un autre centre hospitalier régional et faisant également partie du même groupe d'étudiants inscrits au programme de maîtrise, désireuse d'implanter un programme d'orientation en début d'emploi, pour les infirmières nouvellement diplômées, a proposé à ce professeure de prendre en charge un tel programme.

Cette rencontre l'a conduite, à l'été 87, à mettre en place, dans des délais très courts, un programme d'orientation des infirmières en début d'emploi. De cette première expérience émergeait l'orientation de la présente recherche-action, i.e. le développement d'un programme d'orientation adapté à ce centre hospitalier, par une démarche de recherche-action, mieux structurée que la première intervention et sur laquelle elle prendrait appui.

Une revue de la littérature a mis en évidence les difficultés d'adaptation des nouvelles infirmières en début d'emploi et leur manque de formation à la pratique, d'encadrement et de ressources. Cette situation avait conduit plusieurs centres hospitaliers à initier un programme d'orientation des nouvelles infirmières. Suite aux recommandations de l'Office des infirmières et infirmiers du Québec (O.I.I.Q.) et du ministère de la Santé et des Services Sociaux (M.S.S.S.), quelques modèles ont été développés par des centres hospitaliers, selon leurs besoins et leurs contextes particuliers. Ces organismes précisait que tout programme d'orientation devait être adapté au centre hospitalier concerné.

### Les observations (Etape 1)

P6-JB-1        Nous observons encore une fois que c'est une situation problématique de la pratique professionnelle qui a amené la praticienne à une réflexion critique sur le manque de cohérence entre les objectifs du programme de formation et les

activités pratiques des étudiantes infirmières, lors des stages en milieu hospitalier, ainsi qu'à une volonté d'intervenir.

P6-JB-2 La praticienne a développé un discours idéologique concernant la nécessité de liens entre la théorie et la pratique, à partir d'une situation concrète, celle des stages pratiques.

P6-JB-3 Le premier projet de cette praticienne a confirmé l'importance que nous accordons à la dimension du champ de liberté du praticien. En effet, l'une des premières démarches d'un praticien, suite à l'identification d'une problématique et à son désir d'intervenir, est de vérifier si son projet s'inscrit dans son champ de liberté, i.e. dans son champ de travail reconnu par l'institution. Si le projet dépasse les limites du champ professionnel, les démarches en vue du démarrage du projet, seront plus risquées, demanderont plus de support hiérarchique et plus de stratégies dans la recherche des participations, comme nous l'avons vu dans la première démarche.

P6-JB-4 Alors que son premier projet de recherche dépassait les limites de son champ de liberté professionnelle, le deuxième projet nous permettait d'identifier plusieurs caractéristiques qui plaçaient cette praticienne dans un contexte favorable de réalisation, telles que

- la présence d'un besoin dans le milieu hospitalier;
- ses expériences à la fois de professeure et d'infirmière;
- ses connaissances du programme initial de formation;
- les relations développées avec les intervenants du milieu lors des deux expériences précédentes;
- le support de l'association professionnelle et du ministère;
- la faisabilité du projet car d'autres expériences similaires existaient au Québec.

P6-JB-5 Cette recherche a consisté à adapter une solution à un contexte donné et non, à trouver une solution à un problème. Plusieurs hôpitaux et organismes avaient vu, dans l'implantation d'un programme d'orientation, la solution aux

problèmes des infirmières. Il s'agissait ici d'adapter cette solution à l'hôpital concerné sans remettre la solution en question.

P6-JB-6 Il est facilitant de démarrer un projet de changement lorsque des appuis sont manifestés, dès les premiers discours du praticien.

P6-JB-7 Nous observions encore ici que c'est le discours de la praticienne qui a déclenché les appuis du milieu.

P6-JB-8 Sur la base du premier projet de la praticienne, il apparaissait plus complexe d'organiser un processus participatif entre deux institutions indépendantes, que dans une même institution. L'émergence d'un projet entre deux institutions indépendantes exige des stratégies de négociations différentes comparativement à un projet d'un praticien dans sa propre organisation.

## **Etape 2 La reconnaissance du terrain**

Afin d'élaborer un programme adapté, la praticienne a considéré deux sources d'information: soit, la connaissance des programmes d'orientation élaborés par d'autres hôpitaux, soit les données provenant de ses deux expériences de soutien des infirmières en début d'emploi.

Nous avons ensuite exploré la qualité des relations entre la praticienne et les infirmières lors de ces expériences, les possibilités de les associer au processus de la recherche et leurs contributions. Leur participation a consisté à effectuer un retour sur les expériences passées, une projection du futur programme et la validation d'une proposition de programme.

### Les observations (Etape 1)

P6-JB-9 Comme pour toutes les démarches analysées jusqu'à maintenant, la reconnaissance du terrain portait toujours sur l'objet et sur le processus participatif lorsque la praticienne considérait la faisabilité d'une démarche.

P6-JB-10 Les participations recherchées ici étaient surtout de l'ordre de la consultation.

### **Etape 3 Le cadre de référence**

Une revue des modèles de recherche-action nous a amenée à suggérer le modèle des systèmes souples de Checkland pour plusieurs raisons. Ce modèle se prêtait à la situation de recherche-action où un chercheur et des participants ont des rôles distincts et où le chercheur prend la responsabilité de l'analyse de la problématique et de la modélisation d'une réponse à un problème donné.

A un moment la praticienne avait terminé la cueillette d'information provenant des expériences sur le terrain et remettait en question la pertinence du modèle des systèmes souples, pour les étapes suivantes. L'analyse des données de la problématique (en terme de définition de visions différentes des groupes d'intervenants) et la modélisation allongeaient le processus, sans l'assurance que cet exercice méthodologique enrichisse le programme d'orientation<sup>84</sup>.

Les réticences de la praticienne nous obligent à considérer les autres modèles. Le modèle australien est alors retenu en raison de l'analogie entre les boucles récursives du processus et les expériences successives dans l'orientation des infirmières en début d'emploi.

Selon ce modèle, les étapes de sa démarche de recherche ont été les suivantes:

L'évaluation des expériences passées (Etape 4.3 du premier cycle).

Le cadre de référence: l'analyse des programmes d'orientation existants (Etape 3 du 2e cycle)

Le plan: l'adaptation d'un programme et sa validation auprès des

---

<sup>84</sup> Personnellement, nous croyons que le modèle de Checkland se prêtait à la présente recherche et que les visions spécifiques des divers groupes d'intervenants auraient permis de développer un programme adapté à chaque groupe et de façon plus spécifique. De plus, le modèle de Checkland aurait permis de mettre en évidence les définitions de base ("roots definition") d'un programme d'orientation adapté.

intervenants.(Etape 4.1 du 2e cycle)

La réflexion sur le processus de la recherche (Etape 4.5 du 2e cycle).

### Les observations (Etape 3)

P6-JB-11 Le changement de modèle chez la praticienne nous a permis de constater la prédominance du contexte de recherche sur la méthodologie. Le praticien a recherché un modèle qui correspondait à sa conception du processus de changement dans le contexte spécifique de sa pratique.

P6-JB-12 De plus, la praticienne a situé sa démarche méthodologique dans un espace-temps. En effet, la praticienne, en retenant ce modèle, a tenu compte que la présente recherche, bien que davantage fondamentale, se situait à un moment donné, et que le programme serait, par la suite, confronté au terrain.

P6-JB-13 La question du temps s'est posée lors du choix du modèle. La praticienne jugeait certaines étapes longues et posait la question de leur pertinence pour apporter une clarté aux décisions. Elle croyait que ces étapes l'éloigneraient de son terrain.

P6-JB-14 Cette praticienne reconnaissait, dans le modèle australien, sa façon de considérer l'évolution d'une situation en vue de l'améliorer.

### **Etape 4 Le deuxième plan d'action**

Cette étape a consisté à élaborer un programme adapté, à la lumière des informations recueillies sur le terrain et à partir des programmes existants. Cette confrontation s'est effectuée par une dialectique entre les modèles théoriques recueillis et le contexte spécifique de la recherche, soit le centre hospitalier concerné.

La recherche se limitait à l'élaboration et à la validation du programme auprès des intervenants, sans le mettre à l'essai.

#### Les observations (Etape 4)

P6-R-15 Nous observions cette dialectique de la praticienne entre la théorie et la pratique pour l'éclairer dans l'élaboration du programme adapté à un contexte. Le point d'ancrage de sa réflexion demeurait le contexte du centre hospitalier. Les programmes existants étaient confrontés à ses connaissances et à ses informations du terrain et, retenus ou rejetés selon leur pertinence.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus**

Cette praticienne a participé au séminaire et à une réflexion personnelle, sous la forme d'un rapport, suite au séminaire. Nous présentons ses observations, suivies des nôtres.

#### Les observations de la praticienne

##### Le concept d'entente

P6-SRR-16 Les besoins ne venaient pas des gens, mais d'une situation problématique pour l'institution, et les personnes en situation de pouvoir collaboraient à la recherche d'une solution.

P6-SR-17 Nous avons constaté qu'il est important de respecter des ententes cohérentes avec la structure organisationnelle en place dans l'hôpital.

P6-SRR-18 Il y a des règles du jeu: celui qui présente un projet doit préciser le soutien qu'il est prêt à donner.

##### Le concept de participation

P6-SRR-20 Les participants se sont impliqués en fonction du temps dont chacun disposait et selon les éléments de recherche pertinents à leurs tâches professionnelles dans l'organisation. Leur degré d'implication est directement relié à leurs fonctions et à leurs rôles.

P6-SRR-21 Après quelques rencontres, on peut observer le degré de participation qu'un individu est prêt à investir.

### Le concept de changement

P6-SRR-22 Des changements de direction apportent des changements dans les finalités du projet des intervenants ou en ajoutent. Un nouveau directeur a utilisé le programme d'orientation pour attirer les infirmières à postuler à ce centre hospitalier lors de l'ouverture de postes.

P6-SRR-23 Nous n'avons pas l'intention de changer les gens, mais plutôt la dynamique de l'organisation.

P6-SRR-24 Nous avons observé que des habiletés personnelles se sont développées. Des changements dans le fonctionnement du groupe ont été moins évidents.

### Le concept d'action

Aucune observation de la praticienne.

### Le concept de discours

P6-SRR-25 Il va de soi que les participants doivent s'entendre sur un vocabulaire commun.

P6-SRR-26 Nous avons observé une évolution très importante dans le discours des intervenants. Les échanges, lors des périodes de travail, augmentaient en congruence; les discussions et les décisions devenaient plus riches et plus fonctionnelles.

### Les observations du chercheur sur la réflexion du praticien

P6-JB-27 Tout en venant de l'extérieur de l'organisation, cette praticienne s'est intégrée au milieu, suite à un contrat de travail. La recherche qui a suivi, effectuée sur une base volontaire, répondait aux besoins des infirmières. La praticienne était à leur service. Certains de ses commentaires laissent sous-entendre qu'elle en était à un niveau de collaboration étroite avec les intervenants du centre: "Je leur faisais des demandes et elles m'en faisaient également. Nous échangeons nos expertises."

P6-SRR-28 Suite aux difficultés rencontrées par la praticienne en début de recherche et au dénouement intéressant survenu par la suite, nous constatons qu'une recherche-action doit tenir compte des relations entre les trois éléments suivants: le praticien, le thème et le terrain.

### 3) Les leçons de la sixième démarche

**Leçon 23 Le praticien doit aborder une problématique qui relève de son champ de liberté professionnelle.**

Suite à l'expérience de plusieurs démarches, nous remarquons que les praticiens ont parfois tendance à choisir une problématique qui ne relève pas de leur champ de liberté professionnel, dans le sens que "le problème se situe dans la pratique des pairs" ou encore, le praticien n'a pas le pouvoir institutionnel pour engager certaines participations. Cette dimension des relations entre le praticien, le thème et le terrain, est la première qu'il doit considérer avant de débiter ses démarches. Tel que retenu aux observations P6-JB-3, 4 et 8, le praticien doit identifier les avantages et contraintes reliés à sa situation dans l'organisation et à ses acquis professionnels, en relation avec le contexte de la recherche.

**Leçon 24 Une approche de recherche-action permet à des praticiens d'en arriver éventuellement à des recherches théoriques.**

Comme c'est le cas dans cette sixième démarche, un premier et deuxième cycle de recherche-action peuvent être effectués par des praticiens reposant sur leurs

connaissances et réflexions collectives, sans un recours formel aux théories, jusqu'à ce que le groupe ait épuisé ses propres ressources et décide de recourir aux théories existantes et de formuler ses propres théories (Elliott, 1985). (P1-R-13, P3 JB-7, P3-JB-9, 11, 31, P5-JB-9, P6-JB-1,2)

**Leçon 25      La base des premières démarches d'un praticien est une réflexion critique personnelle sur sa pratique, sa réflexion qui se poursuivra collectivement avec un groupe.**

Nous apportons ici une extension à la Leçon 15 (Une recherche-action débute par une réflexion initiale du praticien). Suite à une première réflexion concernant la possibilité d'un projet et à une première projection de faisabilité, le praticien rencontre les participants en prenant appui sur ce premier discours. Cette proposition préliminaire peut demeurer la même ou être entièrement modifiée par les participants. Nous observons que la première proposition par les praticiens de la présente recherche doit être ensuite bonifiée par la réflexion critique des groupes concernés. Ces expériences nous démontrent que c'est la qualité de cette première proposition qui déclenche, dans plusieurs cas, la réflexion collective. La réflexion collective s'exerce davantage sur des propositions que sur une réflexion permettant l'émergence d'un premier projet. (P6-JB-6, 7)

**Conclusion**

La sixième démarche a permis de relever des observations et d'en tirer trois leçons, concernant la nécessité pour le praticien de considérer son champ de liberté (Leçon 23), d'utiliser collectivement ses connaissances d'expérience et d'aborder les théories lorsque le besoin est présent dans le groupe (Leçon 24) et, enfin, la présence de modalités de triangulation chez les praticiens meneurs de projet (Leçon 25).

## **LA SEPTIEME DEMARCHE**

**Thème : Implantation de la collecte de données en soins infirmiers.**

### 5.1.7 La septième démarche (P7)<sup>85</sup>

Cette septième démarche a mis en évidence le rôle primordial des valeurs et la détermination d'une praticienne dans l'émergence d'un changement, ainsi que l'ampleur que peut prendre un projet lorsqu'il est pris en charge par les participants.

#### 1) La présentation

Ce projet s'est situé dans un centre hospitalier d'Edmunston, au Nouveau-Brunswick. Alors qu'au début, le projet proposait une expérimentation sur une unité pilote, sa pertinence et sa prise en charge par les participants ont amené la participation de tous les niveaux de l'hôpital, de la direction des soins infirmiers et des médecins, de l'École de formation des infirmières, des autres hôpitaux de la région, ainsi que la collaboration d'un professeur de l'Université de Montréal. Le projet a fait l'objet d'un article<sup>86</sup> dans la revue nationale des infirmières et de demandes de stages de formation de d'autres hôpitaux concernant l'implantation de la démarche de soins, dont une demande de France.

Pour les besoins de notre recherche, nous présentons un résumé des étapes de la recherche et des principales observations retenues, tout en considérant que la richesse des données de cette recherche, au plan méthodologique, mériterait une analyse plus approfondie. La complexité du projet et de son ampleur mettait en évidence la difficulté de rendre compte de la dynamique d'une telle démarche. Nous reviendrons sur ce point au dernier chapitre.

#### 2) L'analyse et les observations

##### Etape 1. L'émergence du projet

Après plusieurs années de pratique professionnelle comme infirmière et ensuite comme responsable du nursing, la praticienne acceptait un poste de chargée

<sup>85</sup> Turcotte-Belley, M.C. Implantation de la collecte de données en soins infirmiers. Rapport de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski. 1990. 258p.

<sup>86</sup> Turcotte-Belley, M.C. "Un projet d'intégration de la démarche infirmière" dans La Revue Canadienne des Infirmières, février 1990, 42-44.

d'enseignement à l'université et y constatait l'écart dans la démarche de soins, entre les enseignements donnés aux étudiantes-infirmières dans le baccalauréat en nursing et la pratique des infirmières en milieu hospitalier.

Selon la praticienne, il était inacceptable que les infirmières n'appliquent pas de façon systématique la démarche de soins apprise pendant leur formation universitaire. Cette démarche, inscrite dans les normes de pratique infirmière et appuyée par leur association professionnelle, constitue la base de l'acte professionnel de l'infirmière. Elle est appliquée dans quelques hôpitaux au Québec, et peu dans les hôpitaux en région.

Sa connaissance des deux milieux, universitaire et hospitalier, ses connaissances théoriques de la formation infirmière et des pratiques professionnelles des infirmières en milieu hospitalier lui ont facilité l'analyse de cet écart entre la théorie et la pratique.

#### **Les observations (Étape 1)**

P7-R-1 Cette démarche originait d'un conflit entre les valeurs de la praticienne et la pratique infirmière dans la démarche de soins.

P7-JB-2 La praticienne effectuait seule cette réflexion critique, à partir de la lecture d'une situation concrète qui présentait un écart entre les enseignements universitaires dans le baccalauréat en nursing et les pratiques professionnelles dans le milieu hospitalier. Bien que la praticienne ne se soit inspirée d'aucun auteur, ce discours est un exemple d'écart institutionnel entre la formation et la pratique chez Schön (1983).

P7-R-3 La réflexion critique de la praticienne a été renforcée par le discours de l'Association professionnelle des infirmières et les pratiques scientifiques de la démarche de soins dans certains hôpitaux, ce qui a confirmé la pertinence et la faisabilité de l'implantation de cette pratique. Nous avons observé une

triangulation des informations qui a permis à la praticienne d'affirmer ses valeurs et sa volonté d'intervenir pour amener un changement dans la pratique professionnelle des infirmières.

## **Etape 2: La compréhension du terrain**

A titre de responsable de la démarche de soins, la praticienne a identifié deux facteurs de résistance à l'utilisation de cette démarche: un formulaire de collecte de données trop long (8 pages) et une structure organisationnelle non adéquate à son utilisation. Pendant l'année 88, elle a procédé à une vérification informelle des facteurs de résistance dans le milieu hospitalier (triangulation), a rencontré les administrateurs et les infirmières de chaque unité lesquels ont confirmé les éléments problématiques initiaux.

Un changement d'emploi l'a conduite dans un centre hospitalier du Nouveau Brunswick, où elle a relevé les mêmes problèmes de non-utilisation de la collecte de données et une volonté présente d'améliorer le travail professionnel.

Un projet préliminaire a été préparé par la praticienne et proposé à ses supérieurs hiérarchiques, puis à l'administration de l'hôpital et accepté avec ses implications budgétaires. Cette entente reposait sur une volonté commune de la praticienne et de l'administration entourant la pertinence et les finalités du projet, lequel s'est concrétisé par la formation d'un comité regroupant les responsables concernés. Lors de la première rencontre du comité, les membres ont suggéré son élargissement pour y intégrer les infirmières de chevet, les infirmières du service d'éducation de l'hôpital et une représentante de l'École de formation infirmière.

### Les observations (Etape 2)

P7-JB-4 Nous observons ici la détermination de la praticienne de modifier une pratique qui allait à l'encontre de ses valeurs. Elle vérifiait cette pratique problématique dans trois contextes de travail: tout d'abord en milieu universitaire et ensuite dans deux milieux hospitaliers.

P7-JB-5 La triangulation des informations apparaît comme un exercice d'objectivation que plusieurs ont utilisé à différents moments du processus: lors de la réflexion sur les valeurs, sur les modèles utilisés en démarche de soins, concernant l'observation des pratiques infirmières, etc. Une étude pourrait préciser l'utilisation de la triangulation par les praticiens comme méthode déjà présente dans leur pratique quotidienne.

### **Etape 3. Le cadre de référence**

Le cadre de référence de la praticienne est éclectique et inclut des modèles déjà connus de la praticienne et du milieu hospitalier, ainsi que l'intégration d'un nouveau modèle méthodologique plus complexe que ceux qu'elle utilisait jusqu'à maintenant.

Le cadre de référence de la praticienne, des administrateurs de l'hôpital et des infirmières s'est appuyé sur les fondements scientifiques et pratiques de la démarche de soins selon le cadre conceptuel des soins infirmiers de Virginia Henderson.

Pour l'éclairer dans la réalisation du projet, elle s'est également inspirée des critères de projet en milieu hospitalier (Rochon, 1988). Ces critères sont les suivants:

- 1) Le projet présente un avantage sur ce qui existait auparavant.
- 2) Le projet respecte le vécu antérieur, il est compatible avec les valeurs des participants.
- 3) Le projet n'est pas complexe, il est simple à comprendre et à utiliser.
- 4) Les participants ne ressentent pas l'obligation d'adhérer au projet, ils sont libres.
- 5) Les participants peuvent suivre l'évolution du projet, le projet est observable.

Le cadre de référence méthodologique auquel la praticienne s'est référé au début et qui, selon elle correspondait à sa démarche préliminaire, a été le modèle des systèmes souples (Checkland, 1981). Cependant, devant les exigences

opérationnelles du modèle concernant l'expression de la problématique par les divers groupes d'intervenants impliqués, l'analyse systématique des données de la problématique et la modélisation systémique, ce modèle ne correspondait plus au contenu et au rythme souhaités par le comité. La praticienne et le comité ont alors choisi un processus de changement planifié (diagnostic-planification-exécution-évaluation) de type participatif, déjà connu du milieu administratif hospitalier (Collerette et Delisle, 1982).

Comme cadre de référence concernant la fonction de gestionnaire, la praticienne s'est référée à Peters (1988).

### Les observations (Étape 3)

P7-JB-7 Les cadres de référence qui ont orienté la praticienne ont été de sources éclectiques, provenant des domaines de l'administration, des sciences infirmières et des sciences de l'éducation. Ils sont tous dirigés vers les processus.

P7-JB-8 Les participants au comité ont eu prise sur le choix méthodologique.

P7-R-9 La praticienne a jugé inutiles des démarches systématiques d'analyse de son terrain et considérait le connaître suffisamment en partant de son observation participante et de sa réflexion pour être en mesure d'élaborer un plan d'intervention. Elle comptait alors sur les connaissances des autres participants qui ont émergé lors des discussions d'un plan d'action (triangulation des points de vue).

P7-JB-10 Le changement de modèle en cours de recherche a confirmé la dominance du contexte sur la méthodologie et la priorité des décisions des participants sur celles du praticien.

#### **Etape 4.1 L'élaboration du premier plan d'action**

La recherche a consisté à amener les infirmières à utiliser la démarche de soins dans leur pratique professionnelle, 1) en créant un formulaire approprié pour la collecte de données et en développant un mode organisationnel d'utilisation, 2) en l'implantant, à titre expérimental, sur une unité de soins, en faisant évoluer l'instrument par une confrontation à la pratique, et en le modifiant, avant de l'adapter et de l'implanter sur d'autres unités de l'hôpital.

Les premières rencontres du comité ont permis de définir son mandat, ses objectifs, ses activités et les délais de réalisation. Par la suite, les activités ont été réparties en toute collégialité selon la disponibilité et les affinités de chacune. Certaines participantes se sont impliquées de façon intensive, d'autres moins.

La praticienne assumait le leadership de l'ensemble du processus.

Le plan d'intervention incluait une phase importante de perfectionnement des infirmières sur la démarche de soins (car ces notions étaient vagues pour plusieurs infirmières). A l'automne 88, le projet commandait l'embauche de deux personnes, l'une pour la formation des infirmières concernant la démarche de soins; l'autre, pour le suivi des applications pratiques sur les unités de soins.

Depuis le début de la démarche du comité, des comptes rendus de réunions étaient distribués aux intervenants concernés. Pendant la phase de l'élaboration du formulaire (quatre mois), les membres du comité étaient invités à lire une documentation de base, à élaborer, à corriger et à discuter. Une documentation de base était également sélectionnée pour les infirmières et un examen leur permettait de vérifier leurs connaissances de la démarche de soins.

La direction de l'hôpital endossait le plan d'action, demandait que l'expérimentation couvre plusieurs unités de soins et engageait des démarches de financement auprès des instances gouvernementales du ministère de la Santé (mars 1989). Dans un rapport au centre hospitalier, le ministère reconnaissait le bien

fondé du projet. De son côté, le Conseil d'agrément des Hôpitaux du Canada voyait leurs recommandations mises en application.

#### Les observations (Etape 4.1)

P7-R-11 De nombreux niveaux hiérarchiques étaient appelés à s'impliquer dans ce projet, allant du ministère, à l'école de formation des infirmières, ainsi que de l'hôpital.

P7-R-12 La phase de planification comportait de nombreuses actions stratégiques orientées vers la diffusion de l'information, à toutes les personnes concernées, entourant le travail du comité, ainsi que des documents portant sur la démarche de soins.

P7-R-13 Le projet de changement était supporté institutionnellement grâce à des modifications organisationnelles effectuées par la création du comité de coordination, au dégagement des participants pour les rencontres du comité et à la prise en charge par l'administration des démarches de financement auprès du ministère. Tel que retenu à la Leçon 9, nous observons ici les trois dimensions que Kemmis et McTaggart (1988) considéraient indispensables au changement dans un processus de recherche-action, à savoir des modifications au plan organisationnel, des modifications dans le discours et des modifications dans les pratiques.

P7-R-14 La formation des divers intervenants était une dimension importante de ce projet, comme dans toutes les démarches analysées.

P7-R-15 On observait peu de passivité car tous considéraient le projet faisable, réaliste, pertinent, valorisant le travail et la profession infirmière.

P7-R-16 Le comité, grâce à la présence de personnes expérimentées du milieu, a été en mesure de choisir des actions stratégiques pertinentes en fonction de son milieu. Il a développé des mécanismes pour répondre aux besoins du projet (instruments de travail), aux besoins de formation des personnes impliquées (cours de formation) et à leurs besoins de soutien pendant la phase de l'implantation. Nous

pouvons dire que, dans ce processus de changement, le comité s'est fortement préoccupé de la dimension humaine des intervenants à qui on demandait de modifier leurs comportements.

#### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain.**

Pendant la phase d'implantation, le projet a pris de l'ampleur. Au moment où le comité débutait le projet sur l'unité pilote, les administrateurs ont demandé qu'il s'étende aux autres unités. Le comité a alors choisi d'aller en ce sens et un projet d'expérimentation en cascade débutait sur d'autres unités.

Dans le processus de changement, la formation pratique des infirmières sur les unités a pris une importance grandissante. Un sous-comité est constitué avec l'objectif de former des experts, i.e. des personnes devenant des ressources sur chaque unité. Un projet de vidéo de formation prenait forme. Lors des sessions de formation, la consultante consacrait la première partie de la journée à laisser les participants verbaliser leurs attentes et leurs craintes. Encourager la verbalisation, demeurer ferme et apporter des arguments positifs ont été les principes de canalisation des énergies humaines que les membres du comité avaient choisis.

L'implantation du nouveau mode de cueillette des données a commencé, sur l'unité pilote, en juin 89. Le questionnaire d'admission jusqu'alors utilisé devenait désuet.

Beaucoup d'encouragement a été dispensé les premiers jours d'implantation, afin de soutenir, de stimuler les infirmières dans leurs efforts et de maintenir leur moral. Les infirmières déploraient alors leur manque de formation concernant les techniques d'entrevue auprès des patients afin de remplir le formulaire de collecte de données. Une formation a été prévue à cette fin.

Sur le plan organisationnel, l'administration avait alloué du temps supplémentaire aux infirmières, en ce début d'implantation du nouveau formulaire de la collecte de données.

Certains comportements d'agressivité et une baisse de motivation ont été enregistrés chez plusieurs infirmières. Des discours négatifs d'infirmières de l'unité-pilote, durant les pauses, ont contaminé celles des unités qui n'avaient pas encore reçu de formation, provoquant en juillet, une certaine inquiétude. Les responsables du projet ont alors compensé par de la "contamination positive". De plus, chaque infirmière contestatrice a été rencontrée, écoutée, encouragée, stimulée et suivie. Une personne ressource a été nommée pour aider quotidiennement les infirmières dans la gestion du temps consacré à la démarche de soins. Les membres du comité étaient présents sur les unités et observaient l'évolution dans l'utilisation du nouveau formulaire et dans l'élaboration des plans de soins par les infirmières.

D'autres infirmières réagissaient très positivement. Les infirmières auxiliaires constataient que leur travail était facilité par la précision des nouveaux plans de soins. Le comité des médecins s'est intéressé au projet.

Puis, le projet a pris un tournant décisif que l'on constate dans le discours de certaines infirmières et des progrès ont été marqués dans le développement des nouvelles pratiques.

#### Les observations (Etape 4.2)

P7-R-17 A la phase de diagnostic et de planification, on a observé une grande ouverture des personnes impliquées ou intéressées au projet. Les résistances sont surtout senties à la phase de la réalisation et ont nécessité le recours à une stratégie imaginée par le groupe: "la contamination positive".

P7-R-18 Le fait d'avoir étendu le projet à d'autres unités de l'hôpital lui a conféré plus de poids et de crédibilité. Il n'était pas un caprice passager d'administrateurs sur une unité donnée, mais devenait un mouvement général: tout le monde allait travailler de la même façon.

P7-R-19 Le projet de départ, proposé par la praticienne, s'est transformé entre les mains des participants. La praticienne constatait qu'il était important de garder

une grande ouverture dans l'exercice du leadership d'un projet en vue d'assurer la motivation, l'intérêt et la logique de la dynamique participative qui s'installait. Ainsi, le projet avait prévu des limites (projet sur une seule unité), que les participants ont étendues.

#### **Etape 4.3 L'évaluation du plan.**

L'évaluation du plan a porté sur l'évolution de l'intégration de la collecte des données par les infirmières. Elle s'est principalement concrétisée dans l'évaluation de la qualité des informations recueillies par les infirmières à l'aide des fiches et, du temps nécessaire à chacune pour effectuer ce travail auprès du patient. Cette évaluation s'est répétée à trois moments de la phase d'implantation. Les responsables ont souligné la nécessité d'une supervision continue afin d'assurer un support moral aux infirmières en changement et de répondre rapidement à toute difficulté rencontrée. Une personne qualifiée a été affectée à ce travail de supervision.

#### Les observations (Etape 4.3)

P7-R-20 L'implantation de la démarche de soins sur d'autres unités profitait des implantations précédentes.

P7-R-21 Le projet a eu pour résultat, une émancipation du discours et des pratiques des infirmières. La phase d'utilisation et les conséquences dans les pratiques des infirmières en ont fait réfléchir plusieurs sur leur rôle, sur la notion de "norme professionnelle" et sur la reconnaissance des standards de base de la profession dans les pratiques. Plusieurs ignoraient ces normes. Certaines ont redéfini leur rôle comme professionnelles. Sur ces points, le projet a été une révélation pour certaines: les infirmières ont modifié leur rôle de compensatrice (faire les gestes à la place des malades) vers un rôle de suppléante (encourager les malades à devenir indépendants). Après les trois premiers mois d'implantation, le comité a remarqué que les infirmières prenaient plus de liberté professionnelle et

manifestaient plus d'initiative dans la rédaction du plan de soins et des approches auprès des clients.

#### **Etape 4.4 Les modifications du plan.**

Les modifications au plan d'action ont été effectuées à mesure que les problèmes survenaient et que le comité se questionnait sur l'implantation du projet aux autres unités de l'hôpital. Nous ne possédons pas d'information sur ce processus d'implantation en cascade car cette phase ne faisait pas partie du rapport de recherche de la praticienne.

##### Les observations (Etape 4.4)

P7-JB-22 Nous constatons ici que le plan élaboré et mis en place a subi peu de modifications majeures en cours et que les problèmes mineurs lors de l'implantation étaient traités dès leur apparition. De plus, comme le plan comportait trois évaluations du contenu des fiches pendant l'implantation, les améliorations aux pratiques des infirmières ont été apportées par la conseillère.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus.**

La praticienne a suivi le séminaire de réflexion sur le processus par correspondance. Le contenu des discussions du groupe lui était acheminé afin d'effectuer sa réflexion personnelle sur son expérience de recherche-action. Ses observations sont les suivantes:

##### Les observations de la praticienne à partir de la grille de Morin/Landry. (Etape 4.5)

##### Le concept d'entente

P7-SSR-23 Nous avons abordé l'idée de ce projet, lors de l'entrevue de sélection, et l'avons par la suite suggérée à l'administration dès notre entrée en fonction. Les

appuis étaient présents dès les premières démarches; le terrain semblait prêt à ce projet (voir la Leçon 4, concernant le "timing"). L'approbation de l'idée du projet par l'administration a permis la formation du comité en vue de l'élaboration d'un plan d'action qui leur a été proposé. Ainsi, les ententes ont suivi ici la voie hiérarchique normale d'un projet dans une organisation hospitalière.

### Le concept de participation

P7-R-24 La participation a reposé sur la reconnaissance de la pertinence du projet par les intervenants, sur notre crédibilité de directrice des soins et de présidente du comité, ainsi que sur notre capacité de lobbying. Nous étions reconnue par les intervenants comme experte concernant la démarche de soins (Leçon 20, concernant les caractéristiques personnelles du praticien comme agent de changement).

P7-R-25 La participation reposait sur un mode de fonctionnement décidé par le comité. Notre fonctionnement a été un processus dynamique, un forum de discussion, de prise de décision, d'action et de réflexion. Cette dynamique a permis à chacun de verbaliser ses attentes, ses craintes, ses contraintes, ses disponibilités, et de choisir ses activités. Ce mode de participation a favorisé les consensus de tous les membres sur le mandat de comité, sur ses objectifs, sur les stratégies à adopter, ainsi que les moyens d'action à mettre de l'avant.

P7-R-26 La participation d'un professeur de l'Ecole de formation infirmière a amené le comité à élaborer un formulaire de collecte de données dans la démarche de soins qui convenait aux cadres conceptuels différents de l'Ecole et du Centre hospitalier. Les participants ont recherché des solutions en tenant compte de la diversité des modèles en démarche de soins et en considérant les convergences.

P7-R-27 Nous avons conclu, en fin de recherche, à l'importance de la dimension collective dans une démarche et considéré que la définition de recherche-action proposée par Kemmis et McTaggart, reflétait notre cheminement avec notre groupe, que "la recherche-action est une réflexion et une mise au point

collective, sur une situation donnée, entreprises par les personnes ressources et les participants concernés, dans le but d'améliorer une situation".

### Le concept de discours

P7-R-28 Le discours, c'était également la diffusion de l'information aux organismes concernés par le projet afin de les mettre au courant, de demander leur avis, de les tenir informés de l'évolution et de les sensibiliser à leur implication.

### Les concepts d'action et de changement

P7-R-29 Notre réflexion, à la fin de ce projet, nous a permis d'identifier les leçons suivantes: 1) la nécessité pour les administrateurs de miser sur la participation des personnes concernées, sur l'échange d'idées et sur la compréhension entre personnes de niveaux hiérarchiques différents, 2) de responsabiliser des subalternes, 3) de décider par consensus, 4) d'accepter et d'encourager les participants à prendre des risques et 5) de laisser de l'initiative aux acteurs. Nous avons associé ces habiletés au rôle de leadership dans un projet et "peu importe d'où émerge un projet, ce dernier vit seulement s'il est bien mené et structuré". (Leçon 20)

### Nos observations sur la réflexion de la praticienne (Etape 4.5)

P7-JB-30 L'ouverture du comité s'est manifestée dans le recours à plusieurs experts, incluant des personnes extérieures (un représentant de l'Ecole de Formation, un professeur de l'Université de Montréal).

P7-JB-31 L'évaluation a été présente pendant toute la démarche de recherche-action et non seulement à la fin du projet.

P7-JB-32 Bien que s'inspirant d'un modèle de changement planifié, cette recherche a mis surtout l'accent sur le processus humain et participatif de la démarche. Le rapport a rendu compte des contributions de chaque personne

impliquée. C'était la première praticienne qui dégagait un portrait aussi explicite de sa démarche participative.

### **Etape 5. Le deuxième cycle ou plan d'action**

Dans cette démarche, on peut dire que les cycles de la recherche-action ont été présents lors de l'implantation en cascade sur les autres unités car chaque nouvelle implantation profitait de l'expérience des unités précédentes. Elles s'en sont distinguées car le groupe d'infirmières était différent et la vocation de leur unité était spécifique.

#### Les observations (Etape 5)

P7-JB-33 Nous constatons cependant que le deuxième cycle ou les cycles suivants n'étaient pas présents de la même façon dans cette recherche, où les ajustements portant sur le mode organisationnel ont dû être effectués, dès leur apparition. Ceci nous a amenée à observer deux types d'amélioration: les améliorations au processus et les améliorations sur l'objet de recherche. Alors que les améliorations concernant l'objet ont nécessité un temps plus long afin de constater les effets du plan d'action, les améliorations au processus de fonctionnement qui touchaient la dimension humaine, devaient se régler rapidement pour ne pas diminuer la motivation des participants.

P7-JB-34 L'organisation du milieu hospitalier ne présentait pas le même temps cyclique que l'année scolaire impose à un projet dans une école.

### **3) Les leçons tirées de la septième démarche**

#### **Leçon 26 Les valeurs sont (devraient être) la base d'un changement.**

Nous constatons que le projet émerge d'une insatisfaction de la praticienne devant un conflit idéologique entre ce que devrait être la pratique de la démarche de soins,

selon la charte des infirmières et selon les enseignements en nursing et, d'autre part, les pratiques des infirmières observées. Nous croyons que la motivation de la praticienne pour changer cette situation est venue de ses valeurs, influencées et supportées par la position de l'Association des infirmières et de ses expériences en enseignement. Elle a également vérifié la faisabilité de l'implantation d'une démarche de soins dans des hôpitaux qui la pratiquent. Ainsi, valeurs et faisabilité sont deux éléments qui l'ont motivée à s'engager dans un processus de changement.

Nous retenons de cette démarche que le praticien doit considérer ses valeurs, les valeurs des participants et celles de l'organisation. Un projet est possible s'il y a un consensus sur les valeurs dans le groupe, pour orienter le changement et motiver l'implication des individus. Nous avons constaté la présence des valeurs dominantes dans chacune des démarches des praticiens. Les praticiens qui s'engagent dans un processus de changement dans leur milieu professionnel, s'appuient sur de fortes valeurs personnelles qui entrent en conflit avec une situation de pratique. Ces valeurs observées ont été la responsabilité des intervenants de l'école auprès des décrocheurs potentiels dans la première démarche, l'intégration scolaire pour le deuxième praticien, la croyance qu'une petite école peut trouver des solutions à ses problèmes, pour le troisième, etc. (P7-R 17, 19)

**Leçon 27      Une recherche-action compose avec la complexité par une plus grande ouverture.**

L'ampleur qu'a prise le projet s'explique principalement par l'ouverture de la praticienne et des participants. Par contre, la praticienne mentionne qu'un tel projet demande d'être bien structuré pour réussir. Ouverture et structure apparaissent souvent s'opposer. Dans cette démarche, elles sont complémentaires.

L'ouverture, ce sont les attitudes de la praticienne concernant l'expression de ses valeurs et de ses attitudes positives pour le changement, c'est ensuite le regroupement des personnes concernées et l'acceptation des points de vues différents, c'est la diffusion de l'information, c'est la confiance de la praticienne à déléguer des responsabilités, c'est sa capacité de leadership à canaliser les idées et

les énergies de chacun dans un projet cohérent où chacune s'identifie et se sent à l'aise de participer, et enfin plusieurs autres caractéristiques qu'une étude approfondie de cette démarche mettrait en évidence. Cette ouverture rejoint la définition de la participation comme prise en charge, ainsi que les conditions et la structure organisationnelle de cette participation telles que proposées par Saint-Pierre (1975)<sup>87</sup>.

Ce mode participatif conduit à un fonctionnement organisationnel complexe où les individus ont prise sur les décisions et prennent en charge des actions de changement. De plus, une telle participation permet le choix de solutions plus adaptées. Le leadership s'exerce alors, comme dans la démarche actuelle, davantage sur le processus que sur le contenu.

#### **Leçon 28      Le concept de contamination positive.**

Cette idée de contamination positive est un élément à retenir par un praticien qui conduit une démarche de changement dans le milieu de sa pratique professionnelle. Il présente une stratégie adéquate à développer pour contrer les résistances qui ne manquent pas de survenir au cours d'un changement. Nous n'associons pas ce concept à celui du militantisme, lequel relève davantage d'une idéologie. Ici, la contamination positive repose sur les effets positifs du projet dans le milieu et tend à faire l'équilibre face à des informations négatives. (P-R-17)

#### **Leçon 29      La formation est un élément essentiel d'une démarche de recherche-action**

Lewin (1946) avait déjà affirmé que la recherche-action présentait un triangle de formation, d'action et de recherche. Dans chacune des démarches, nous constatons une dimension importante de formation structurée des intervenants. Un processus de recherche-action porte en soi une démarche de recherche de solutions qui

---

<sup>87</sup> A cet effet, La participation, pour une véritable prise en charge responsable, de H. Saint-Pierre, Québec: Presses de l'Université Laval, 1975, présente une conception de la participation pertinente aux praticiens en recherche-action.

poussent les individus à parfaire leurs connaissances et qui commande, dans un premier temps, une formation aux nouvelles approches ou habiletés nécessaires au changement. Cette formation intégrée dans les pratiques, le groupe peut se tourner vers de nouvelles connaissances et moyens permettant d'améliorer leurs pratiques. Nous constatons ainsi que la personne est le principal instrument de changement dans une recherche-action, car ce processus la pousse à dépasser ses limites, à se questionner, à chercher des réponses à diverses sources: soit dans l'expertise du groupe, dans les expériences d'organismes similaires, auprès d'experts ou dans la littérature. Tel que souligné par Desroches (1971), la recherche-action n'est pas une intervention ponctuelle, mais prend une dimension d'éducation permanente où le praticien apprend de façon continue de nouvelles expériences réfléchies et à nouveau investies dans sa pratique. (P7-R-14)

**Leçon 30      Plusieurs recherches-actions consistent à adapter une solution à un contexte donné.**

Les démarches 2,5,6,7 ont consisté à adapter une solution à un contexte donné, soit une organisation contextuée des cheminements particuliers, une adaptation du document didactique "Mon Passeport Musical" à une commission scolaire, un programme d'orientation des infirmières en début d'emploi, ou l'implantation de la démarche de soins dans un hôpital. (P7-JB-2, 31)

**Leçon 31      La triangulation est une technique de validation du processus pertinente pour les praticiens.**

Nous constatons que les praticiens utilisent déjà une technique de triangulation lorsqu'ils confrontent les divers points de vue des individus dans le groupe de travail ou avec les groupes concernés par la recherche. L'objectif du praticien n'est pas d'étudier les différents points de vue en soi, mais en relation avec les pratiques actuelles et les actions stratégiques pertinentes à les améliorer. Cette triangulation s'effectue le plus souvent verbalement lors des discussions et, à l'occasion, par écrit (questionnaires, propositions, grille d'évaluation, etc.). Il y a lieu de développer cette technique pour des praticiens en recherche-action. (P7-JB-5)

## **Conclusion**

De cette septième et dernière démarche, nous retenons 34 observations et tirons six leçons. Cette recherche-action se caractérise par une participation dynamique de nombreux intervenants internes et externes, par son ouverture, par les nombreux paliers hiérarchiques et les institutions impliquées. Plusieurs des leçons retenues émergent de l'ensemble des démarches analysées: la primauté des valeurs du praticien dans l'émergence d'un changement (Leçon 26), la gestion de la complexité par une ouverture (Leçon 27), l'idée de la contamination positive pour contrer les résistances (Leçon 28), l'existence d'un mode de triangulation déjà présent chez les praticiens (Leçon 31), la présence de divers types de formation dans chacun des plans d'action des démarches analysées (Leçon 29) et, enfin, que plusieurs recherches-actions consistent à adapter une solution à un contexte donné (Leçon 30).

### **5.9 La synthèse de l'analyse verticale**

Ce chapitre a présenté l'analyse individuelle de sept démarches de recherche-action par des praticiens, à l'aide du protocole préliminaire comme grille d'analyse. Nous avons dégagé des observations pour chacune des étapes du processus et en avons tiré des leçons en vue d'aider la démarche de futurs praticiens. Compte tenu de la dimension spécifique d'une recherche-action sur un terrain donné, nous avons choisi de présenter chaque étape de la démarche du praticien sur son terrain, suivie de nos observations. Notre hypothèse était qu'une observation faite à partir d'un terrain ne peut, dans un premier temps, être comprise qu'en relation avec ce terrain, et qu'une certaine généralisation devrait se dégager, par la suite, de l'analyse transversale et produire une amélioration du protocole préliminaire.

Nous constatons que ces observations et ces leçons qui découlent des démarches spécifiques, sont éparées et nécessitent une analyse transversale, afin de dégager les principales modifications que nous apporterons au protocole préliminaire. Cette analyse sera présentée au chapitre 6.

Nous terminons ce chapitre en situant les observations de chacune des démarches sur la Grille d'analyse des observations, tel que présenté au Tableau III. Ceci nous permet de constater l'importance relative accordée à chaque étape du processus.

<b>TABLEAU III</b>									
<b><u>L'importance des observations</u></b>									
<b><u>en relation avec la grille de l'analyse verticale</u></b>									
<b>ANALYSE TRANSVERSALE</b>									
<b>ÉTAPES DE LA R-A/ / PRATICIENS</b>	<b>P 1</b>	<b>P 2</b>	<b>P 3</b>	<b>P 4</b>	<b>P 5</b>	<b>P 6</b>	<b>P 7</b>	<b>Total</b>	
<b>ANALYSE - VERTICALE</b>	1. Émergence du projet	4	6	3	3	6	8	3	33
	2. Compréhension de la situation	7	1	3	4	2	2	2	21
	3. Cadre de référence	3	1	4	2	1	4	4	19
	4. Premier plan d'action								
	4.1 Élaboration	2	---	4	2	2	---	6	16
	4.2 Implantation et observation	3	2	3	4	3	---	3	18
	4.3 Évaluation	5	2	1	5	3	---	2	18
	4.4 Modifications du plan	2	1	1	4	1	---	1	10
	4.5 Réflexion sur le processus	1	26	12	14	3	13	10	69
	5. Deuxième plan et suites	4	1	4	1	---	1	2	13
	Total des observations	31	40	35	39	21	28	33	227

Parmi les 31 leçons retenues de l'analyse verticale, 27 leçons sont directement reliées à l'une des étapes du processus, alors que 4 leçons concernent la démarche en général. Ces leçons se situent de la façon suivante:

1. L'émergence du projet:	12 leçons (1, 8, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25)
2. La compréhension de la situation:	1 leçon (29)
3. Le cadre de référence:	4 leçons (5, 11, 23, 28)
4. Le premier plan d'action:	
4.1 L'élaboration:	3 leçons (3,9, 17)
4.2 L'implantation et l'observation:	2 leçons (27, 30)
4.3 L'évaluation:	1 leçon (7)
4.4 Les modifications du plan:	
4.5 La réflexion sur le processus:	2 leçon (2, 10)
5. Le deuxième plan et les suites:	2 leçons (6, 13)

Nous constatons ici que peu de leçons ont été retenues des observations provenant de la réflexion des praticiens sur le processus. Ceci est dû au fait que cette réflexion s'est située à la fin de la démarche des praticiens. De ce fait, si certaines leçons peuvent en émerger, elles apparaîtront à l'analyse transversale.

Parmi les leçons portant sur la démarche en général, les thèmes abordés sont:

- Les caractéristiques du praticien (Leçon 21).
- La nécessité de composer avec la complexité par de l'ouverture (Leçon 27).
- L'adaptation d'une solution à un contexte (Leçon 30).
- L'utilisation de la triangulation comme technique de validation des idées par les intervenants (Leçon 31).

Nous procéderons maintenant, au chapitre 6, à l'analyse transversale des observations et des leçons, afin d'en dégager d'autres leçons si nécessaire, ainsi que les modifications qui enrichiront le nouveau protocole. Le lecteur trouvera à l'Annexe 2, la liste des leçons retenues des chapitres 5 et 6.

## CHAPITRE 6

### L'ANALYSE TRANSVERSALE

#### Introduction

L'analyse transversale consiste à dégager, de nos analyses verticales, de nouvelles leçons en vue de modifier le protocole préliminaire. Tout comme à l'analyse verticale, ce dernier sert de grille à l'analyse transversale des données qui s'effectue en trois temps. Dans un premier temps, les observations et les leçons tirées des démarches individuelles sont regroupées et analysées par étapes, afin d'en dégager les points saillants. Comme plusieurs leçons portent sur la démarche en général, nous les analysons dans un deuxième temps. En conclusion, nous soulignons les principales leçons qui se dégagent de la thèse et qui annoncent le nouveau protocole présenté au chapitre 7.

#### 6.1 L'analyse transversale des étapes de la démarche

Nous présentons chacune des étapes de la démarche, en soulignant les éléments que nous retenons de l'analyse transversale.

##### 6.1.1 L'émergence du projet

Les observations et les leçons retenues confirment la présence d'une étape d'émergence lors de l'initiation d'un projet par un praticien. Elle se compose des démarches de réflexion initiale du praticien, ainsi que de la recherche des appuis et des participations nécessaires à la concrétisation d'un projet.

En vue de démarrer un projet et avant d'amorcer le travail collectif, la plupart des praticiens effectuent seuls, sur leur terrain, le début du processus de recherche-action. Leur démarche apparaît très stratégique et progressive. Elle se compose de

moments de réflexion et de moments d'action. Neuf points de cette démarche se dégagent des analyses, tels que présentés à la Figure 8:

**FIGURE 8**

**Démarche des praticiens à l'étape d'émergence du projet**

- 1- L'identification de leurs valeurs et d'une situation problématique.
- 2- La réflexion initiale sur des possibilités d'interventions.
- 3- La vérification de leurs capacités d'agents de changement et de leur liberté d'action.
- 4- Les démarches informelles, puis formelles, dans la recherche des participations.
- 5- La vérification d'un consensus dans le milieu.
- 6- Les approbations hiérarchiques en vue de l'engagement d'un projet.
- 7- L'identification des personnes concernées et la recherche des implications.
- 8- La structuration de la première rencontre.
- 9- L'animation du groupe en vue de l'émergence et de l'orientation d'un projet et d'un mode de fonctionnement du groupe.

Nous précisons ces points en nous référant aux observations et aux leçons qui les suggèrent.

1<sup>o</sup> L'identification des valeurs explicites des praticiens.

Sauf pour le cinquième praticien où nous les sentons moins présentes, les valeurs<sup>88</sup> sont explicites et à la base de la réflexion initiale de tous nos praticiens (Leçon 25). Elles leur permettent de juger problématique, une situation de leur vécu professionnel. Présentes dès leur inscription au programme de maîtrise, elles sont exprimées en fonction de conflit entre celles-ci et une situation de pratique<sup>89</sup>. De cette prise de conscience émerge la volonté de changer une situation (P6-JB-2).

Nous observons que, dans plusieurs cas, ces valeurs se retrouvent aussi chez les organismes professionnels (P7-R-3). A titre d'exemples, les valeurs concernant la place de la formation fondamentale, présentes chez l'enseignante en techniques d'éducation spécialisée, concordent avec celles de l'enseignement collégial et celles de la septième praticienne touchant l'application de la démarche de soins dans un hôpital sont également prônées par l'Association des infirmières.

2<sup>o</sup> La réflexion initiale des praticiens sur des possibilités d'interventions.

Lors de cette réflexion initiale (Leçon 15), les praticiens projettent déjà des idées d'interventions, de participations, de conséquences, de possibilités et de contraintes. De cette façon, ils balayent l'ensemble du processus et identifient un certain nombre de dimensions critiques. Cet exercice réflexif les amène à concevoir qu'un projet est possible. Il est effectué par tous les praticiens avant d'engager des démarches auprès de participants éventuels. Ainsi, lors de la phase d'émergence, la réflexion est dynamique et prospective, prenant en considération un ensemble d'éléments qui apparaissent importants aux praticiens à ce moment<sup>90</sup>, compte tenu

<sup>88</sup> Le concept de valeurs chez le praticien s'apparente à la nouvelle table des valeurs chez Nietzsche, où les choses, les actes sont classés selon l'utilité qu'ils peuvent présenter à l'individu pour se réaliser, en opposition à l'ancienne table qui les classait selon le beau, le bien, le vrai qu'ils renferment en soi. (Encyclopédie Guillet-Grolier 2962, 5997)

<sup>89</sup> Cette réflexion du praticien rejoint le concept du "Reflective Practitioner" chez Schön (1983). Nous constatons aussi chez plusieurs de nos praticiens ce souci quant à l'écart entre les enseignements et les pratiques professionnelles des enseignants et des infirmières (P6-JB1, P7-R-1).

<sup>90</sup> La réflexion initiale de nos praticiens s'apparente à la structure de "reflection in action" chez Schön: "The practitioner approaches the practice problem as a unique case. (...) each seeks to discover the particular features of his problematic situation,

de leur contexte et de leurs expériences antécédentes et ce, en vue d'un projet éventuel (Leçon 21).

3° La vérification de leurs capacités d'agents de changement et de leur liberté d'action.

Ici, deux points sont observés. Tout d'abord, les praticiens vérifient si la problématique et la direction des actions éventuelles d'un projet se situent à l'intérieur de leur champ de liberté professionnelle et quelles personnes sont indispensables à un tel projet<sup>91</sup> (Leçon 22). Ensuite, ils se questionnent sur leurs qualités personnelles et interpersonnelles comme agents de changement. En résumé, ces praticiens qui choisissent d'être de tels agents, sont conscients de leurs capacités, confiants et réalistes quant à une éventuelle réussite et aux risques impliqués. Plusieurs mentionnent l'actualisation de soi comme facteur de leur motivation. La leçon 20 présente quelques-unes des caractéristiques personnelles du praticien comme agent de changement.

4° Des démarches, au début informelles, puis formelles, dans la recherche de participations.

Ce point tente d'établir les participations au projet. Pour ce faire, les praticiens vérifient leur projet auprès de personnes de confiance, avant de s'avancer vers des interventions formelles (Leçon 12)<sup>92</sup>. Il s'agit de tâter le terrain, de lancer des idées et de vérifier les réactions. Les praticiens s'avancent prudemment en terrain

---

and from their gradual discovery, designs an intervention" (1983, 129). Le praticien effectue une réflexion dialectique, une sorte de va et vient entre ses idées et le terrain, afin de recadrer la situation problématique en vue d'une intervention. "This he does through a web of moves, discovered consequences, implications, appreciations, and further moves (...) giving the situation new meanings. The situation talks back, the practitioner listens, and as he appreciates what he hears, he reframes the situation once again." (1983, 131)

<sup>91</sup> Nous parlons ici de projet préliminaire, des premières idées de changement, sans que des intervenants n'aient encore été consultés.

<sup>92</sup> Cette idée avait été avancée par Kemmis et McTaggart (1982) comme démarche suggérée au praticien.

incertain, observant les réactions, les réfléchissant, consultant et planifiant les prochaines actions<sup>93</sup>.

La première leçon porte sur la nécessité de considérer de façon très stratégique, bien qu'informelle, ces premières démarches des praticiens sur leur terrain. La première démarche nous permet d'identifier ces actions stratégiques afin de guider les praticiens suivants dans leurs démarches en vue de s'assurer les participations nécessaires dans leur contexte (Leçon 1).

Pour les praticiens, il s'agit de sensibiliser les intervenants du milieu concerné, à la situation perçue comme problématique, en établissant un dialogue. Les moyens suivants sont utilisés: a) un discours portant sur deux points: soit sur la problématique, en l'appuyant sur des faits, soit sur la nécessité d'un changement où les praticiens font état de leur réflexion et de leurs valeurs personnelles (P6-JB-6); b) l'écoute des valeurs<sup>94</sup>, des réflexions et des commentaires des divers intervenants.

Sur certains terrains, ces démarches de sensibilisation des intervenants sont planifiées avec soin, sous la forme de petits cycles à l'intérieur de chaque étape et comprennent les quatre moments suivants:

- 1° L'identification des objectifs spécifiques à ce moment de la recherche.
- 2° La planification des actions stratégiques.
- 3° Leur déroulement sur le terrain.
- 4° Leur appréciation en vue de la prochaine action (Leçon 14).

---

<sup>93</sup> Selon Schön, ce processus de réflexion se produit sous forme de spirales successives en fonction d'appréciation de la situation, d'action et d'une nouvelle appréciation (1983, 132).

<sup>94</sup> La capacité d'écoute a été mentionnée par plusieurs praticiens comme élément essentiel de la relation entre le praticien et les participants, permettant de discuter ouvertement avec eux, surtout si le praticien est en situation hiérarchique et, de saisir les besoins des intervenants, sans oublier que les personnes s'impliquent en vue d'une satisfaction personnelle (St-Pierre, 1975). Comme le mentionne une praticienne, il s'agit de convaincre les enseignantes du bien-fondé, au plan personnel, de leur investissement dans une planification plus rigoureuse (P5-R-4).

5° La vérification d'un consensus dans le milieu.

Les praticiens vérifient si un début de consensus concernant la problématique est présent chez les personnes concernées et si celles-ci manifestent un intérêt à s'engager dans des actions de changement (Leçon 1).

6° Les approbations hiérarchiques en vue de l'engagement d'un projet.

Les praticiens identifient les personnes en situation hiérarchique, dont l'approbation ou l'implication est essentielle dans l'éventualité d'un projet (Leçon 1) et planifient ces rencontres. De plus, il s'avère de première importance pour un praticien de s'assurer la participation active des pairs et de tenter de prévoir les conséquences éventuelles de leur abstention à participer au projet (Leçon 16).

7° L'identification des personnes concernées et la recherche des implications en vue d'un projet participatif.

Les praticiens voient à intéresser et à former un petit groupe de personnes en vue d'une première rencontre formelle, afin de réfléchir aux possibilités et aux contraintes. Ils entament ensuite des discussions et des actions stratégiques concernant la possibilité du projet (informations à colliger, approbations hiérarchiques, intervenants à impliquer, financement, etc.).

8° La structuration de la première rencontre.

C'est à la première rencontre que débute effectivement le travail collectif. Le groupe devient alors maître de son cheminement et se distribue les rôles et les responsabilités. Dans les démarches analysées, les praticiens assument la direction du groupe. Cette étape se caractérise principalement par des échanges d'idées et une grande ouverture, assurant ainsi la progression des discussions vers des décisions. Les praticiens prennent le rythme du groupe (Leçons 3 et 4), même si leur réflexion personnelle leur donne une certaine avance sur le cheminement du groupe. Des orientations de projet sont alors avancées et discutées. La réflexion critique des praticiens se transforme en réflexion critique du groupe (Leçon 24). Ces

échanges sont verbaux, mais la rédaction d'un projet préliminaire peut débiter à cette étape et est souvent nécessaire pour présenter le projet à des instances supérieures.

Nous avons constaté que certains contextes facilitent l'émergence d'un projet de recherche-action, telles l'implantation d'innovations dans le milieu scolaire (Leçon 18), l'existence d'un groupe de travail, déjà structuré et intégré (Leçon 19) ou d'un projet d'innovation déjà engagé (Leçon 8). Dans ce dernier cas, le groupe débute le projet à l'étape où il est rendu dans son cheminement, tout en faisant le point sur son cheminement passé (réflexion critique) (P2-JB-6).

9° L'animation du groupe en vue de l'émergence et de l'orientation d'un projet et d'un mode de fonctionnement du groupe.

Les praticiens intéressés à la naissance d'un groupe de recherche-action assurent l'animation des premières rencontres et s'en voient confier la direction. Ils animent les discussions de façon à amener le groupe à décider de leur propre fonctionnement et à déterminer les premières actions sur le terrain.

A cet effet, cinq modèles leur sont proposés afin de les laisser choisir celui le plus approprié à leur contexte. Ces modèles sont ceux de changement planifié, des systèmes souples, de Lewin, du Projet Ford, le modèle australien de 1982 et enfin celui de Morin (1986). Concernant le choix d'un modèle de recherche-action, deux caractéristiques sont citées par les praticiens, comme étant particulièrement significatives. La première est la dimension réursive, i.e. les boucles permettant des améliorations successives d'une situation, qu'ils considèrent essentielles à tout changement en milieu scolaire. L'autre caractéristique mentionnée concerne la présence et l'alternance de moments de réflexion et de moments d'action dans le processus, telles que suggérées par Kemmis et McTaggart (1982). Les praticiens justifient leur choix de modèle par analogies avec leurs façons habituelles d'aborder les problèmes dans leur milieu. Nous constatons également l'importance, pour les praticiens, de modèles de recherche-action simples et visuels.

Les praticiens peuvent juger du modèle le plus approprié à leur situation (P2-JB-4) et modifier la méthodologie pour l'adapter à leur terrain. Dans toutes les démarches, la pertinence ou la justesse d'une intervention, par rapport au terrain, a priorité sur le modèle<sup>95</sup>.

Seulement, le premier praticien ne dispose que d'un modèle en début de recherche, soit celui de changement planifié proposé alors dans le programme de maîtrise. Les autres exercent leur choix parmi les modèles offerts. Cinq d'entre eux retiennent la version 1982 du modèle australien<sup>96</sup>. La septième choisit celui de résolution de problème, déjà connu et utilisé dans le milieu hospitalier. Avec le deuxième, nous constatons l'adhésion au modèle australien parce qu'il y reconnaît leur fonctionnement de groupe (P2-R-3). En cours de démarche, une praticienne préfère le modèle de changement planifié à celui des systèmes souples afin de s'engager plus rapidement dans l'action. Dans le cas de la cinquième praticienne, les participants insistent pour continuer le mode de recherche-action après que celle-ci ait terminé sa recherche, parce qu'il leur permet d'être plus rigoureux et plus efficaces lors des rencontres.

Quant à l'importance des boucles récursives recherchées par les praticiens dans les modèles suggérés, nous verrons comment elles se concrétisent dans les démarches, à l'étape 5 - Le deuxième plan d'action et les suivants (point 6.1.5).

Les praticiens, laissés juges du modèle le plus approprié à leur situation (P2-JB-4), modifient la méthodologie pour l'adapter à leur terrain. Le consensus des intervenants valide la pertinence d'une intervention et prime sur le modèle.

---

<sup>95</sup> Nous souscrivons à cette approche de la méthodologie en recherche-action. Plusieurs auteurs ont souligné la nécessité de la souplesse méthodologique pour répondre aux contextes des terrains. Il faut éviter que le modèle ne soit appliqué techniquement, mais bien que le praticien l'utilise comme guide de réflexion et d'action et l'adapte à son terrain. Kemmis et McTaggart auraient révisé en 1988 le Action Research Planner suite au constat d'une utilisation trop technique du modèle proposé en 1982, en mettant l'accent sur la réflexion critique et une approche sociologique, en suggérant un cadre de réflexion (voir le tableau 8, La reconnaissance du terrain).

<sup>96</sup> Le modèle australien dans sa version améliorée a paru en 1988 alors que les praticiens étaient déjà engagés en recherche.

En résumé, les observations mettent en évidence qu'une phase d'émergence précède la planification d'un projet. Nous suggérons neuf points afin d'éclairer le praticien seul en début de recherche, qui tente de développer un projet participatif dans son milieu. Cette étape comporte des moments de réflexion et des moments d'actions stratégiques. La réflexion initiale du praticien et la recherche des participations devraient être des parties intégrantes de la méthodologie de la recherche-action<sup>97</sup>. Cette étape d'émergence reconnaît l'élément humain présent dans la recherche-action.

### **6.1.2 La compréhension de la situation**

La compréhension de la situation par des praticiens se fonde essentiellement sur leurs connaissances d'expérience<sup>98</sup>. La démarche de recherche les amène à rendre explicites ces connaissances et, ce faisant, à en découvrir des sens nouveaux<sup>99</sup>. Le terme de "reconnaissance" du terrain, utilisé par l'équipe australienne, dans le sens littéral de "le connaître à nouveau" prend toute sa signification pour un praticien.

Aussi, nous observons que les praticiens fondent leurs démarches, dans un premier temps, sur la mise en commun des connaissances expérientielles du groupe et, dans un deuxième temps, sur les connaissances théoriques pertinentes à éclairer leur situation.

Dans les présentes démarches, la compréhension du terrain consiste à considérer la situation comme un tout, tenant compte à la fois de ses dimensions sociales, historiques et politiques. La vulgarisation de l'approche systémique en milieu scolaire amène les praticiens à intégrer également certaines considérations systémiques dans leur analyse, telles les considérations de finalités, de limites

---

<sup>97</sup> Plusieurs modèles de recherche-action se centrent sur l'objet ou le problème à analyser, en vue de planifier, d'implanter et d'évaluer une solution, sans intégrer entièrement l'élément humain.

<sup>98</sup> Comme ces intervenants ont tous reçu une formation théorique lors de programmes de formation à l'enseignement, il faut reconnaître que leurs connaissances expérientielles se composent d'un amalgame d'éléments théoriques confrontés à des pratiques et enrichis d'années d'expériences.

<sup>99</sup> Perry, W.G. (cité par Bassey, in Hustler et al, 1986, 18. Action Research in Classroom and Schools), in 'Discoveries of the Obvious', met l'accent sur la nécessité pour l'enseignant de questionner ce qui est évident.

territoriales, de structures hiérarchiques, ainsi que des considérations touchant l'ouverture du système en relation avec les systèmes environnants et la recherche de solutions.

Nous constatons que la reconnaissance du terrain n'est pas seulement une étape dans le processus, bien qu'elle précède l'élaboration du premier plan d'action. Elle est présente tout au long du processus et oblige le praticien à une lecture continue de son terrain. Prioritaire à la phase d'émergence, elle demeure, par la suite, essentielle à la démarche du praticien et des intervenants tout au long du processus, tant à l'élaboration, qu'à l'évaluation, afin de mieux comprendre le terrain et de choisir les actions pertinentes. La reconnaissance<sup>100</sup> continue du terrain compose la toile de fond du processus.

Nous observons que la compréhension de la situation chez les praticiens ne se limite pas à une analyse de la problématique, mais consiste à regrouper un ensemble d'informations pertinentes en vue d'un plan d'action. Ce processus s'effectue dans la perspective des interventions éventuelles. Les praticiens se penchent peu sur le pourquoi, mais ont tendance à monopoliser les énergies du milieu vers un projet de changement<sup>101</sup>.

Au début de la démarche préliminaire des praticiens, leur compréhension du terrain repose sur quelques statistiques ou informations présentant une problématique, telle le taux d'absentéisme, le nombre d'enfants en difficulté, le peu d'étudiants en cheminements particuliers qui sont réintégrés aux cours réguliers, etc. (PL-JB-8). Les questions qu'ils se posent ne sont pas de l'ordre du "pourquoi", mais plutôt: "Quelles données pourraient éclairer nos interventions, nous indiquer dans quelles directions agir?" (P1-JB-7).

Dans un deuxième temps, la compréhension du terrain repose sur les connaissances d'expérience du praticien concernant son milieu et les intervenants (P1-R-12).

---

<sup>100</sup> Dans une recherche ultérieure, il y aurait lieu de distinguer entre reconnaissance de terrain en recherche-action et une analyse de problématique.

<sup>101</sup> Nous émettons l'hypothèse que les praticiens préfèrent ne pas procéder à une analyse plus approfondie de la situation problématique, ce qui pourrait porter à juger le travail de certains groupes ou individus.

Ensuite, lorsqu'un groupe de travail est formé, leur compréhension repose principalement sur leurs connaissances d'expérience mises en commun (Leçon 29).

Des discussions avec les praticiens nous permettent de dégager les référents que ces derniers utilisent pour comprendre leur situation. Ces référents sont:

- Dans un premier temps, l'évolution des politiques et des orientations du ministère de l'Éducation concernant le thème de la recherche; à titre d'exemples, le dossier des cheminements particuliers, l'enseignement de la musique, etc. Les praticiens considèrent les orientations du ministère comme cadre de référence dans l'analyse des pratiques de leur milieu.

- Dans un deuxième temps, les praticiens considèrent l'évolution des orientations et des pratiques dans leur commission scolaire;

- Dans un troisième temps, les praticiens considèrent les pratiques dans leur école et les problèmes en découlant (P4-JB-5).

Cette approche hiérarchisée permet aux praticiens, de situer la problématique et le projet dans un cadre plus large<sup>102</sup>. Dans la version 1988, le modèle australien considère qu'un projet de recherche-action devrait émerger d'une réflexion critique du praticien, concernant les incohérences entre les discours des divers niveaux du système éducatif, entre les discours et les pratiques des intervenants. Nous pouvons dire qu'un certain niveau de réflexion critique est présent chez les praticiens (Leçon 11<sup>103</sup>), mais peut s'enrichir d'un cadre de réflexion critique tel que celui proposé par le modèle australien.

---

<sup>102</sup> Paquette (1979, 17) met cependant le praticien en garde contre un modèle hiérarchisé proposé par des instances supérieures et qui "ne respecte(r)ait pas les règles minimales d'un projet issu du milieu".

<sup>103</sup> Le modèle australien propose un cadre de référence permettant au praticien une réflexion critique sur les points suivants:

1- une réflexion personnelle du praticien en relation avec le monde de l'éducation et la société, afin de comprendre comment son approche éducative s'est formée et développée;

2- l'identification du thème de sa recherche et une revue de la littérature en vue d'enrichir sa réflexion dans la perspective d'action futures;

3- une analyse de la situation en relation avec le thème selon trois dimensions:

.le langage et le discours historiques et actuels, institutionnels et collectifs,

-Dans un quatrième temps, les praticiens appuient leur réflexion sur leurs connaissances des intervenants, en vue de les impliquer dans un projet. Pour la majorité, ces connaissances reposent sur leur vécu de plusieurs années, dans un même milieu scolaire, alors que de nouveaux arrivants observent leur milieu pendant un an, avant d'engager leurs premières actions stratégiques.

Lors de cette étape, les rôles des praticiens et des intervenants sont différents. Les praticiens investissent davantage de réflexion dans la compréhension du terrain, d'une part, parce qu'ils sont dans un programme d'études avancées et, d'autre part, parce qu'ils prennent la responsabilité du projet. Leurs écrits servent à amorcer les discussions du groupe, à enrichir la compréhension et à présenter le projet<sup>104</sup>.

Nous constatons que nos praticiens n'associent pas les étudiants à la démarche de la reconnaissance du terrain. Seul, le praticien de la première démarche recueille par questionnaire les perceptions des élèves, en vue de connaître leurs insatisfactions et d'en dégager un plan d'actions, sans toutefois effectuer un retour (feedback) des

---

les activités et les pratiques des personnes concernées par la thématique.

les relations sociales et l'organisation: culture et histoire passées et actuelles, structures, etc. De nos expériences avec les praticiens, nous n'avons pas retenu jusqu'ici le point 1, quant au point 2, il est considéré dans le cadre de référence à l'étape 3 et, le point 3 s'approche de la démarche de nos praticiens, sans être aussi structuré. Dans le modèle australien, la reconnaissance du terrain incorpore les connaissances concernant les politiques et les orientations du système éducatif, ainsi que la revue de la littérature concernant le thème. Sur le plan théorique, il est intéressant pour le praticien de comprendre les orientations du système éducatif, tout en procédant à une revue de la littérature. Cet exercice simultané devrait avoir une portée intéressante sur la réflexion critique du praticien, en lui permettant de confronter les pratiques et les discours de l'organisation scolaire à des théories. Nous avons cependant observé que les praticiens dans un programme de maîtrise à temps partiel, doivent élaborer leur projet pendant leur première année de scolarité, ce qui nécessite des choix concernant le temps consacré à la compréhension du terrain. L'une de nos craintes est qu'une telle démarche ne laisse pas le temps nécessaire au praticien pour en arriver à des actions stratégiques sur le terrain et à leur évaluation, ce qui est l'essentiel, pour nous, dans une recherche-action destinée aux praticiens. Pour le moment, leur réflexion tient compte de l'évolution du dossier aux divers niveaux hiérarchiques du système éducatif, dans leur plan d'action.

<sup>104</sup> Nous soulignons ici l'importance des documents écrits par les praticiens, dont la pertinence a permis leur utilisation lors de séminaires, de colloques, ou en défense du projet.

résultats aux étudiants pour réflexion et action, tel qu'utilisé dans les travaux de Lewin avec les groupes.

En résumé, le praticien confronte sa compréhension du terrain avec quelques personnes afin de former un groupe de participants. Les premières rencontres du groupe visent à développer une compréhension commune de leur situation problématique, placée dans un contexte plus large et hiérarchisé. Les participants ont alors recours à leurs connaissances d'expériences ainsi qu'aux théories déjà présentes sur le terrain, sans en rechercher de nouvelles.

### **6.1.3 Le cadre de référence**

La recherche-action pose la question du cadre de référence, dont les informations doivent provenir tant du terrain et des participants que des théories déjà élaborées. Le modèle australien tient compte de ces deux sources d'information, dont nous avons parlé, à l'étape de la reconnaissance du terrain. Nous constatons que nos praticiens traitent, en deux temps distincts, les connaissances provenant du terrain et des participants et, par la suite, celles provenant des théories.

Leur démarche se rapproche du cheminement suivant. Dans un premier temps, les connaissances, que les praticiens et les intervenants considèrent comme bases de leur projet d'intervention proviennent du système éducatif (orientations, documents ministériels, etc.), ensuite des intervenants du milieu concerné, puis d'eux-mêmes comme agents de changement. Lors des premières rencontres de groupe, les participants mettent en commun leurs connaissances d'expériences (P7-R-9). Ces échanges et ces réflexions collectives enrichissent les connaissances individuelles et leur permettent d'apporter le plus souvent des solutions, sans recours à une théorie. Cette constatation illustre bien, à la 23<sup>ème</sup> leçon, qu'un groupe peut effectuer des cycles de recherche-action, dans un premier temps, sans recours formel aux théories, jusqu'à ce qu'il ait épuisé ses propres ressources et sente le besoin de recourir aux théories existantes comme nouvelles sources de connaissances<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> L'explication du fait que les praticiens recourent à leurs expériences passées et non aux théories pour analyser et trouver une solution au problème qui les

Lorsque le travail participatif du groupe est engagé, le temps manque souvent aux praticiens pour effectuer une revue de la littérature suffisamment approfondie. Le rythme que prend le groupe, les échéanciers scolaires à rencontrer, les démarches concrètes pour démarrer le projet, laissent peu de temps aux praticiens pour effectuer une revue de la littérature et des liens théorie-pratique. La leçon 23 ne résout pas, pour le praticien, l'apport des éléments théoriques dans le cadre d'une recherche dans un programme de deuxième cycle et la question demeure ouverte.

Pour le moment, nous résolvons ce dilemme méthodologique en considérant qu'une revue de la littérature doit nourrir une recherche-action et, que des éléments théoriques peuvent être apportés à tout moment de la démarche en vue d'en enrichir la réflexion et d'en modifier les actions (P5-JB-9). Aussi nous convenons que, parallèlement à leur démarche de recherche-action sur le terrain, les praticiens effectuent leur revue de la littérature, sélectionnant et jugeant du moment opportun d'apporter de nouvelles connaissances au groupe.

Cette revue de la littérature dans la perspective du praticien porte sur deux dimensions:

- 1° sur le ou les objets ou les thèmes de la recherche;
- 2° sur le processus de la recherche-action, ses fondements, ses concepts, ses techniques (P2-JB-8).

Les éléments théoriques, considérés pertinents par les praticiens, sont de sources éclectiques, provenant parfois de plusieurs champs disciplinaires.

---

confronte a été soulignée par de nombreux auteurs. D'ailleurs, Kuhn (cité par Schön, 1983) avance que l'individu confronté à un problème, cherche dans un premier temps, des similitudes avec des problèmes déjà rencontrés. Selon Schön, un praticien et un chercheur peuvent effectuer un tel processus sans en être vraiment conscients. "Indeed, the whole process of seeing-as and doing-as may proceed without conscious articulation. (...) the later descriptions of the situation are reflections on and elaborations of the first, unarticulated perceptions of similarity and difference. It would be a mistake to attribute to the inquirer at the beginning of such a process the articulated description which he achieves later on (...)". (1983, 139).

Certains éléments théoriques éclairent le praticien, mais ne sont pas communiqués aux intervenants, d'autres sont sélectionnés en fonction des intervenants et de leur formation (Leçon 28). Dans la septième démarche, une documentation importante adressée aux infirmières est distribuée par le groupe de travail. Plusieurs démarches comportent une sélection ou une préparation de documents pour éclairer les participants<sup>106</sup>.

Dès lors, les nouvelles connaissances peuvent provenir de la pratique<sup>107</sup> ou de la théorie et être intégrées, selon les besoins des participants, au fil des cycles. Nous considérons que les réponses aux questions de pratiques viennent de diverses sources: soit de l'expertise du groupe, soit des expériences des autres écoles ou des organismes, soit d'experts ou de la littérature. Les théories représentent une source parmi d'autres.

De plus, il faut prendre en considération que les théories s'introduisent dans le milieu scolaire principalement sous une forme verbale, vulgarisée et interprétée, sans application intégrale, mais bien en terme d'apport d'idées nouvelles qui présentent un intérêt en regard du contexte. Des experts sont invités, des praticiens rendent compte de leurs lectures, etc. Les praticiens en recherche-action deviennent des agents diffuseurs de nouvelles théories auprès des participants, selon une tradition de transmission orale.

#### **6.1.4 Le premier plan d'action**

Ce cycle retient les quatre principales étapes déjà avancées par Lewin et retenues par Elliott, Kemmis et McTaggart, et plusieurs autres, comme structure fondamentale du processus de la recherche-action. Ces étapes sont les suivantes:

---

<sup>106</sup> La recherche-action devient pour le praticien un processus d'éducation permanente, dans la perspective de Desroches (1971).

<sup>107</sup> Les travaux d'Elliott s'intéressent précisément à cette dimension du développement des théories de la pratique des enseignants par les enseignants, en opposition aux théories développées par les chercheurs (1976-7) "Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: an account of the Ford Teaching Project", *Interchange*, vol. 7, no. 2, 2-20.

- 1° L'élaboration du plan d'action,
- 2° L'implantation, l'observation de ses effets, et l'évaluation en cours,
- 3° La réflexion sur l'objet et sur le processus,
- 4° Les modifications au plan et au fonctionnement du groupe.

Pour chacune des étapes, nous précisons, dans les points qui suivent, une démarche qui éclairera les praticiens dans leur réalisation.

#### **6.1.4.1 L'élaboration**

Les groupes tendent à remettre les mandats de rédaction des projets aux praticiens, sur la base des discussions collectives. En effet, dans la majorité des démarches, des propositions de projet sont préparées par les praticiens pour être apportées aux groupes. Telle qu'observée, la démarche d'élaboration du premier plan d'action présente les trois étapes suivantes:

- 1° L'orientation du projet, des mandats et des actions stratégiques;
- 2° L'opérationnalisation du plan d'actions;
- 3° La préparation du matériel et la révision du plan.

##### **1° Une première orientation du projet, des mandats et des actions stratégiques.**

Alors que nous entrons dans la phase d'élaboration, de nombreuses idées sont déjà avancées par les praticiens en vue de vérifier leur faisabilité, d'autres circulent, lors de la phase d'émergence, alors que les praticiens rencontrent les participants éventuels.

Le praticien assume le leadership de cette première rencontre, jusqu'à ce que le groupe décide de la direction du groupe de travail. Des six démarches analysées, les praticiens sont en position hiérarchique par rapport aux participants; dans un cas, la responsabilité est partagée avec un supérieur hiérarchique et dans un autre cas, des personnes extérieures à l'organisme sont présentes.

Lors de cette première rencontre, les discussions portent principalement sur les trois éléments suivants: tout d'abord sur le thème et l'orientation générale du projet, ensuite sur le mode de fonctionnement que le groupe désire se donner, ainsi que sur la reconnaissance institutionnelle nécessaire au projet. Le groupe définit alors ses premières modalités de participation<sup>108</sup>.

Notre attention se porte sur le concept de temps, peu signalé dans la littérature en recherche-action, et qui se présente sur plusieurs dimensions. Mentionnons le respect du rythme du groupe, de la quantité d'informations à distribuer aux participants, du travail à effectuer, de la difficulté à trouver du temps de rencontre et de la relation entre la durée des étapes du projet et l'année scolaire. Le concept de moment opportun ("timing") est également présent dans chacune des démarches en milieu scolaire (P5-JB-11). Dans les démarches analysées, la planification d'un projet en milieu scolaire nécessite une période d'environ six mois et se structure en vue de son implantation au début d'une année scolaire. En outre, des projets ou des groupes déjà existants possèdent plusieurs avantages, en comparaison aux groupes en émergence, tels une reconnaissance institutionnelle et des périodes de rencontres déjà organisées.

Chacun des groupes se préoccupe également de l'information aux intervenants en périphérie du projet et de la recherche de support institutionnel (temps de rencontres, financement, etc.).

## 2° La planification de l'opérationnalisation du plan

Le deuxième point de la planification consiste à détailler les opérations nécessaires à l'implantation et à effectuer les actions stratégiques en vue du début du projet au jour "J". Dans toutes les démarches, les praticiens reçoivent le mandat d'élaborer et de rédiger le plan, à la lumière des discussions du groupe de travail (P3-JB-13).

---

<sup>108</sup> St-Pierre, H. (1975) La participation pour une véritable prise en charge responsable. Québec: Les Presses de l'Université Laval, est une référence utile au praticien pour l'animation du groupe.

Cette planification se caractérise principalement par l'élaboration du plan comme tel, par l'identification des données qui permettent de l'évaluer, par des actions stratégiques de lobbying et de diffusion d'information et par des périodes de formation et des lectures essentielles à toutes les personnes concernées. La personnalité des intervenants, la pertinence et la faisabilité du plan en relation avec le contexte sont les éléments considérés dans le choix des actions stratégiques.

Quatre des démarches analysées nécessitent des périodes de formation des intervenants concernant le thème de la recherche, alors que d'autres font circuler de la documentation.

### 3° La préparation du matériel et la révision du projet.

Le troisième point consiste à préparer le matériel, à revoir le plan et à s'assurer que les personnes impliquées connaissent leurs rôles et leurs fonctions et sont prêtes à passer à l'action. Comme cette étape se situe le plus souvent à la fin de l'année scolaire, des rencontres permettent, en début d'année, de raviver le projet et de réviser le plan avant son implantation.

Ainsi, dans les milieux observés, le processus d'élaboration du plan d'action est exécuté par un groupe de travail, composé de représentants de deux niveaux hiérarchiques. Lors de cette étape, les étudiants ou les clients en milieux hospitaliers ne sont ni associés ni consultés <sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Cette approche va à l'encontre de la philosophie de la recherche-action qui prône l'implication, à toutes les étapes du processus, des principales personnes concernées. Les praticiens du milieu de l'éducation, lorsque confrontés à cette constatation de l'absence des étudiants, principaux usagers dans les projets, répondent qu'ils n'y ont pas pensé. Après réflexion, ils trouvent les risques grands d'impliquer les élèves et se demandent si ceux-ci ont la maturité d'assumer une telle implication, vu les expériences négatives de remise de pouvoir entre leurs mains. Plusieurs praticiens soulignent que le système éducatif québécois n'a jamais fait une place décisive aux étudiants, et que si nous y croyons, il faudrait y aller graduellement et les former à ce nouveau rôle, en analysant leur évolution et en s'ajustant, comme dans une recherche-action. Seule la professeure au niveau collégial a tenté une telle expérience où l'approche en pédagogie ouverte était proposée, mais sans alternative. Par contre, l'application de l'approche permettait une prise en charge importante des étudiants.

#### 6.1.4.2 L'implantation et l'observation

La durée de la phase d'implantation s'adapte à l'horaire de l'année scolaire et s'étend sur une demie ou sur toute une année scolaire<sup>110</sup>.

Alors que l'observation du déroulement des actions mises en place et la cueillette des données sont considérées des informations essentielles pour fonder la réflexion ultérieure des praticiens, ces derniers rendent peu compte du déroulement de la phase d'implantation du projet sur leur terrain, à l'exception de la septième praticienne. Plusieurs explications peuvent être avancées. Le premier cycle d'une recherche-action exige beaucoup d'énergie du praticien sur le plan des actions et des interventions ponctuelles, de sorte qu'il dit avoir peu de temps pour tenir son carnet de bord. Par ailleurs, il est possible que la démarche du praticien n'ait pas encore atteint un degré de maturation lui permettant le recul nécessaire à une réflexion d'un méta-niveau, alors qu'il est dans le feu de l'action. Le praticien n'a peut-être pas encore développé de référentiel global d'un processus qu'il vit pour une première fois. Cette dimension demeure problématique. Nous reconnaissons avec Percy, (cité par Boomer, 1987) que, pour les praticiens, la pratique dans le quotidien va de soi et la réflexion doit les conduire "à re-connaître cette pratique, c'est-à-dire la connaître à nouveau, la voir d'un nouvel oeil," afin d'être en mesure de la remettre en question. Nous émettons l'hypothèse que le praticien serait davantage en mesure de comprendre le processus de recherche-action après un premier cycle d'expérimentation. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous ajoutons une étape de réflexion sur le processus à la fin de chaque cycle de recherche-action.

La phase d'implantation ne semble pas créer de problèmes majeurs aux intervenants en milieu scolaire. De façon générale, ceux-ci implantent les modifications sans résistance du milieu. Nous émettons l'hypothèse qu'il est courant dans le milieu scolaire d'implanter des changements de programme ou autres, de sorte que les participants sont habitués à prévoir l'opérationnalisation

---

<sup>110</sup> Selon les démarches, les projets ont duré: une année scolaire, dans les trois premières démarches; une année scolaire, dans la deuxième, une année scolaire, dans la troisième; une demi-année scolaire, dans la quatrième; une demi-année scolaire, dans la cinquième, sans implantation, dans la sixième; cinq mois, dans la septième.

détaillée de nouvelles pratiques lors des rencontres préliminaires à cette implantation. La présence assidue des praticiens leur permet de solutionner rapidement les difficultés ponctuelles qui surviennent lors de l'implantation du projet dans le milieu. Une praticienne attribue cette facilité à une culture de docilité du milieu devant des instances supérieures. Cette remarque va dans le sens de la problématique de l'éducation chez Schön (1983) qui souligne que les enseignants sont des exécutants d'applications technologiques et de décisions extérieures, sans exercice de réflexion critique.

Lors de cette étape, trois démarches connaissent des modifications importantes par rapport au plan prévu.

L'implantation d'une nouvelle approche pédagogique, sans la participation des collègues, a pour effet une confrontation sous forme de critiques de leur part, laquelle influencera les suites du projet (P4-JB-13).

Lors de la phase d'implantation, dans la septième démarche, le projet prend de l'ampleur dès l'apparition des premières conséquences du plan sur l'unité pilote. L'administration et d'autres hôpitaux régionaux font alors des demandes supplémentaires au groupe de travail (P7-R-19). Ces apports extérieurs augmentent le sérieux du projet, à l'intérieur de l'organisation (P7-4-17). Dans la cinquième démarche, les enseignantes en musique reviennent sur leur entente initiale et, par manque de temps lors des rencontres, décident de ne pas effectuer le retour en groupe sur les expériences individuelles, accordant la priorité à la planification des prochaines activités d'enseignement (P4-R-15).

Des données qualitatives et quantitatives sont recueillies dans toutes les démarches, à l'exception de la sixième démarche, touchant le développement d'un programme des infirmières en début d'emploi, où seules des observations et des entrevues sont notées et interprétées par la praticienne<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Les instruments de cueillette de données dans les différentes démarches ont été les suivants:

Démarche 1: Un questionnaire de perceptions des élèves sur des dimensions de leur école, en début et en fin d'année. Un questionnaire d'identification des décrocheurs

Les instruments de cueillette de données sont sélectionnés pour leur pertinence à enrichir la pratique des participants, et non uniquement pour répondre à des exigences de recherche. Plusieurs des instruments de mesures utilisés par les praticiens jouent un double rôle: ils évaluent les conséquences des actions, pour les prochaines actions stratégiques et ils servent d'instruments pédagogiques dans les enseignements.

Les données reliées à l'observation du déroulement du projet, dans sa perspective dynamique et évolutive, sont peu colligées par les praticiens, ceux-ci mettant davantage l'accent sur les conséquences quantitatives des projets. Comme le remarquera un praticien, "le déroulement sur le terrain, c'est du quotidien, s'ajuster, expliquer, régler des petits problèmes. Il me semble qu'on ne parle pas de ça en recherche"<sup>112</sup>.

Nous constatons que les praticiens observés composent avec la complexité que prend le projet, par une plus grande ouverture, laissant plus d'initiative aux participants et se réservant la fonction de mettre l'accent sur les réseaux de communication (Leçon 26).

---

potentiels (perceptions). Des questionnaires d'évaluation des cours en communication.

Démarche 2: Une analyse comparative des résultats d'examens en français et en mathématique à deux moments de l'année scolaire. Les commentaires des participants, en cours et à la fin du projet.

Démarche 3: Le bulletin scolaire des élèves en difficulté. Un test de français (Le Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture). Les commentaires des participants, en cours et à la fin du projet.

Démarche 4: Un questionnaire en développement personnel (Mullen), en début et en fin de cours. L'évaluation d'une approche pédagogique (PERPE), en fin de cours. Les commentaires des participants, en cours et à la fin du projet. L'analyse de la pratique en pédagogie ouverte à l'aide d'enregistrements vidéos.

Démarche 5: Une fiche d'évaluation d'activités d'enseignement à la fin de chaque activité. Les commentaires des participants, en cours de projet.

Démarche 6: Les commentaires des participants en cours de projet.

Démarche 7: L'évaluation des formulaires de démarche de soins remplis par les infirmières à trois moments de l'implantation.

<sup>112</sup> Cette remarque a permis de constater la nécessité de comprendre le déroulement du projet sur le terrain comme l'une de nos préoccupations de chercheur, à savoir "Comment le praticien et les participants interviennent-ils lors de la phase d'implantation?". Pour le praticien il y va de l'évidence du quotidien et de l'impertinence d'en faire état.

Lors de la phase d'implantation, le groupe de travail est attentif à l'impact du changement chez les participants et les non-participants et élabore des stratégies en fonction de leurs réactions (Leçon 17). Afin de contrer les résistances au changement, le groupe de travail de la septième démarche met de l'avant une stratégie de contamination positive, où les participants parlent des conséquences positives, en plus d'effectuer des rencontres individuelles avec les intervenants résistants, afin de discuter de leurs problèmes occasionnés par le changement (Leçon 27).

Aucun des projets n'est abandonné en cours de route. Les problèmes rencontrés sont résolus dès leur apparition, par une approche à la résolution de problème<sup>113</sup>. Nous constatons que le praticien et les participants valident constamment leurs perceptions et leurs résolutions de problèmes, entre eux et auprès des divers intervenants, ce qui assure des propositions et des prises de décision en accord avec le milieu. Ces réseaux d'information, mis en évidence par l'approche systémique, s'apparente à un mode de triangulation verbale et informelle des données<sup>114</sup>.

L'importance du leadership du praticien lors de cette phase est soulignée par tous les praticiens. Ils jouent un rôle primordial dans l'émergence du projet et dans l'organisation des participations, comme animateurs du groupe, comme soutiens moraux, sécurisant et valorisant d'animateurs enthousiastes qui croient au projet, capables de soutenir le stress du changement et d'aplanir les difficultés rencontrées par les intervenants.

Même si les praticiens se réfèrent à une méthodologie, ils sont davantage centrés sur les besoins des intervenants et sur leur contexte.

---

<sup>113</sup> Nous constatons ici que cette approche est pertinente à l'intérieur d'une recherche-action pour résoudre les problèmes techniques.

<sup>114</sup> Elliott, dans le Projet Ford, avait retenu la triangulation comme modalité de confrontation des perceptions individuelles, de développement d'un discours commun et comme fondements de la réflexion collective des intervenants.

### 6.1.4.3 La réflexion sur l'objet et le processus

Alors que dans le protocole préliminaire, deux étapes portent sur l'appréciation du projet, (l'étape 4.3: l'évaluation et l'étape 4.5: une réflexion sur le processus), l'analyse horizontale de nos observations et de nos leçons nous conduit à remanier le protocole préliminaire de la façon suivante. Nous avons ajouté une réflexion sur le processus participatif de la recherche, à la suite du constat que cette dimension essentielle de la recherche-action est négligée par les praticiens et que, seul le produit de la recherche est apprécié.

Nous fusionnons maintenant ces deux étapes en une seule, se présentant en deux points: a) l'évaluation en relation avec l'objet de la recherche, b) l'évaluation en relation avec le processus collectif et participatif du groupe.

Ces étapes sont maintenant les suivantes:

- |           |  |
|-----------|--|
| Etape 4.3 | L'évaluation   |
|           | a) de l'objet (les orientations, les objectifs, etc.), |
|           | b) du processus (le fonctionnement du groupe).         |
| Etape 4.4 | Les modifications                                      |
|           | a) concernant l'objet,                                 |
|           | b) concernant le fonctionnement du groupe.             |

#### a) L'évaluation de l'objet

Concernant l'évaluation portant sur l'objet ou le thème du projet, les praticiens et les participants démontrent l'importance qu'ils accordent aux effets ou conséquences des plans d'action, comme déterminant l'efficacité du plan. Cette question d'efficacité est soulevé par des parents participants à la troisième démarche, en ces termes: "Comment vais-je savoir que mon intervention aide l'enfant?".

Pour leur part, les praticiens avouent que les projets auraient eu lieu même s'ils ne s'étaient pas inscrits à un programme de maîtrise en éducation, mais que la

recherche-action permet une plus grande rigueur dans le processus, principalement concernant la cueillette et l'analyse des données.

Touchant la pertinence des instruments utilisés, les participants ne les remettent pas en question lors de l'évaluation. Les praticiens mentionnent l'importance des acquis en traitement informatisé de données, comme un apport significatif à l'amélioration des pratiques évaluatives. Cette expertise est recherchée par des collègues et d'autres écoles de leur commission scolaire.

Lorsqu'utilisées, les données quantitatives sont interprétées par les groupes, à l'exception de la première démarche. Un groupe en arrive à relativiser une analyse comparative de données quantitatives et sa réflexion l'amène à intégrer des données qualitatives pour fonder ses décisions du classement des élèves en difficulté. Les résultats et leur interprétation constituent la base de leur réflexion critique du plan d'action, des orientations, des objectifs et des moyens mis en place, lors de ce premier cycle de recherche-action.

Tous les projets présentent des résultats positifs qui encouragent les participants à poursuivre en vue d'améliorations davantage significatives. Ils soulèvent également de nombreuses questions auxquelles les groupes tentent de répondre par un plan d'action amélioré.

Nous observons cependant que la diffusion des résultats est limitée aux intervenants adultes et que les étudiants n'y ont pas accès, car les groupes de travail mentionnent leurs hésitations à les intégrer au processus<sup>115</sup>.

#### b) L'évaluation du processus

L'évaluation du processus est une étape que nous considérons essentielle à la formation du praticien dès le soutien du premier praticien (Leçon 10). Par l'ajout de cette étape, nous cherchons à former le praticien au processus de la recherche-

---

<sup>115</sup> Certains praticiens mentionnent que des expériences tentées ne sont pas prises au sérieux par les étudiants et sont abandonnées, plutôt que de rechercher une solution au problème que ces comportements soulèvent.

action, afin qu'il en maîtrise les éléments essentiels, en vue des autres projets de changement dans son milieu.

Cette réflexion sur le processus est effectuée à l'aide de la grille de recherche-action développée par Morin (1986), telle que présentée au chapitre 2, point 2.2. Nous avons alors fait l'essai d'un exercice de réflexion sur le processus lors d'un séminaire, suivi d'une réflexion individuelle de chacun des praticiens. Nous regroupons ici les observations des praticiens et nos observations, en les considérant sous l'angle des éléments essentiels dégagés par Morin, soit les ententes, la participation, l'action, le changement et le discours.

Il s'agit de vérifier la pertinence de cette étape et de cet exercice par les praticiens à ce moment de leur cheminement, en fonction des buts qui nous ont amenée à cette activité.

#### Le choix de la grille de Morin

Lors de la présentation et de l'explication de la grille de recherche-action de Morin aux praticiens, à la fin de leur premier cycle de recherche-action, ces derniers reconnaissent dans ce modèle une grille leur permettant d'évaluer l'évolution de leur démarche participative. Ils constatent, au début, avoir été davantage directifs (possiblement à cause de leur statut de supérieur hiérarchique), cheminant progressivement vers une plus grande ouverture, au fur et à mesure que la confiance et les compétences des participants s'installaient (Leçon 30).

Nous présentons les principales observations qui se dégagent de chaque élément de cette grille.

#### Les ententes

Morin (1986) parle plutôt de contrat prenant diverses formes: écrite et formelle ou verbale et informelle. Dans le cas des praticiens observés, le terme d'entente convient davantage. Ces ententes sont verbales. De plus, elles se caractérisent par leur informalité, leur adaptabilité et leur ouverture (Leçon 31). Elles varient en

cours de cheminement, selon les motivations, les compétences et les disponibilités des participants.

Dans toutes les démarches, les praticiens avec leur groupe de travail élaborent leurs ententes et recherchent, à l'extérieur du groupe, les appuis nécessaires, soit des instances supérieures, des pairs ou des subalternes. Un seul groupe reçoit son mandat d'une instance supérieure (démarche 3), alors que des instances supérieures, élargissent un mandat en cours d'implantation (démarche 7). Cette considération des rôles hiérarchiques est présente dans toutes les démarches et les praticiens estiment qu'elle a une influence sur les ententes et les participations. Quant aux étudiants, nous avons souligné leur exclusion des groupes de travail. Seulement, quelques ententes de participation limitée sont conclues avec eux.

Ces ententes sont plus difficiles dans certains cas: a) lorsqu'il s'agit de convaincre ses pairs, b) quand le projet est perçu comme menaçant, c) ne répond pas à des besoins réels chez chaque participant ou d) qu'il n'y a pas de nécessité reconnue de changement. Enfin, les praticiens constatent qu'une véritable entente doit reposer sur la collégialité et les besoins à la fois collectifs et individuels (ces derniers souvent tacites et diversifiés). On constate que les ententes sont plus faciles lorsque les participants se connaissent et ont déjà travaillé ensemble sur d'autres projets, ce qui est le cas pour plusieurs démarches.

Les praticiens s'entendent pour dire que celui qui présente un projet à un groupe doit préciser le soutien qu'il est prêt à donner. Les ententes du groupe doivent être cohérentes avec la structure organisationnelle en place. De plus, on observe que la répartition du travail dans le groupe s'effectue en fonction des tâches organisationnelles des participants.

### La participation

La participation peut se présenter sous formes de passivité, de représentation, de collaboration et de coopération (Morin, 1986). En relation avec la grille, les praticiens reconnaissent que le mode de participation de leur groupe évolue vers une plus grande coopération, mais que, dans un même groupe, chaque individu définit

sa propre participation. Certains individus demeurent passifs alors qu'une étroite coopération s'établit chez d'autres. Le respect de ces choix individuels est de mise et les praticiens observent que ces implications se modifient en cours de projet. Les participants distribuent eux-mêmes les compétences et dessinent leur propre dynamique de groupe. Certains ne font que donner leur appui, mais cela aussi est essentiel.

Selon les praticiens, la participation repose sur certaines caractéristiques reliées au projet, au praticien et aux participants:

-au projet: la reconnaissance de sa pertinence;

-au praticien:

- sa crédibilité comme expert du thème,
- sa capacité de lobbying,
- son jugement à choisir un projet réalisable et un milieu favorable,
- sa croyance dans le projet,
- son investissement dans le projet.

-aux participants:

- leur vécu commun,
- leurs années d'expériences,
- un minimum de consensus sur les valeurs,
- leurs avantages individuels et collectifs en perspective,
- une entente sur les approches pédagogiques et méthodologiques,
- leurs affinités interpersonnelles,
- un climat ouvert: le respect des idées divergentes et des degrés d'implication,
- leurs disponibilités,
- leurs fonctions et leurs rôles dans l'organisation,
- leur reconnaissance ou leur amitié pour le praticien.

Dans les démarches analysées, les participants se connaissent et ont vécu des expériences communes de rencontres et d'échanges préalablement au projet (Leçon 31).

### L'action

Cette dimension recueille peu de commentaires de la part des praticiens, alors que nous escomptons les entendre énumérer les actions stratégiques mises de l'avant au cours de leur projet. Pendant que les autres concepts portent rapidement à des échanges, les praticiens n'arrivent pas à cerner le concept d'action en fonction de leurs projets. Cette question posée par l'un d'eux résume leur difficulté à considérer les activités du groupe comme actions: "Est-ce que l'action est le fait des gens qui se regroupent pour planifier ou si ce sont les actions dans la pratique que nous devons considérer?"

Bien que nous concevons la recherche-action en fonction de 'moments d'action' et 'moments de réflexion' (Kemmis et McTaggart, 1982), ces concepts ne semblent pas être compris par les praticiens, même s'ils mentionnent leur intérêt pour cette notion<sup>116</sup>.

### Le changement

Selon Morin, le changement peut s'exprimer par le développement organisationnel, par l'application d'une théorie, par l'induction de solutions choisies par les intervenants ou par la transformation des gens. Dans les démarches analysées, l'induction de solutions est privilégiée par les groupes, tout en apportant des transformations décelées chez les participants, lors de l'évaluation.

Chez les praticiens, le changement prend plusieurs significations, soit:

- de finalité du projet permettant de comparer les progrès effectués.

Un changement répond à l'attente des praticiens: au début, un changement souhaité, à la fin un changement objectivé, pas nécessairement très loin de notre situation de départ.

---

<sup>116</sup> Il ne faut pas écarter d'autres éléments qui ont pu faire glisser les discussions entourant le concept d'action. Lors du séminaire, le concept de participation a été celui qui a tenu le plus de place dans les discussions entre praticiens.

- de temps.

Dans la leçon 4, nous retenons que le temps joue un rôle essentiel dans un processus de changement. Il se présente sous plusieurs dimensions en relation avec: 1) l'année scolaire, alors que le projet est préparé pendant une année scolaire et ensuite implanté sur une autre année, 2) les contraintes des temps de rencontres pour les participants, 3) le temps nécessaire à l'apparition de changements, 4) le temps opportun ("timing") et stratégique, 5) le respect du rythme que veulent se donner les participants et enfin, 6) la nécessité de plusieurs cycles pour réaliser les objectifs fixés par le groupe.

- de conditions nécessaires au changement.

Selon les praticiens, un projet de changement vit à deux conditions: s'il est supporté et s'il est structuré. Suite à un changement de directeur dans son organisation, une praticienne tirait les leçons suivantes de son expérience, quant au rôle et aux attitudes des dirigeants ou des administrateurs concernant le changement:

- 1) la nécessité pour les administrateurs de miser sur la participation des personnes concernées (confiance), sur l'échange d'idées et sur la compréhension entre personnes de niveaux hiérarchiques différents (démocratie);
- 2) la responsabilisation des subalternes<sup>117</sup>;
- 3) la décision par consensus;
- 4) l'encouragement des participants à prendre des risques;
- 5) l'initiative aux acteurs.

La décision chez les participants de changer une situation et la nécessité d'y travailler collectivement s'effectuent rapidement lorsque chaque individu ressent ce besoin et qu'un consensus est présent.

---

<sup>117</sup> Selon Gardner, J.W. dans Excellence, (1984, N.Y.: Norton) "Good teachers and good leaders (...) know that if they expect a lot of their respective constituencies, they increase the likelihood of high performance." p. 148.

- de changements chez les individus.

Alors que théoriquement la recherche-action tente de changer les gens, les praticiens reconnaissent que telle n'est pas leur idée en début de projet. Paradoxalement, ils reconnaissent, collectivement, vouloir changer la dynamique de l'organisation<sup>118</sup>. A posteriori, ils constatent que le processus occasionne des changements d'attitudes chez les gens, telles leur capacité de remettre en question leurs valeurs, leurs idées et leurs pratiques, et que l'objet de recherche ne se transforme pas de lui-même, que ce sont les gens qui le transforment.

Pour leur part, les participants observent que le processus améliore leur mode de fonctionnement de groupe, leurs attitudes d'ouverture et d'acceptation, et les conduit à plus de rigueur. Les praticiens comme leaders reconnaissent s'être modifiés personnellement, en étant plus à l'écoute et en développant des outils leur permettant d'objectiver et d'analyser une situation. Les participants conviennent que la recherche-action agit sur deux plans, en améliorant une situation problématique et sur le mode de fonctionnement de groupe .

- de changement relié au leadership et aux personnes impliquées.

Un changement de personnes clés dans un projet en change la couleur. Les praticiens mentionnent l'importance de définir le rôle et les qualités du praticien qui assume une recherche-action participative.

- de changement négatif à certains points de vue.

Un praticien observe que le fait d'être en recherche a des effets négatifs sur son approche éducative, devenue plus sérieuse, moins spontanée et enjouée avec les étudiants.

---

<sup>118</sup> Il y a lieu de s'interroger sur ce paradoxe où les praticiens affirment tous ne pas vouloir changer les individus, alors qu'ils confirment qu'ils désiraient corriger la dynamique de l'organisation. Le changement des individus est perçu comme une dimension personnelle, se rapportant à la liberté de l'individu de changer ou non. Par contre, de considérer le changement collectif leur est acceptable. Dans la lère démarche, les participants se disent "nous" devons changer notre relation avec les décrocheurs potentiels. Le changement collectif est acceptable parce qu'il les inclut tous; le changement individuel par soi-même est acceptable. Vouloir consciemment changer les autres est inacceptable parce qu'il va à l'encontre de la liberté individuelle.

- de maintien du changement.

En milieu scolaire, les participants considèrent que des changements s'intallent graduellement et qu'un projet à long terme doit être intégré au fonctionnement organisationnel pour assurer sa continuité. Selon certains, un projet qui se maintient après un changement de direction est intégré <sup>119</sup>.

Dans les projets analysés, la structure ne présente qu'un seul groupe de travail, composé de quatre à douze personnes (à l'exception de la 6ième et de la 7ième démarches).

Ainsi, les praticiens décrivent le changement en fonction de modification d'une situation, d'émancipation des individus et de dimensions de temps, demandant certaines conditions de participation et leur intégration au fonctionnement organisationnel. Les praticiens en soulignent également quelques aspects négatifs.

Le discours

Selon Morin, le discours peut aller progressivement de la soumission à la rationalité, à la conscientisation et à un discours critique. Il doit être relié au vécu pour favoriser la conscientisation et sa qualité dépend de sa capacité d'être remis en cause.

La dimension individuelle et collective présente dans les démarches de nos praticiens amène les participants à une certaine réflexion critique, que des cycles successifs de recherche-action permettront d'approfondir. Selon eux, les échanges collectifs des participants permettent de développer la cohérence et la congruence du discours entourant le projet (P3-SR-25) et portent sur des dimensions différentes à chacune des étapes du processus.

---

<sup>119</sup> Les expériences de projets éducatifs de Paquette (1979) l'amènent à constater qu'un projet nécessite "une structure formelle courte" qui présente "l'avantage de faire apparaître les phénomènes informels qui sont, le plus souvent, les meilleures sources d'action" (p.44) . Il met en garde que "(p)lusieurs projets éducatifs risquent de tomber dans le piège de l'élaboration de structures (...) la formation de comités, de sous-comités, de groupes d'études, de groupes d'évaluation qui sont autant de structures qui alourdissent la démarche de travail." (p.44)

Au départ, le discours émerge d'un individu et repose sur des valeurs, une réflexion critique en relation avec une situation problématique, une confrontation et une validation des perceptions individuelles en vue d'un consensus sur la nécessité d'une action collective dans le milieu.

Le deuxième praticien fait état de l'évolution de son groupe, concernant le discours et son contenu, dans les termes suivants: "Au début du processus et des rencontres, beaucoup de temps est alloué à la définition et à la compréhension des textes. En milieu de processus, on partage le temps de discussion entre les aspects philosophiques et l'organisation dans la pratique. A la fin de la planification, la plupart du temps est consacré à l'organisation et à l'implantation du projet dans les détails."

Selon une autre praticienne, lors de la phase d'implantation, le discours est relié à l'encadrement et au soutien des intervenants dans l'apprentissage de leurs nouveaux comportements, à la résolution de problèmes ponctuels, à la "contamination positive" et à la gratification des effets positifs qui surgissent. A l'évaluation, le discours porte sur la satisfaction des progrès réalisés, sur le questionnement et sur la réflexion en vue d'améliorer le projet.

La diffusion de l'information aux intervenants et aux organismes qui gravitent autour du projet, les demandes d'avis, etc. sont considérées relevant du discours (Leçon 35).

### En conclusion

Les praticiens jugent que le séminaire, les discussions et les questions soulevées leur permettent de prendre un recul par rapport à leur terrain de pratique et favorisent des échanges enrichissants avec d'autres praticiens concernant leur compréhension du processus.

Les Leçons 2 et 20 font ressortir la nécessité d'amener le praticien à une réflexion critique sur le processus de la recherche-action et de prévoir des activités à cette fin.

A savoir maintenant si cette étape et ce modèle favorisent la réflexion et sensibilisent les praticiens à cette dimension essentielle de recherche-action, nous croyons que si. Les praticiens s'engageront dans un deuxième cycle en y investissant les nouvelles connaissances sur le processus que le séminaire a permis de dégager et de mettre en commun.

#### **6.1.4.4 Les modifications au plan et au fonctionnement du groupe**

Les premiers plans d'actions mis en place ne subissent pas de modifications majeures et sont reconduits pour un deuxième cycle. Dans certains cas, le plan est reconduit entièrement pour une deuxième année en considérant que le premier cycle a permis aux intervenants de se familiariser avec de nouvelles approches et que le deuxième cycle devrait davantage démontrer les effets concrets du projet en terme de retombées. A cet effet, nous avançons l'hypothèse que la planification en groupe assure la pertinence et les détails opérationnels qui facilitent la phase d'implantation. Une autre hypothèse repose sur l'évaluation continue sur la résolution de problèmes à mesure que survient une difficulté. Enfin, la dernière hypothèse considère nécessaire aux intervenants, un temps de repos, avant de planifier une autre phase importante de changement (Leçon 13).

A l'exception de la première démarche, où l'évaluation et les modifications au plan sont effectuées par un comité restreint (4 personnes), dans les autres démarches, les principaux intervenants adultes participent collectivement à cette étape.

#### **6.1.5 Le deuxième cycle et les suivants**

Pour le deuxième cycle, tout au moins, le premier plan d'action mis en place pendant une année scolaire, est reconduit pour une deuxième année, avec des modifications mineures.

Les démarches de recherche-action de nos praticiens, dans le cadre du programme de maîtrise, ne font état que d'un cycle de recherche-action, alors que nous endossons la position de Kemmis et McTaggart (1988) que chez des praticiens, c'est

dans les cycles suivants que s'exerce la réflexion et que se fonde la validité des changements sur le terrain.

## **6.2 Les leçons d'ordre général**

En terminant l'analyse transversale, d'autres leçons se dégagent des nombreuses données recueillies lors des activités de réflexion critique du praticien, ainsi que de notre réflexion personnelle<sup>120</sup>. Tout d'abord, concernant les éléments essentiels d'une recherche-action proposés dans la grille de Morin, nous retenons les leçons suivantes:

### **Leçon 32 La grille de Morin permet au praticien d'exercer une réflexion critique sur le processus.**

Cette grille n'est pas retenue par les praticiens en début de processus où ils préfèrent les modèles qui tiennent compte du processus dans le temps, en fonction d'étapes. Ce n'est que lors du séminaire et en fin de processus qu'ils donnent un sens au modèle de Morin. Les praticiens constatent alors l'évolution de leur propre cheminement et l'ouverture progressive de la participation et du discours qui s'effectue dans le groupe.

Nous retenons les leçons suivantes de la réflexion des praticiens sur le processus.

### **Leçon 33 Les ententes entre participants sont verbales, informelles et ouvertes.**

Toutes les démarches analysées se réfèrent à ces caractéristiques. Ces ententes sont conclues par le groupe, en tenant compte des fonctions hiérarchiques, des disponibilités et reposent sur la collégialité, ainsi que sur les besoins individuels et collectifs. Lors de ces ententes, le praticien précise le soutien qu'il apporte au projet.

---

<sup>120</sup> Nous nous limiterons ici aux leçons portant sur les éléments essentiels. Les nombreuses données recueillies lors des activités collectives et individuelles de réflexion nécessiteront une analyse ultérieure plus approfondie.

**Leçon 34      La participation individuelle évolue au cours du projet et doit être respectée.**

Nous avons mis en évidence plusieurs caractéristiques de la participation, concernant le projet, le praticien et les participants. De plus, la participation évolue selon la disponibilité et l'intérêt, ainsi que, selon les besoins précis qui surviennent dans le projet et qui font appel aux qualifications de participants en particulier.

**Leçon 35      Le concept d'action n'est pas considéré dans la réflexion des praticiens et demande des éclaircissements.**

Une praticienne observe que c'est possiblement la quantité importante des actions concrètes qui rend difficile leur énumération. Un autre praticien mentionne que les actions vont de soi, font partie de leur quotidien, alors que l'utilisation de modèles et des autres concepts ont davantage une dimension de nouveauté. Quoi qu'il en soit, il faudra réfléchir à ce concept d'action dans la perspective du praticien.

**Leçon 36      Le changement est défini par les praticiens en termes systémiques.**

Sans s'y référer de façon explicite, les praticiens utilisent un ensemble de termes systémiques pour définir leur conception du changement:

- de finalités    1) l'effet du processus,  
                  2) de modification des participants
  
- de processus    1) se déroulant dans le temps  
                  2) nécessitant des conditions
  
- de maintien    1) de conditions assurant la continuité d'un projet

**Leçon 37      Le discours est présent, essentiel et son influence difficile à préciser.**

Un processus de changement et de prise en charge par des intervenants se concrétise non seulement par des actions, mais également par les discours, individuels et collectifs, qui évoluent pendant le processus. Pour les praticiens, le discours est surtout verbal. Encore ici, l'approche systémique le situe dans le processus comme transmission d'information et comme phénomène de communication. L'évolution du discours chez les praticiens, se situe au niveau d'une réflexion critique personnelle, basée sur leurs valeurs et orientée vers la conscientisation des intervenants. Dans les démarches de nos praticiens, le développement d'un discours en vue d'une lutte de pouvoir est absent.

**Leçon 38      Le discours diffère selon l'étape du processus.**

Nous observons et soulignons à maintes reprises l'importance du discours du praticien lors de la recherche des participations, ainsi que l'évolution du discours du groupe selon les étapes, en termes suivants:

<u>Etapes</u>	<u>Contenu des discours</u>
- Lors de la compréhension du terrain	Définition et compréhension de la situation, de textes ministériels, du développement d'un langage commun.
- Lors de la recherche du cadre de référence	Discussions des aspects philosophiques en relation avec la pratique.
- Lors de la planification de l'action	Détails opérationnels du plan d'action.
- Lors de l'implantation	Discours reliés à l'encadrement, au soutien moral des participants.
- Lors de l'évaluation	Discussions des résultats, quant à la satisfaction des progrès réalisés et des actions futures.

Alors que Morin met l'accent sur la progression du discours, allant de la fermeture à l'ouverture, les praticiens soulignent de plus l'évolution des contenus à chacune des étapes du processus.

**Leçon 39      Une étude est nécessaire afin d'éclairer le fait du peu de modifications en cours et à la fin du premier cycle.**

Tel que mentionné, il y aura lieu ici d'approfondir l'étape de l'implantation et de l'évaluation du projet avec des praticiens pour comprendre la reconduite du premier plan pour un deuxième cycle, sans y apporter de changements importants.

Pour terminer l'analyse transversale, il nous faut souligner quelques leçons d'ordre générale se dégageant de l'ensemble des démarches.

**Leçon 40      Les recherches-actions des praticiens s'inscrivent dans un processus présentant plusieurs cycles.**

En effet, les praticiens poursuivent le processus de la recherche-action sur plusieurs cycles. Le premier praticien entame un quatrième cycle, le deuxième praticien en était à la fin du deuxième lors de sa recherche, laquelle s'est poursuivie l'année suivante. Le troisième praticien en a effectué deux pendant sa recherche, un troisième l'année suivante et le projet se continue après son départ. Le quatrième praticien, suite aux critiques de l'environnement a laissé passer une année scolaire, puis a tenté un nouvel essai. Le cinquième praticien, sur demande du groupe a poursuivi le mode de fonctionnement collectif et critique après la période de la recherche. Le sixième praticien effectuait sa recherche-action à la suite de deux cycles. Enfin, le septième praticien a procédé à une implantation en cascade sur plusieurs unités, suite aux résultats obtenus sur l'unité pilote.

Alors que leurs rapports de recherche à l'intérieur du programme de maîtrise portent sur un seul cycle, le processus de recherche-action dans le milieu, s'est poursuivi sur plusieurs cycles. Ces autres cycles sont effectués selon le modèle choisi originellement par chaque praticien. Des données continuent d'être cueillies et analysées par les groupes, sans faire l'objet d'un rapport écrit (à l'exception du

premier praticien). Cette continuité du processus pose les questions suivantes, à savoir: Peut-on considérer que ces praticiens sont encore en recherche-action? Qu'en est-il des exigences quant au rapport de recherche écrit et à la diffusion des connaissances dans le cas des praticiens? Quand doit-on considérer qu'une recherche-action est terminée et entièrement intégrée aux pratiques? A cet effet, McTaggart (1988) prend position pour une recherche-action émancipatoire et continue, en éducation.

**Leçon 41      Selon les besoins du terrain, les praticiens intègrent plusieurs éléments des modèles proposés.**

Parmi les modèles de recherche-action retenus, deux praticiens s'inspirent du modèle de changement planifié, alors que cinq autres se réfèrent au modèle australien. Tous les praticiens effectuent leur réflexion sur le processus à l'aide de la grille de Morin et tous utilisent la résolution de problème pour résoudre des problèmes ponctuels qui surviennent durant le processus. Plusieurs s'inspirent de l'approche systémique de façon informelle et modélisent leur projet, sans la rigueur de l'approche des systèmes souples. La Leçon 14 relie le processus de petits cycles à l'intérieur des étapes, tel que suggéré dans le modèle en changement planifié de Colletterte et Delisle.

Ainsi, aucun modèle n'est utilisé intégralement. Ils sont des outils au service des praticiens, des participants et des terrains, selon les besoins présents à un moment de la démarche.

**Leçon 42      Les dimensions affectives, subjectives, difficilement saisissables font que les participants croient à un projet et lui donnent vie.**

Les dimensions de l'ordre de la motivation, telles la satisfaction concernant le travail en équipe, ainsi que l'impact et les progrès des plans d'action sur les individus en fonction de valorisation, de satisfaction et de motivation à aller plus loin, sont peu soulignées dans les rapports alors que, rétrospectivement, elles ont été présentes lors de nos discussions avec les praticiens, sans que nous les ayons

notées. Ces dimensions commanderont une plus grande attention dans nos futures observations car elles sont fondamentales à la réalisation d'une recherche-action.

En résumé, l'analyse transversale permet de regrouper les observations et les leçons à l'intérieur de chacune des étapes, afin d'en généraliser certaines lignes directrices en vue de modifier le protocole. Avant de procéder à cette étape, nous soulignons quelques grandes leçons qui émergent de notre réflexion à ce moment de notre cheminement de recherche.

### **6.3 Les leçons principales**

Des 42 leçons retenues des analyses verticales et transversales, nous dégageons 6 leçons principales, portant sur les points suivants:

**1<sup>e</sup> leçon principale:                    La dimension humaine, qu'exige l'approche participative, est la première préoccupation des praticiens dans la conduite d'une démarche de recherche-action sur leur terrain.**

La recherche des participations compose les premières démarches du praticien qui tente de changer une situation inacceptable par une approche participative. Notre analyse met en évidence une étape d'émergence du projet au début du premier cycle de la démarche et précise son contenu. Cette étape fait partie intégrante de la méthodologie de recherche-action privilégiant une approche participative<sup>121</sup> et nous constatons qu'elle n'est pas présente, comme démarche, dans les modèles proposés<sup>122</sup>. Deux sous-étapes s'en dégagent:

---

<sup>121</sup> Alors que nous avons considéré cette étape comme phase préparatoire au processus, nous constatons la nécessité de son intégration au processus.

<sup>122</sup> Les modèles se centrent sur l'objet de la recherche sans considérer les démarches de l'ordre des relations humaines nécessaires à l'établissement des participations, comme phase essentielle d'un projet fondé sur l'idéologie d'un changement participatif. Si la méthodologie de recherche-action choisit de se fonder sur la participation des intervenants à toutes les étapes du processus, elle doit apparaître dans le protocole proposé.

- 1- l'une, où le praticien réfléchit seul à la faisabilité du projet et en identifie les principales composantes;
- 2- l'autre, où le praticien engage des actions stratégiques en vue de former un groupe de participants. Ces actions stratégiques prennent la forme de petits cycles en 4 temps:
  - 1) identifier les objectifs du moment;
  - 2) déterminer les meilleures actions stratégiques pour en assurer la réalisation;
  - 3) les effectuer et observer leur déroulement;
  - 4) les apprécier en vue des actions suivantes.

De cette leçon, se dégage une deuxième leçon.

**2<sup>e</sup> leçon principale:**                    **La démarche de recherche-action du praticien et des participants présente des moments de réflexion et des moments d'action (réfléchir-agir).**

Ces deux moments assoient la dialectique entre les actions concrètes sur le terrain et la réflexion exercée par le praticien et les participants sur la base de ces actions concrètes futures et passées. A chaque fois que le praticien ou le groupe réfléchit, planifie, effectue une action, de quelque ordre que ce soit, puis l'apprécie, un petit cycle est alors effectué. C'est donc dire qu'à l'intérieur d'un grand cycle de recherche-action se greffent de nombreux petits cycles continus de réflexion-action.

Ainsi, la démarche se compose de moments de réflexion individuelle et de réflexion collective en vue d'apprécier des actions passées et, sur cette base, de planifier les actions futures.

**3<sup>e</sup> leçon principale:**                    **Les étapes de la démarche de recherche-action ne sont pas hermétiques et linéaires; elles sont ouvertes les unes sur les autres.**

Nous constatons que la démarche des praticiens, au plan de la réflexion et au plan de l'action prend deux perspectives différentes. Alors que les actions concrètes se

déroulent de façon linéaire, dans un espace et dans le temps, sur le terrain, il en va autrement de la réflexion des intervenants. En effet, la réflexion en vue de l'action prend en considération le passé, le présent et le futur afin de planifier les actions concrètes et, de ce fait, tient compte des informations passées et tente de prévoir les actions éventuelles et leurs conséquences. La réflexion place les informations en perspective et est également prospective. La réflexion individuelle et collective s'exerce de façon plus large que l'action.

Cette réflexion comprend la reconnaissance continue du terrain à toutes les étapes de la démarche qui s'effectue par une mise à jour des informations, à mesure que le projet se déroule sur le terrain. Elle n'est donc pas une étape hermétique, à un moment de la démarche, bien qu'elle prenne plus d'importance en début de recherche.

Cette réflexion comprend également les nouvelles théories, sources d'idées à mettre à l'essai, que le praticien et le groupe choisissent d'utiliser dans le projet. Nous constatons que les praticiens mettent en commun leurs connaissances d'expérience avant de recourir à de nouvelles théories et respectons leur démarche. Nous suggérons que le praticien-chercheur soit le porteur de nouvelles théories, proposées au groupe au moment jugé opportun.

Il se dégage de la réflexion qui précède, les points suivants:

- 1- la reconnaissance du terrain et les apports théoriques ne surviennent pas comme des étapes précises de la démarche et sont présentes tout au long du processus.
- 2- les étapes du processus prennent une perspective de réflexion et d'action,
  - a) lors de l'action, elles se déroulent de façon linéaire;
  - b) lors de la réflexion, elles sont considérées de façon globale.

**4<sup>e</sup> leçon principale:**                    **L'étape de la réflexion doit considérer l'objet et le processus de la recherche.**

Lors de l'évaluation de la recherche-action, la réflexion du praticien et des participants doit considérer les changements et les améliorations à apporter au projet en relation avec les deux dimensions présentes dans une recherche-action, soit:

- 1- l'objet ou le thème de la recherche,
- 2- le processus participatif du groupe.

**5<sup>e</sup> leçon principale:**                    **Les étapes du premier cycle de recherche-action pour un praticien autonome sont au nombre de 4.**

Les étapes d'un premier cycle du praticien autonome qui s'engage dans une démarche de recherche-action participative sont au nombre de quatre, au lieu de trois, puisque nous y ajoutons l'étape de l'émergence du projet:

- 1- L'émergence
- 2- Le plan
- 3- L'implantation, l'observation et l'évaluation en cours
- 4- La réflexion sur l'objet et sur le processus.

**6<sup>e</sup> leçon principale:**                    **Le protocole retient des éléments de plusieurs modèles.**

Nous constatons que les praticiens utilisent divers éléments des modèles proposés, selon les besoins du terrain. La dimension éclectique du cadre de référence, telle que soulignée, amène également le constat de la dimension éclectique des modèles présente dans les démarches observées. Des divers modèles, nous avons retenu:

- Les cycles à l'intérieur de chaque étape, proposés dans le changement planifié;
- La reconnaissance, présente chez Elliott, Kemmis et McTaggart;
- La grille de Morin/Landry, à l'étape de la réflexion.

En résumé, les leçons principales mettent l'accent sur les six composantes suivantes:

1. La dimension humaine présente dans l'approche participative.
2. La démarche composée de moments de réflexion et de moments d'action.
3. La non-linéarité des étapes du processus.
4. L'importance pour les participants de considérer à la fois l'objet et le processus.
5. La présence d'une étape d'émergence lors du premier cycle, dans le cas d'une recherche-action amorcée par un praticien autonome.
6. Le protocole intègre des éléments de plusieurs modèles.

### **Conclusion**

Nous constatons, suite à l'analyse transversale, que nos leçons portent davantage sur certaines étapes du processus. Ainsi, les démarches des praticiens soulèvent plus de questions et de réflexion lors des premières étapes de la recherche, principalement celles de la phase d'émergence, de la compréhension du terrain, des apports théoriques à la recherche, ainsi que de l'absence d'une réflexion critique sur le processus participatif du groupe. A l'exception de la leçon portant sur l'ajout d'une activité de réflexion critique à la fin de la démarche, les autres leçons sont retenues pour répondre à des besoins manifestés par les praticiens eux-mêmes, dans un premier temps, et que nous constituons en leçons à cause de leur pertinence, par la suite, dans le cheminement de d'autres praticiens.

Nous présentons, au chapitre 7, l'intégration de ces leçons dans une proposition de protocole qui émerge de notre réflexion critique et qui correspond davantage à la démarche des praticiens en recherche-action que nous avons eu l'occasion de soutenir au cours de leur cheminement de recherche.

## CHAPITRE 7

### LE NOUVEAU PROTOCOLE

#### **Introduction**

Ce chapitre présente le nouveau protocole qui émerge des analyses verticales et transversales. De nombreuses observations et leçons ont été mises en évidence tout au long de notre démarche, dans le but de proposer un instrument méthodologique amélioré et davantage pertinent au praticien en éducation, s'engageant de façon autonome dans un projet de changement, selon une approche de recherche-action participative. Au cours du soutien et avec l'aide de praticiens qui effectuaient une recherche-action sur leur terrain de pratique professionnelle, nous avons progressivement construit notre protocole. Les divers contextes de pratique présents dans notre recherche ont permis une dialectique entre les modèles de recherche-action que nous avons retenus au chapitre 2, le protocole préliminaire et les démarches méthodologiques concrètes des praticiens en recherche-action observées au chapitre 5. Les principaux moments de cette dialectique se sont situés lors de nos rencontres individuelles avec chacun des praticiens, lors du séminaire, lors de la réflexion personnelle de chaque praticien à partir du contenu du séminaire et, pour terminer, lors de la vérification effectuée auprès de chacun, quant à la fidélité de nos comptes rendus de leurs démarches.

Ce chapitre présente le nouveau protocole et souligne les modifications apportées en relation avec le protocole préliminaire et les modèles de recherche-action que nous avons retenus comme cadre de référence, les retombées de cette recherche, ainsi que les perspectives qui s'en dégagent.

#### **7.1 Le nouveau protocole**

Notre objectif ici est de proposer, au praticien, un protocole qui soit, à la fois un cadre de référence à la réflexion et à l'action; et non uniquement une suite d'étapes. La réflexion en recherche-action se présente sous forme de gestalt, allant d'une vue

d'ensemble du processus à une ou plusieurs étapes, et d'étapes à l'ensemble. Il faut considérer que les points de réflexion qui sont suggérés dans le protocole sont interreliés et s'exercent sous forme dynamique et interactive. Il suggère, au praticien, un contenu et une démarche plus détaillée, à chacune des étapes. Tout en étant plus spécifique, il doit être observé comme une proposition où les contingences du contexte priment sur le modèle.

Nous présentons les principaux éléments du nouveau protocole, suivis du Tableau IV qui introduit le nouveau protocole.

1<sup>o</sup> La structure du protocole aligne les caractéristiques suivantes:

- i) Une démarche à deux niveaux:
  - un processus continu concernant les connaissances du contexte et les apports théoriques lesquels évoluent tout au long du processus,
  - un processus cyclique composé d'étapes successives.
- ii) Une démarche composée de deux moments récursifs:
  - des moments de réflexion et
  - des moments d'action, exercés de façons individuelle et collective.
- iii) De petits cycles à l'intérieur des étapes, en quatre points:
  - l'identification d'objectifs spécifiques à un moment,
  - la planification des actions stratégiques immédiates,
  - leur déroulement sur le terrain,
  - leur appréciation en vue des prochaines actions.
- iv) Des cycles récursifs.
- v) Des propositions quant aux éléments essentiels à l'intérieur de chacune des étapes.

2<sup>o</sup> Le contenu du processus continu

Ce contenu porte sur les connaissances nécessaires à la réalisation d'une recherche-action sur le terrain par le praticien et les participants. Ce sont les connaissances entourant le discours, les pratiques et l'organisation, en relation avec le contexte où

se situe la recherche-action, et considérées dans la perspective de l'évolution de la situation aux niveaux provincial, régional et local, d'une part, et la prise de conscience des théories qui fondent la pratique actuelle et contextuée des intervenants, d'autre part.

Dans un deuxième temps, le praticien considère l'apport de connaissances théoriques, en provenance du champ scientifique constitué et entourant les deux dimensions en cause dans une recherche-action, soit les connaissances reliées à l'objet ou, si l'on veut, au changement ou au thème de la recherche-action, ainsi que les connaissances reliées au choix d'un modèle ou d'un protocole de recherche-action et du processus inhérent à ce modèle<sup>123</sup>.

### 3<sup>o</sup> Le contenu des étapes cycliques

Le praticien, qui débute seul une recherche-action, effectue une étape de plus dans sa démarche lors du premier cycle, soit l'étape d'émergence, située au début du processus. Le premier cycle de la recherche-action pour le praticien se compose alors de 4 étapes, comparativement à 3 pour les cycles subséquents, soit:

Premier cycle:

- 1) l'émergence du projet,
- 2) la planification du projet,
- 3) l'implantation,
- 4) la réflexion.

Deuxième cycle:

- 1) la nouvelle planification
- 2) l'implantation
- 3) la réflexion.

L'étape de l'émergence d'une recherche-action par un praticien se réalise en deux temps. Tout d'abord, elle consiste en une réflexion personnelle du praticien et, dans

---

<sup>123</sup> Incluant les fondements idéologiques présents dans les pratiques, selon Kemmis (1989), et les valeurs présentes dans les modèles, selon Savoie-Zajc (1989).

un deuxième temps, en démarches sur le terrain, auprès des personnes concernées, en vue de former un groupe de participants au projet.

Le contenu des deux processus, l'un continu, l'autre par étapes, sont concurrents et existants tout au long de la démarche.

Un autre ajout au cycle de la recherche-action se situe à l'étape de la réflexion, dans le contexte d'une première recherche-action par un praticien, et retient deux éléments: 1) la réflexion entourant l'évolution de la situation problématique et l'appréciation des résultats ou des améliorations concernant l'objet des interventions; 2) la réflexion entourant l'évolution du processus participatif des personnes impliquées et le fonctionnement du groupe.

Le Tableau IV, qui suit, présente le nouveau protocole.

**TABLEAU IV**  
**Le protocole de recherche-action du praticien**

<b>Processus continu</b>	<b>Approches méthodologiques</b>	<b>Eléments essentiels</b>
La reconnaissance du terrain	Réflexion sur 3 points: 1-le discours 2-l'organisation 3-les pratiques	1-Evolution des orientations et pratiques aux niveaux provincial, régional et local 2-Prise de conscience des théories qui fondent les pratiques en cours
Le cadre de référence (apports théoriques)	Réflexion sur: 1-le thème 2-le processus	1-Revue de littérature 2-Sélection et diffusion au moment opportun

<b>Les étapes du premier cycle</b>		
Etape 1-L'émergence du projet	a) Réflexion du praticien  b) Démarches du praticien en vue de former un groupe:  1-objectifs 2-actions stratégiques 3-déroulement 4-appréciation	1-Prise de conscience initiale d'une situation problématique 2-Identification de ses valeurs en relation avec le problème 3-Réflexion initiale sur des possibilités d'interventions 4-Vérification de sa capacité d'agent de changement et de sa liberté d'action  1-Recherche de participation 2-Vérification d'un consensus auprès des intervenants 3-Approbations hiérarchiques nécessaires au projet 4-Recherche des implications 5-Première rencontre du groupe 6-Choix d'un mode de fonctionnement du groupe
Etape 2-Elaboration du plan	Réflexion stratégique	1-Orientation du projet, définition: mandats et actions 2-Opérationnalisation du plan d'action 3-Préparation du matériel et révision du plan
Etape 3-Implantation	Action-observation-évaluation	1-Cueillette de données concernant l'objet et le déroulement 2-Evaluation du processus en cours de projet 3-Modification en cours à l'aide de la résolution de problème
Etape 4-Evaluation	Réflexion sur le projet en fin de processus	1-Sur l'objet 2-Sur le processus 3-Modifications au plan concernant l'objet. 4-Modifications au fonctionnement du groupe
<b>Le deuxième cycle</b>	Reprise des étapes sur la base du premier cycle	Enrichissement de la reconnaissance du terrain Enrichissement du cadre de référence Nouveau plan

Les modifications que nous avons apportées au protocole préliminaire se situent principalement aux trois premières étapes de la démarche.

## **7.2 Un retour sur les modèles de recherche-action**

Par rapport aux modèles de recherche-action proposés à nos praticiens en début de leur recherche et exposés au chapitre 2, le nouveau protocole offre une démarche méthodologique plus détaillée, suite aux leçons dégagées des démarches des praticiens. Si nous tentons de distinguer un modèle d'un protocole, le modèle schématise le processus général, sans tenir compte du praticien-chercheur et du contexte de la recherche. tandis que le protocole précise la démarche du praticien sur son terrain et le guide dans sa réflexion et dans ses actions, en lui déterminant un certain nombre d'éléments à considérer à chacune des étapes de la démarche.

La leçon 41 constate que le praticien intègre des éléments de divers modèles, selon les besoins de son terrain. Partant de cette approche éclectique, nous ferons un retour sur les modèles, en précisant leurs apports au nouveau protocole.

Du modèle de changement planifié, utilisé par deux praticiens, nous avons retenu l'existence de petits cycles internes à l'intérieur de chaque étape. Le modèle des systèmes souples n'a été utilisé par aucun praticien et aucun de ses éléments n'apparaît dans le protocole, bien que certaines influences, telles la vision systémique et les deux moments de réflexion et d'action, y soient présents. La définition de recherche-action retenue, mettant l'accent sur le déploiement d'action sur le terrain, sur l'approche participative et sur la nécessité de compléter un cycle complet, a contribué à écarter ce modèle, davantage orienté vers la modélisation systémique.

Le modèle proposé par Elliott et le protocole pour le praticien proposé par Kemmis et McTaggart sont ceux qui ont le plus éclairé nos praticiens au cours de leur démarche. Sur le plan opérationnel et du contenu, la reconnaissance continue du terrain, la définition d'un cadre de référence pour comprendre le terrain en début et en cours de processus, composé des éléments suivants, le discours, les pratiques et l'organisation, ont été retenues. Les dimensions individuelles et collectives,

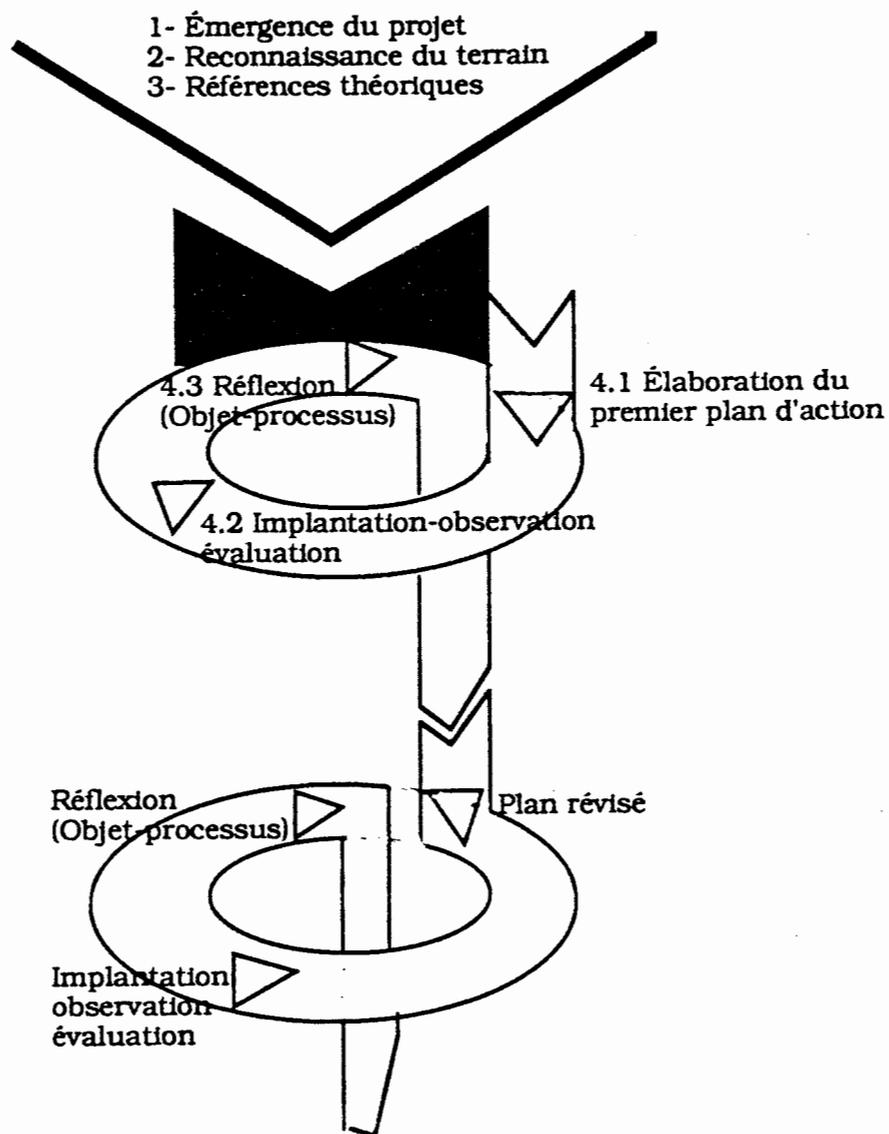
présentes dans une recherche-action participative, sont également puisées chez ces auteurs. Le modèle de recherche-action de l'équipe australienne est le premier qui propose un protocole au praticien en éducation, au sens recherché dans cette thèse.

La grille de Morin/Landry est intégrée à l'étape de la réflexion, en fin de cycle, pour analyser l'évolution d'une recherche-action qui s'appuie sur le concept de participation, comme élément essentiel du changement.

Nous constatons que le protocole proposé est éclectique, intégrant des éléments de chacun des modèles.

Le nouveau protocole n'exclut pas la nécessité, mentionnée d'ailleurs par les praticiens, d'un modèle de recherche-action qui leur offre, dans un premier temps, les grandes étapes du processus. Pour répondre à ce besoins des praticiens, nous avons modifié légèrement le modèle australien, à la lumière du protocole, tel que le présente la Figure 8.

FIGURE 8

Proposition enrichie du modèle australien de recherche-action

Ce modèle, dans sa présentation simplifiée, correspond aux premiers besoins du praticien, de comprendre et de choisir un processus général de recherche-action. Le protocole vient ensuite répondre aux besoins du praticien qui s'engage dans le processus. Tel que mentionné dans la problématique, le praticien a besoin d'un éclairage plus substantiel lorsqu'il choisit de s'engager concrètement sur son terrain afin de former un groupe en vue d'une recherche-action.

Le nouveau protocole de recherche-action pour le praticien que nous venons d'introduire, n'en est pas à sa version définitive. Il représente cependant l'aboutissement de notre réflexion après le suivi d'un premier groupe de praticiens. Nous considérons cependant l'actuel protocole suffisamment avancé pour en appeler aux praticiens afin de vérifier sa pertinence, ainsi qu'à la critique des chercheurs en recherche-action dans le domaine de l'éducation.

### **7.3 Les retombées de la recherche**

Les retombées de cette recherche sont doubles. D'une part, elles apportent de nouveaux éléments au développement d'un protocole qui s'adresse aux praticiens en éducation. D'autre part, la réflexion critique et l'approche dialectique pour observer et analyser les démarches de praticiens en cours de cheminement apparaît un choix méthodologique intéressant qui mérite d'être développé, en vue de poursuivre le développement de connaissances concernant les praticiens et le changement tel qu'il se déroule sur le terrain. Tel que souligné par Van der Maren (1990), nous avons peu d'instruments pour observer la réalité en train de se faire.

Le nouveau protocole propose aux praticiens un modèle construit à partir de l'observation de leurs démarches, de discussions avec eux, de leurs écrits et de leurs propres observations. Il est un outil de plus à leur suggérer, davantage opérationnel et approprié aux caractéristiques spécifiques de ces chercheurs sur le terrain en éducation. Bien qu'il ait été développé avec des praticiens dans un programme de deuxième cycle, il peut servir à des praticiens dans d'autres contextes.

#### 7.4 Les perspectives de recherche

Les perspectives qui découlent de la présente recherche s'inscrivent dans la voie du développement de la recherche-action pour et par les praticiens en éducation, comme chercheurs autonomes sur leur terrain de pratique professionnelle. Elles portent sur trois points:

1. L'expérimentation du nouveau protocole par des praticiens en vue de le parfaire;
2. Le développement d'une méthode qui permette de suivre la démarche de recherche-action de praticiens en cours de déroulement;
3. Le développement du rôle de soutien et de facilitateur dans ce contexte.

##### 1) L'expérimentation du nouveau protocole

Le nouveau protocole se doit maintenant d'être proposé, utilisé et critiqué par des praticiens. Une autre recherche permettra de le mettre à l'essai et d'observer un nouveau groupe de praticiens l'utiliser, tout en continuant de respecter leur liberté de choisir le modèle de recherche-action qui leur convient, compte tenu de leur contexte et de leur groupe de participants.

Plusieurs questions et hypothèses ont été soulevées lors de notre analyse et pourront orienter de futures observations, des discussions et des activités avec des praticiens. Soulignons le concept d'action chez le praticien, l'évolution du projet et les modifications en cours de cycle et entre les cycles, les relations entre le praticien et les participants, la part de l'oral et de l'écrit, la diffusion des résultats pour des praticiens, la participation des élèves, et plusieurs autres.

##### 2) Le développement d'une méthode de saisie de la démarche des praticiens dans sa dynamique.

L'approche méthodologique que nous avons utilisée pour saisir la démarche des praticiens en cours de cheminement produit de l'intérêt pour comprendre et enrichir les connaissances à leur sujet, en relation avec la recherche-action en

milleux scolaires. Fondées sur une approche constructiviste, dans une perspective de modélisation, les connaissances ont ici été développées selon un mode dialectique et une réflexion critique, lors d'échanges entre praticiens, ainsi qu'entre praticiens et chercheurs. Il y a lieu d'approfondir un mode de collecte et d'analyse des données qui permette de rendre compte, de prioriser et de dégager des leçons, sans perdre de vue la réalité saisie, tout en présentant les résultats de façon à inspirer d'autres terrains et d'autres projets.

### 3) Le rôle de soutien et de facilitateur

Alors que le protocole montre un certain degré d'avancement, celui-ci implique la présence d'un facilitateur pour un praticien qui effectue une première recherche-action. Il y aurait lieu d'effectuer une étude des rôles dévolus aux facilitateurs dans les recherches-actions, en relation avec les courants idéologiques, depuis Lewin, des modèles proposés, ainsi que des contextes. Le rôle de facilitateur pourrait ensuite être développé en fonction des modèles privilégiés, des praticiens en éducation et de leurs besoins, en tenant compte du contexte actuel. Ainsi, la définition du rôle de facilitateur auprès de praticiens en éducation pourra prendre, comme cadre de référence, celui de la "reconnaissance du terrain" du modèle de Kemmis et McTaggart, afin de préciser ses rôles et ses fonctions en relation avec un temps, un contexte, des idéologies et des participants, tout comme Lippitt avait précisé ce rôle du chercheur-consultant dans une organisation.

## Conclusion

Constatant l'intérêt et la pertinence d'initier les praticiens à la recherche-action, nos intérêts de recherche ont été de dégager un protocole pour le praticien en éducation, en situation de recherche dans le contexte de sa pratique professionnelle. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur quatre critères devant contribuer à son élaboration, soit: l'établissement d'une dialectique entre la théorie et la pratique, entre le chercheur et le praticien, le respect de l'autonomie du praticien en recherche-action, de son savoir d'expérience et la nécessité de créer des liens entre savoirs théoriques et pratiques. Notre démarche de recherche rend compte de l'importance que nous avons accordée à ces critères au cours de notre encadrement des praticiens en recherche-action dans l'encadrement de notre démarche.

Au départ, nous avons privilégié une approche à la recherche-action (point 1.4.5) qui se définit comme un processus de participation, alternant les moments de réflexion et les moments d'actions stratégiques individuels et collectifs, en vue d'améliorer les pratiques éducatives. Ce processus présente des cycles récursifs et se compose des étapes suivantes: 1) la planification, 2) l'action et l'observation, 3) l'évaluation, dans le respect du concept lewinien de recherche-action.

Un premier questionnement (point 1.4.1) nous avait conduite à approfondir quelques modèles et protocoles déjà utilisés en éducation et à en dégager un protocole préliminaire, afin d'éclairer la démarche des praticiens. De ce protocole préliminaire, surgit la question de sa pertinence et de son amélioration. Ceci nous a amenée à le confronter à des démarches de praticiens en cours de cheminement, à l'aide d'une méthodologie fondée sur la réflexion critique et l'approche dialectique. Il s'en est dégagé un protocole plus substantiel, qui détaille le contenu des étapes, sous forme de propositions au praticien en éducation.

L'approche de recherche et de collaboration avec des praticiens a été particulièrement éclairante et enrichissante. Ce travail n'est pas terminé. Et nous

allons poursuivre en ce sens. Pendant les quatre années de nos observations sur des terrains, des idées nouvelles se sont développées dans le domaine de la recherche-action. Certaines devront être mises à l'essai auprès de praticiens avant d'être définitivement retenues, au sens préconisé par Corey (1953) que la pratique en éducation doit être objet et terrain de validation des théories. Nous devons également créer des liens avec les chercheurs en recherche-action, et créer des réseaux de praticiens en recherche-action, en vue d'enrichir notre démarche et notre réflexion.

Au terme de notre recherche, la recrudescence de la recherche-action en éducation, dans les années quatre-vingts, apparaît évidente si l'on juge l'augmentation du nombre des écrits. Les sujets ont également évolué et l'on retrouve davantage de comptes rendus de recherches-actions, d'analyse de cas dans le contexte de l'école et de la classe, effectuées par les praticiens, de collaboration entre praticiens et chercheurs et de multiplication d'équipes mixtes. Alors que notre recherche se situait auprès de praticiens inscrits à un programme de deuxième cycle, c'est présentement l'initiation des enseignants à la recherche-action lors de la formation initiale et de la formation continue, ainsi que la formation de réseaux de recherche-action avec des groupes d'enseignants en pratique, qui intéressent les chercheurs. Dans plusieurs programmes en Angleterre et en Australie, l'initiation à la recherche-action est intégrée à la formation initiale des enseignants. Selon Boomer (1987)<sup>124</sup>, il ne faut plus que la recherche en éducation soit considérée un luxe d'études avancées. Actuellement, peu d'enseignants peuvent initier les enfants à être chercheurs parce qu'ils ne sont pas eux-mêmes des chercheurs conscients, bien qu'ils recherchent sans cesse de nouveaux moyens d'améliorer leurs pratiques. La recherche-action est un moyen leur permettant de changer l'école et de développer une "communauté" de penseurs, en autant qu'elle dispose, entre autres, d'outils opérationnels pertinents à ces professionnels du milieu scolaire.

---

<sup>124</sup> Boomer, G. "Addressing the Problem of Elsewhereness", in Reclaiming the Classroom. New Jersey: Boynton -Cook (1987), Goswami, D, Stillman P.R. Ed. 4-12.

## BIBLIOGRAPHIE

- ACTES DU COLLOQUE (1980). Méthodologie et pratique de la recherche-action. Bruxelles: Royaume de Belgique, Programme national de recherches en sciences sociales.
- ACTES DU COLLOQUE (1981). Recherche-action. Québec: Presses de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- ACTES DU COLLOQUE (1985). Perspectives de recherche pour le praticien. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- ALARY, J. (Ed.) (1988). Solidarités. Pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu. Québec: Boréal.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R.; MCLAIN SMITH, D. (1987). Action Science. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, S.J. (1985). Participant Observation. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 3782-86.
- BARBIER, R. (1977). La recherche-action dans l'institution éducative. Paris: Bordas.
- BATAILLE, M.; CLANET, C. (1981). Elements Contributing to a Theory and a Methodology of Action-Research in Education. International Journal of Behavioral Development, v4 n2, 271-91.
- BELLEY, M.; CHARBONNEAU, R.; LAPOINTE, A.; PREVOST, P.; ROY, R.; ROY, M.; SIMARD, P.H. (1981). Vers une définition du concept de la recherche-action. Cahier de recherche du LEER. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- BENNIS, W.G.; BENNE, K.D.; CHIN, R. (1969 rev.). The Planning of Change. Holt, Rinehart and Winston.
- BERBAUM, J. (1982). Etude systémique des actions de formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- BERGER, C.F. (1985). The Erosion of Professional Schools: The Right Blend in a Time of Decline. Journal of Education Thought, v19 n1, 24-28.
- BERLATANFY, L. Von. (1968). General System Theory: Foundation, Development, Applications. New York: Braziller.
- BERNARD, H. (1980). Pour une pratique de la formation. Paris: Payot.
- BLAIS, H. (1989). Recherche action sur le développement de l'alphabétisation au Québec: Synthèses régionales, synthèse provinciale. Document. Québec: ministère de l'Éducation, dir. gén. de l'éducation des adultes.
- BORDELEAU, Y.; BRUNET, L.; HACCOUN, R.R.; RIGNY, A.J.; SAVOIE, A. (1982). Comprendre l'organisation: approches de recherche. Montréal: Agence d'Arc Inc.

- BOUCHER, L.P., et al. (1986). La polyvalente Jonquière: Modélisation d'un système-école. GRIR: Université du Québec à Chicoutimi, v5,n2,105p.
- BOURDIEU, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Ed. Minuit.
- BROWN, S.; MCINTYRE, D. (1981). An Action-Research Approach to Innovation in Centralized Educational Systems. European Journal of Science Education, v3 n3, 243-58.
- CAMERON-JONES, M. (1983). A Researching Profession? The Growth of Classroom Action Research. Seminar on pedagogy, Déc. 10, University of Glasgow. Moray House College of Education. Edinburgh, Scotland.
- CAMPEAU, D. (1981). A la recherche d'une problématique de la recherche-action au C.P.E.C.-Performa. Programme Performa. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 56p.
- CAUDE, R; MOLES, A. (1964). Méthodologie. Vers une science de l'action. Paris: Gauthier-Villars.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1983). Becoming Critical: Knowing Through Action Research. Victoria, Australia: Deakin University.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. Philadelphia: Falmer Press.
- CHECKLAND, P. (1981). Systems Thinking, Systems Practice. Gr. Britain: Pitman.
- CLAUX, R.; GAUTHIER, C.; GELINAS, A. (1981). Grille d'analyse du concept de recherche-action. Colloque sur la méthodologie des systèmes souples et ses applications à la recherche-action en éducation. Chicoutimi.
- CLAUX, R.; GAUTHIER, C.; GELINAS, A. (1983). La recherche-action: analyse du concept. Montréal: Agence d'Arc.
- CLAUX, R; GELINAS, A. (1982). Pour un renouvellement de la systémique: système souple, changement émergent et recherche-action. Six vidéogrammes. Montréal: Agence d'Arc .
- COHEN, A.; ALROI, N. (1981). Diagnostic action research as an instrument in teacher education. British Journal of Teacher Education, v7,n2, 176-86.
- COLLERETTE, P.; DELISLE, G. (1982). Le changement planifié. Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal: Agence d'Arc
- CONCHELOS, G. (1980). History, Professionalism, Community Learning and the Control of Skills. Learning, v3, n2, 6-10.
- COREY, S. M. (1953). Action Research To Improve School Practices. New York: Teachers College, Columbia University.
- COTE-THIBAUT, D. (1982). Rééducation du langage oral de l'enfant malentendant 0-5 ans. Rimouski: M. Ed. Université du Québec à Rimouski.
- COUFFIGNAL, L. (1968). La cybernétique. Paris: Presses Universitaires de France.

- CROPLEY, A.J. (1985). Participation in Adult Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 3787-90.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Seuil.
- CRUICKSHANK, D.R. et al. (non daté). Reflective Teaching. Instructor's Manual. Participant Guide. Video. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa.
- DAIGNEAULT, J.; MORIN, A. (1983). A propos de "Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste". Revue des sciences de l'éducation, v IX, n1, 149-52.
- DAVIS, L.J.; LEDINGTON, P.W.J. (1988). Creativity and metaphor in soft systems methodology. Journal of Applied Systems Analysis, v15. Lancaster: University of Lancaster, Dept. of Systems 31-36.
- DE LANSHEERE, G. (1982). La recherche expérimentale en éducation. Lauzanne: Unesco, Delachaux et Niestlé.
- DE ROSNAY, J. (1975). Le microscope. Paris: Seuil.
- DELORME, C. (1981). De l'animation pédagogique à la recherche-action: Perspectives pour l'innovation scolaire. Lyon: Chronique Sociale.
- DESLAURIERS, J.P. (1985). La recherche qualitative: résurgence et convergences. Chicoutimi: GRIR. Université du Québec à Chicoutimi.
- DESLAURIERS, J.P. (1982) Guide de recherche qualitative. GRIR, no 62, Avril. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- DESROCHE, H. (1971). Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente. Paris: Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. Archives de Sciences sociales de la coopération et du développement. Janv.-mars, 34-64.
- DEWEY, J. (1939). Freedom and Culture. New York: Putnam.
- DOLBEC, A. (1990). La place de la recherche qualitative en éducation. Actes du colloque. organisé par la SOREAT, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 7-8 avril, 1989.
- DOREMUS, R.R. (1981). What Ever Happened to...John Adams High School? Phi Delta Kappa, v63 n3, 299-202.
- DUBOST, J.; LUDEMANN, O. (1977). Un nouveau courant de la recherche-action en Allemagne (R.F.A.). Connexions, no 21, 101-14.
- DUBOST, J. (1983). De la recherche-action à l'analyse sociale. Thèse de doctorat inédite, Université de Paris X - Nanterre.
- DURAND, D. (1979). La systémique. Paris: Presses Universitaires de France.

- ELLIOTT, J.; ALDERMAN, C. (1973) "Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project". Education for Teaching, v92, 8-20.
- ELLIOTT, J. (1976-77). Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project. Interchange, 7 (2), 22p.
- ELLIOTT, J. (1985). Teachers as Researchers. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 5042-45.
- ELLIOTT, J. (1985). Educational action-research. World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice. London: Nichols Pub. 231-50.
- ELLIOTT, J. (1988). "Education in the Shadow of the Education Reform Act." Conference of the British Educational Research Ass. at the Univ. of East Anglia, Sept. 1988. Norwich: Centre for Applied Research in Education School of Education.
- ERAUT, M. (1985). Accountability in Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 16-19.
- EVANS, H.C. (1983). Course Extension in the B.ED. Degree: A Case Study. Journal of Education for Teaching, v9 n2, 184-94.
- FEDERICI, C.; MOCKUS, A.; CHARUM, A.; GRANES, J.; CASTRO, C.M.; GUERRERE, B.; HERNANDEZ, C.A. (1985). Limites du scientisme en éducation. Fundamenta Scientiae, v6, n3, 221-45.
- FERGUSON, M. (1981). Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme. Paris: Calmann-Lévy.
- FRANK, E.; MARGERISON, C. (1978). Training Methods and Organisation Development. Training Methods and OD. West Yorkshire, Eng.: MCB Pub.
- FULLAN, M. (1985). Innovation and Educational Administration. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 2505-10.
- GAGNON, R. (1983). Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL: pédagogie organique et recherche-action). Thèse doctorale: Université de Montréal.
- GAGNON, R. (1984). Typologie et stratégies de recherche-action. Prospectives, v20, n1-2, 42-47.
- GAGNON, R.; MORIN, A. (1981). La recherche-action et le projet "L'Opération-Humanisation". Publications du GESOE. Montréal: Université de Montréal. 37p.
- GARMAN, N.B. (1990). "Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach." Journal of Curriculum and Supervision Spring, v5, 201-213.
- GARMAN, N.B. (1986). "Clinical Supervision: Quackery or Remedy for Professional Development." Journal of Curriculum and Supervision 1 Winter, 148-157.

- GARMAN, N.B. (1986). "The Clinical Approach to Supervision", in Supervision of Teaching, ed. Thomas J. Sergiovanni. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 35-52. .
- GAUDET, C. (1984). La recherche en éducation, essai de définition. Montréal: Presses de Université de Montréal.
- GAUTHIER, B. (1984). La recherche-action, Recherche sociale. Québec: Presses de l'Université du Québec. pp455-68.
- GAUTHIER, C. (1984). La recherche-action, Essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation. Collection l'Une, Monographie no 25. Université du Québec à Rimouski: Edition GREME. 99p.
- GAUTHIER, F. (1987a). La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives. Texte. Faculté de l'éducation permanente. Université de Montréal.
- GAUTHIER, F. (1987b). Validité méthodologique et épistémologique de la recherche en éducation. Atelier, Congrès sur la Recherche en Education, Université Laval, 13-15 mai.
- GAUTHIER, F.; BARIBEAU, C. (1983). Peut-on évaluer une recherche-action? Comment déterminer des critères appropriés? Montréal: Université de Montréal, Documents Recherche, Faculté de l'éducation permanente.
- GELINAS, A.; BRIERE, R. (1985). La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- GHAYE, A., ISAAS, J. (ed) (1989). "From Illumination to Improvement.". CARN Bulletin 9C. Norwich: Univ. of East Anglia.
- GINGRAS, J. (1982). Projet éducatif, recherche-action et approche systémique. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- GIDEONSE, B.A. (1988). Perspectives and Imperatives. Journal of Curriculum and Supervision, v4,n1, 65-77.
- GOSWAMI, D.; STILLMAN, P.R. (1987). Reclaiming the Classroom. Teacher Research as an agency for change. New Jersey: Boynton/Cook.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1979). L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec, 163 p.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1984). Rapport sur le personnel enseignant. Avis au ministre de l'Education. Québec, 219 p.
- GOYETTE, G.; VILLENEUVE, J.; NEZET-SEQUIN, C. (1984). Recherche-action et perfectionnement des enseignants: Bilan d'une expérience. Québec: PUQ.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. (1985). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale, Gouv. du Québec.
- GRAWITZ, M. (1981, 5e éd.). Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

- GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (Ed.) (1988). Reflection in Teacher Education. New York: Pacific Educational Press.
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION REGIONALES (GRIR) (1986). La polyvalente Jonquière: Modélisation d'un système-école. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LES SYSTEMES D'ACTIVITÉS HUMAINES. (1984). La prise en charge dans les interventions sociales et éducatives: l'orientation du GRISAH. Cahier 1. Université du Québec à Rimouski.
- GUBRIUM, J. (1988). Analyzing Field Reality. Newbury Park: Sage.
- GUIOT, J.M.; BEAUFILS, A. (1985). Comportement organisationnel. Chicoutimi: G. Morin Ed.
- HABERMAS, J. (1972). Knowledge and Human Interests. tr. J.J. SHAPIRO, London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1973). "A postscript to knowledge and human interest", Philosophy of the Social Sciences, vol. 3.
- HABERMAS, J. (1975). Théorie et pratique. 2 tomes. Paris: Payot.
- HABERMAS, J. (1979). Communication and the Evolution of Society. tr. T. MCCARTHY, Boston: Beacon.
- HALL, B.; KASSAM, Y. (1985). Participatory Research. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 3795-3800.
- HANNA, B. (1986). Improving Student Teaching Effectiveness through Action Research Projets. Action in Teacher Education, v8 n3, 51-56.
- HAUBERT, M. (1986). Adult Education and Grass-Roots Organisations in Latin America: The Contribution of the International Co-operative University. International Labour Review, v125 n2, 177-92.
- HODGKINSON, H.L. (1957) "Action research - a critique." The Action Research Reader (3rd Ed.). Victoria, Aust.: Deakin Press, 1988, 75-80.
- HOLLY, M.L. (1987) Keeping a personal-professional journal. Australie: Deakin Univ. Press.
- HOPKINS, D. (1985). A Teacher's Guide to Classroom Research. Philadelphia: Open University Press.
- HORTH, R. (1986). L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Québec: Ed. de la MER.
- HOSFORD, P.L. (Ed.). (1984). Using What We Know About Teaching. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- HUGON, M.A.; SEIBEL, C. (1988). Recherches impliquées. Recherches action: Le cas de l'éducation. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- HUNTER, J.E.; SCHMIDT, F.L.; JACKSON, G.B. (1986). Meta-Analysis. Cumulating Research Findings Across Studies. Beverly Hills: Sage.
- HUSTLER, D.; CASSIDY, A., CUFF, E.C. (1986). Action Research in Classrooms and Schools. London, UK: Allen & Unwin Pub.
- JONES, M.O.; MOORE, M.D.; SNYDER, R.C. (1988). Inside Organizations: Understanding the Human Dimension. Beverly Hills: Sage.
- KAUFMAN, R.A. (1972). Educational System Planning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- KAUFMAN, B.A. (1988). Are you doing Inquiry Along These Lines? Journal of Curriculum and Supervision, v4,n1, 77-85.
- KEMMIS, S. (1985). Action Research. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 35-42.
- KEMMIS, S. (1986) Curriculum Theorizing: Beyond Reproduction Theory. Australia: Deakin Univ. Press.
- KEMMIS, S. (1989). Some ambiguities of Stenhouse's notion of "The teacher as researcher": towards a new resolution. Présentation au Annuel Meeting of the British Educational Research Association, Université de Newcastle Upon Tyne, 30 août au 2 sept.
- KEMMIS, S. (1990, Draft) Curriculum, contestation and change: essays on education. Victoria, Aust.: Deakin Univ., School of Education.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1982, 2e éd révisée) The Action Research Planner. Victoria, Aust.: Deakin University Press.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1988, 3e éd. révisée) The Action Research Reader. Victoria, Aust: Deakin University Press.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1989, 3e rev.) The Action-Research Planner. Australia: Deakin University.
- LABORATOIRES D'ETUDES ECONOMIQUES ET REGIONALES (LEER) (1981). Vers une définition du concept de la recherche-action. Cahier. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- LAMONTAGNE, C. (1983). Le profil d'apprentissage. Bilan d'une recherche-action. Québec: IRPA.
- LAMOUREUX, H.; MAYER, R.; PANET-RAYMOND, J. (1984). L'intervention communautaire. Montréal: Saint-Martin.
- LE MOIGNE, J.L. (1977). La théorie du système général. Paris: Presses Universitaires de France
- LERBET, G. (1982). Approche systémique et recherche-action. Communauté, n59, 65-77.
- LEWIN, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. Bulletin National Resources Council, n108, 35-65

- LEWIN, K. (1945). Décisions de groupe et changement social. in A. Levy (ed.). Psychologie sociale, textes fondamentaux. Paris, Dunod, 1965, 498-519.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. Action Research Reader, 1988, 41-6. Reproduction autorisée d'un article paru dans le Journal of Social Issues, v2, 34-46.
- LEWIN, K. (1948). Resolving social conflicts. New York: Harper.
- LONGSTREET, W.S. (1982). Action Research: A Paradigm. The Educational Forum, v46 n2, 135-58.
- MCTAGGART, R. ; SINGH, M. (1988) A Fourth Generation of Action Research: Notes on the Deakin Seminar. The Action Research Planner. Vicroria, Aust.: Deakin Univ.409-28.
- MAHEUX, G. (1982). L'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue. Une application de la méthodologie des systèmes souples. Rapport de recherche. Rimouski: Université du Québec à Rimouski. Maîtrise en éducation.
- MAHEUX, G.; GELINAS, A.; CLAUX, R. (1983). Un instrument pour le praticien et la praticienne. Vie pédagogique, n27, 13-16.
- MAHEUX, M. (1987). Stratégies d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire. Rimouski: Université du Québec à Rimouski. Maîtrise en éducation.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G.B. (1989). Designing Qualitative Research. Beverly Hills: Sage Pub.
- MARTIN, P.A. (1985). Propos et réflexion sur la nouvelle recherche en éducation. Document non publié. . Montréal: Université de Montréal. Fondements de l'éducation.
- MARTZLOFF, C. (1975). Découvrir les systèmes. Paris: Les éditions d'organisation.
- MILES, M.G.; HUBERMAN, A.M. (1984). Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills: Sage.
- MONAHAN, J.N. (1987). Commentary: Secondary Teachers Do Care. Journal of Reading, v30 n8, 676-78.
- MORAND, M. (1987). Modèle intégré de gestion participative en milieu scolaire. in Administration scolaire. Théorie et pratique. Chicoutimi: Morin Ed.
- MORGAN, G. (1984). Beyond Method - Strategies for social research. Beverly Hills: Sage
- MORGAN, G. (1986). Images of Organization. Beverly Hills: Sage.
- MORGAN, G. (1989). Creative Organization Theory. A Resourcebook. Beverly Hills: Sage.

- MORIN, A. (1982a). Investigations sur la recherche-action et propositions opérationnelles. Activités du GESOE, Rapport d'étape (1980-1982). Université de Montréal, 37p.
- MORIN, A. (1982b). Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste. Revue des sciences de l'éducation, viii, n3,431-49.
- MORIN, A. (1984). L'écriture collective. Un modèle de recherche-action. Chicoutimi: Morin Ed.
- MORIN, A. (1984). Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation. Prospectives, v20,n1-2, 49-54.
- MORIN, A. (1985). Critères de "scientificité" de la recherche-action. Revue des sciences de l'éducation, vXI,n1, 31-50.
- MORIN, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal: Université de Montréal.
- MORIN, E. (1977). La méthode, I. La Nature de la Nature. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1980). La méthode, 2. La Vie de la Vie. Paris: Seuil.
- \* MORIN, E. (1986). La méthode, 3. La connaissance de la connaissance/1. Paris: Seuil.
- MUNN, P. (1985). Teachers' Perceptions of School-Based Curriculum Development: Some Evidence from Multi-Disciplinary Courses. Scottish Educational Review, vi7 n2, 82-91.
- NEAVE, G. (1985). Accountability in Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 19-29.
- NETO, E.S. (1989). Une réception organisée anthropopédagogique intégrée à la réalisation d'émissions radiophoniques pour adultes socialement défavorisés. Thèse doctorale. Université de Montréal. 157p.
- NIAS, J. (1987). Seeing anew: teachers' theories of action. Australia: Deakin Univ. Press.
- NIXON, J. (1981). A Teachers' Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom. London: Grant McIntyre.
- NOLAN, J.E.; HUBER, T. (1989). Nurturing the Reflective Practitioner through Instructional Supervision: A review of the literature. Journal of Curriculum and Supervision, Vol. 4, no. 2. 126-45.
- OJA, S.N. (1984a). Role Issues in Practical Collaborative Research on Change in Schools. Présentation The Annual Meeting of the American Educational Research Ass, Avril, 23-27.
- OJA, S.N.; HAM, M.C. (1984b). A Cognitive-Developmental Approach to Collaborative Action Research with Teachers. Teachers College Record, v86,n1,171-92.

- OLDROYD, D., TILLER, T. (1987). Change from Within: An Account of School-Based Collaborative Action Research in an English Secondary School. Journal of Education for Teaching, v13 n1, 13-27.
- OQUIST, P. (1978). The Epistemology of Action Research. Acta Sociologica, v21.n2, 143-63.
- OTERO, G. (1983). Global Education and Local School Change. California Journal of Teacher Education, v10, n1, 57-71.
- OVENS P. (ed) (1989). Partnership in Teacher Research. CARN BULLETIN 9B. Norwich: University of East Anglia.
- PAQUETTE, C. (1979). Le projet éducatif. Victoriaville, Qué.: NPH.
- PERREAULT, G. (1989). Passage entre le dire et le faire: Le cas de l'école de Béarn au Québec. Thèse doctorale. Université de Montréal.
- PREVOST, P. (1983). Le diagnostic-intervention: une approche systémique au diagnostic organisationnel et à la recherche-action. LEER, Université du Québec à Chicoutimi. 9lp.
- PROSPECTIVES (1984). Dossier: Où en est la recherche en éducation au Québec? Québec: Périodica, v20, n1-2.
- RAMSAY, L. (1978). Recherche-action: Cahier-Guide 1. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Département de Service Social.
- REASON, P. (1988). Human Inquiry in Action. Developments in New Paradigm Research. Beverly Hills: Sage.
- REVUE INTERNATIONALE D'ACTION COMMUNAUTAIRE (1981). La recherche-action: enjeux et pratiques. 5/45. Québec: Saint-Martin.
- ROBOTTOM, I.; MARKOWITZ, N.; WRIGHT, M. (1985). School-Based Environmental Education: An Action Research Report. Environmental Education and Information, v4 n1, 29-44.
- ROMIAN, H. (1990) Des recherches-action en didactique du français pour la formation des maîtres. Revue Recherche et Formation, no7. Paris: Institut national de recherche pédagogique. ✓
- ROWETON, W.E.; WRIGHT, C.B. (1985) Teacher/Researcher Collaboration in an Age of Organizational Development. Journal Announcement: RIEOCT86. 24p.
- RUDDUCK, J. (1988). Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. Journal of Curriculum and Supervision, v4 n1, 30-42.
- RUDDUCK, J.; SIGSWORTH, A. (1983). "Partnership: An exploration of the student-tutor relationship in teaching practice." UEA School of Education Publication. Norwich: Univ. of East Anglia.
- SAINT-PIERRE, H. (1975). La participation. Québec: Presses de l'Université Laval.

- SANTA, C.M. et al. (1987). Changing Content Instruction through Action Research. Reading Teacher, v40 n4, 434-38.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. Revue des sciences de l'éducation, vol xv, no 1, 123-38.
- SCHATZMAN, L.; STRAUSS, A.L. (1973). Field Research. New Jersey: Prentice-Hall.
- SCHÖN, D.A. (1982). The Reflective Practitioner. U.S.A.: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- SERGIOVANNI, T.J. (1989). Science and Scientism in Supervision and Teaching. Journal of Curriculum and Supervision, v4, n2, 93-105.
- SIEBER, S.D. (1976-77). The Organizational Dilemma of Education Change Models: Toward a Solution. Interchange, v7, n2.
- SIMONS, H. (ed) (1980). Towards a Science of the Singular. East Anglia: Centre for Applied Research in Education, Univ. of East Anglia.
- SIMMONS, J.M. (1984). Action Research as a Means of Professionalizing Staff Development for Classroom Teachers & School Staffs. Conference at the Development Council, Williamsburg, VA. Dec., Journal Announcement: RIEMAR87. 65p.
- SIMMONS, J.M. (1985). Exploring the Relationship between Research & Practice: The Impact of Assuming the Role of Action Researcher in One's Own Classroom. Présentation à l'Assemblée annuelle de American Educational Research Association, Chicago, Avril.
- SINGH, M.G. (1986). Reader Guidance in Action. English in Australia, n76, 2-12.
- SOMEKH, B.; NORMAN, A.; SHANNON, B.; ABBOTT, G. (ed) (1987). Action Research in Development. Bulletin No. 8. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- SMYTH, J. (1989). An Alternative Vision and an Educative Agenda for Supervision as a field of study. Journal of Curriculum and Supervision, v4, n2, 162-77.
- SMYTH, W.J. (1987). A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook. Australie: Deakin Univ. Press.
- SOMEKH, B.; OWENER, J.; BURGE, C. (ed) (1989). Collaborative Enquiry and School Improvement. CARN Bulletin 9A. Norwich: University of East Anglia.
- STAKE, R.E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. Researcher, v7, 5-8.
- STENHOUSE, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann.
- STENHOUSE, L. (1988). Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development. Journal of Curriculum and Supervision, v4, n1, 43-51.

- STENHOUSE, L. (1985). Case Study Methods. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 645-50.
- STONE, F.A. (1980). Action Research: A Qualitative Approach to Educational Studies. Multicultural Research Guides Series, No. 5. Storrs: Univ. of Connecticut.
- STROMQUIST, N.P. (1985). Participatory Planning in Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 3791-95.
- Taft, R. (1985). Ethnographic Research Methods. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 1729-33.
- TORNEY-PURTA, J. (1985). Linking Faculties of Education with Classroom Teachers Through Collaborative Research. The Journal of Educational Thought, v29,n1, 71-77.
- TROEN, V.; BOLES, K. (1988). The Teaching Project: A Model for Teacher Empowerment. Reproductions of report by EDRS. 12p.
- VAN DER MAREN, J.M. (1984). Introduction aux problématiques et aux méthodes. Prospectives, v20,n1-2, 25-34.
- VAN DER MAREN, J.M. (1985). De la prévision d'une occurrence à l'organisation des apparences. Revue des sciences de l'éducation. Vol XI, no 3.
- VAN DER MAREN, J.M. (1987). De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.
- VAN DER MAREN, J.M. (1987). Statut des théories et orientations méthodologiques de deux publications canadiennes en sciences de l'éducation. Montréal: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education.
- VAN DER MAREN, J.M. (1990). Statut des discours et méthodes de recherche en éducation. Revue des sciences de l'éducation. VOL XVI, no 2, 291-307.
- VAN MANEN, M. (1984). Action Research as Theory of the Unique: From Pedagogic Thoughtfulness to Pedagogic Tactfulness. Edmonton, Alb.: Univ. of Alberta.
- VAN MAANEN, J., DABBS, J.M.JR., FAULKNER, R.R. (1982). Varieties of Qualitative Research. Beverly Hills: Sage.
- VINCZ ANDREWS, S. (1989). Changing Research Perspectives: A Critical Study of Elliot Eisner. Journal of Curriculum and Supervision. v4, n2, 106-25.
- WATZLAWICK, P. (1978). La réalité de la réalité. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. (1975). Changements. Paris: Seuil.
- WEDMAN, J.M. et al. (1985). Reconceptualizing Student Teaching Programs: A Synthesis. Presentation at the Annual Meeting of the Ass. of Teacher Educators. Las Vegas, Feb. Journal Announcement: RIENOV85. 54p..
- WILLIAMSON, P.A.; TAYLOR, O.B. (1983). Action Research: From the Ivory Tower to the Firing Lane. Education, v104, n1, 93-95.

YOUNG, O.R. (1964). Survey of General Systems Theory. General Systems, v9, 61-80.

**Annexe 1**

**LETTRES D'AUTORISATION DES PRATICIENS**

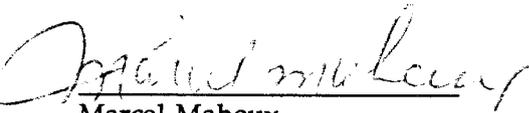
Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

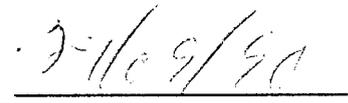
Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corriger (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

  
Marcel Maheux

  
Date

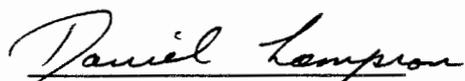
Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corrigé (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

  
Daniel Lampron

  
Date

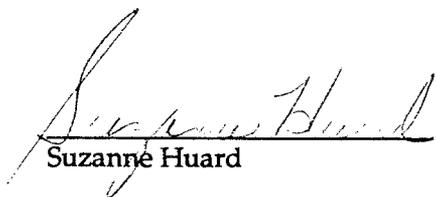
Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

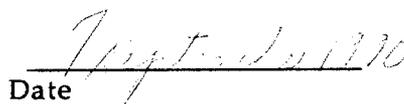
Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corrigé (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

  
Suzanne Huard

  
Date

Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corrigé (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

  
Brigitte Gagnon

5/ sept 90  
Date

Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corrigé (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

Sylvie Gourde  
Sylvie Gourde

9 octobre 1990  
Date

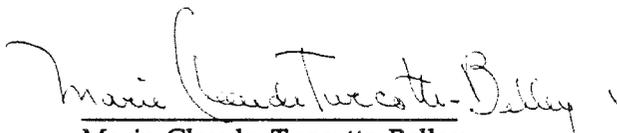
Rouyn-Noranda, le 27 août, 1990

Mme Denise Côté-Thibault  
94 rue Laval  
Rouyn-Noranda, P. Qué.  
J9X 1N7

RE: Autorisation des praticiens concernant la citation des données de leurs rapports de recherches-actions.

Madame,

J'ai pris connaissance et corrigé (si nécessaire) les faits cités, concernant ma démarche de recherche-action et apparaissant au chapitre 5 de votre thèse, . Je vous autorise, par la présente, à citer ces données.

  
Marie-Claude Turcotte-Belley

90 - 09 - 04  
Date

**Annexe 2****LISTE DES LECONS RETENUES**

**Annexe 2**

**LISTE DES LECONS RETENUES**

## Annexe 2

### LISTE DES LECONS RETENUES

- Leçon 1 L'importance des premières actions stratégiques du praticien dans l'émergence d'un projet.
- Leçon 2 La nécessité d'amener le praticien à une réflexion critique sur le processus de la recherche-action.
- Leçon 3 Dans l'exercice du leadership d'un projet, le praticien doit respecter le rythme de progression que les participants choisissent et que le contexte suggère.
- Leçon 4. La notion de temps dans le processus d'une recherche-action revêt plusieurs dimensions.
- Leçon 5. Le modèle de résolution de problème présente des limites.
- Leçon 6. Plusieurs cycles sont nécessaires à un projet de recherche-action pour permettre des changements réels et durables dans un milieu.
- Leçon 7. Des données objectives sont nécessaires aux participants pour constater les conséquences de leurs investissements dans le projet.
- Leçon 8. La démarche du praticien peut partir d'un projet d'innovation déjà existant et débiter à toute étape du processus.
- Leçon 9 L'intégration à la structure organisationnelle et au fonctionnement de l'école assure sa continuité.
- Leçon 10 Il est nécessaire de prévoir des activités de formation pour amener le praticien à une réflexion sur le processus de recherche-action.
- Leçon 11 La reconnaissance du terrain dans le modèle australien fournit un cadre de référence au praticien pour comprendre le contexte de sa recherche.
- Leçon12. Les premières démarches dans la recherche de participation sont informelles, puis formelles.
- Leçon 13. L'importance des cycles successifs et la nécessité d'un temps de repos.
- Leçon 14. Chaque étape de la démarche se compose de plusieurs cycles.
- Leçon 15. Une recherche-action débute par une réflexion initiale du praticien et repose sur ses connaissances du milieu.
- Leçon 16 Le praticien doit s'assurer la participation active des pairs.
- Leçon 17 L'impact d'un changement sur les non participants doit être anticipé.
- Leçon 18 L'implantation d'une innovation dans le milieu scolaire est un contexte favorable à une recherche-action par des enseignants.

- Leçon 19 Un groupe existant et déjà structuré facilite l'implantation d'un processus de recherche-action participative.
- Leçon 20 Une intervention en milieu scolaire exige un plan d'action détaillé et bien compris par les participants.
- Leçon 21 Plusieurs caractéristiques du praticien en relation avec les participants facilitent l'émergence d'un processus de recherche-action.
- Leçon 22 Les étapes d'une recherche-action ne sont pas linéaires mais interactives et concomitantes.
- Leçon 23 Le praticien doit aborder une problématique qui relève de son champ de liberté professionnelle.
- Leçon 24 Une approche de recherche-action permet à des praticiens d'en arriver éventuellement à des recherches théoriques.
- Leçon 25 La base des premières démarches d'un praticien est une réflexion critique personnelle sur sa pratique, réflexion qui se poursuivra collectivement avec un groupe.
- Leçon 26 Les valeurs sont (devraient être) la base d'un changement.
- Leçon 27 Une recherche-action compose avec la complexité par une plus grande ouverture.
- Leçon 28 Le concept de contamination positive permet de contrer la contamination négative.
- Leçon 29 La formation est un élément essentiel d'une démarche de recherche-action.
- Leçon 30 Plusieurs recherches-actions consistent à adapter une solution à un contexte donné.
- Leçon 31 La triangulation est une technique de validation du processus pertinente pour les praticiens.
- Leçon 32 La grille de Morin permet au praticien d'exercer une réflexion critique en fin de processus.
- Leçon 33 Les ententes entre praticiens sont verbales, informelles et ouvertes.
- Leçon 34 La participation de chacun évolue au cours du projet et doit être respectée.
- Leçon 35 Le concept d'action n'est pas considéré dans la réflexion des praticiens et demande des éclaircissements.
- Leçon 36 Le changement a été défini par les praticiens en termes systémiques.
- Leçon 37 Le discours est présent, essentiel et son influence difficile à cerner.
- Leçon 38 Le discours semble jouer des rôles spécifiques selon les étapes de la démarche.

- Leçon 39 Une étude est nécessaire afin d'éclairer le fait du peu de modifications en cours et à la fin du premier cycle.
- Leçon 40 Les recherches-actions menées par des praticiens sur leur terrain s'inscrivent dans un processus présentant plusieurs cycles.
- Leçon 41 Selon les besoins du terrain, les praticiens utilisent certains éléments des modèles proposés.
- Leçon 42 Lorsque l'on considère les modèles, il ne faut pas oublier les dimensions affectives, subjectives, difficilement saisissables qui font que les participants croient à un projet et lui donnent vie.

### LECONS PRINCIPALES

- Leçon 1 La dimension humaine qu'exige l'approche participative est la première préoccupation des praticiens dans la conduite d'une démarche de recherche-action sur leur terrain. ✓
- Leçon 2 La démarche de recherche-action du praticien et des participants présente des moments de réflexion et des moments d'action (réfléchir-agir).
- Leçon 3 Les étapes de la démarche ne sont pas hermétiques et linéaires, elles sont ouvertes les unes sur les autres.
- Leçon 4 L'étape de la réflexion doit considérer l'objet et le processus de la recherche.
- Leçon 5 Les étapes du premier cycle de recherche-action pour un praticien autonome sont au nombre de 4:
1. l'émergence
  2. le plan
  3. l'implantation
  4. la réflexion