

Une pratique réflexive de recherches "à trait d'union" : quels enjeux scientifiques?¹

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières

Annie Presseau, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

André Dolbec², Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative portant sur les « Approches qualitatives et la recherche interculturelle : Bien comprendre pour mieux intervenir ». Précisons d'emblée que c'est à titre de praticiens de la recherche que nous abordons la question de la scientificité des résultats à partir d'une réflexion sur nos expériences de recherche collaborative et de recherche-action. Dans un contexte où nos travaux visent la compréhension de phénomènes éducatifs et/ou la transformation de pratiques, il nous est apparu essentiel de recourir à des choix méthodologiques qui permettent, le plus possible, la prise en compte du contexte. Dans le cadre de cet article, nous voulons stimuler la réflexion en lui donnant pour ancrage des exemples concrets d'enjeux auxquels les chercheurs sont confrontés, lesquels comportent, en soi, de nombreux paradoxes. Comment composer avec ces paradoxes sans sacrifier, d'une part, le contexte et, d'autre part, les principaux critères de scientificité de la recherche qualitative/interprétative? C'est en resituant notre propre contexte d'interventions comme chercheur/formateur dans un modèle de société démocratique renouvelée [ou à renouveler] que nous arrivons à mieux [nous] comprendre pour tenter de [bien] intervenir.

Introduction

Engagés dans une activité réflexive conjointe sur nos pratiques de recherche en sciences de l'éducation, nous avons accepté avec humilité de partager cette

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 4 – pp. 36-68.

Actes du colloque APPROCHES QUALITATIVES ET RECHERCHE INTERCULTURELLE :

BIEN COMPRENDRE POUR MIEUX INTERVENIR

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

©2007 Association pour la recherche qualitative

réflexion méthodologique. C'est aussi par souci d'authenticité et de cohérence que nous nous sommes nous-mêmes contraints à partager ce dialogue cognitif (Barth, 1993) sur notre activité professionnelle de réflexion devant des représentants de la communauté scientifique dans le cadre d'un colloque qui cherche à « bien comprendre pour mieux intervenir » (Colloque de l'ARQ, Octobre 2005, Québec). Car, accepter de réfléchir devant des collègues sur ses activités de recherche, c'est aussi accepter, comme chercheurs, de partager les fruits de nos démarches de développement professionnel, et par ricochet, de nous livrer toujours plus explicitement, en sachant que ce passage obligé pourra potentiellement soutenir cette quête de sens et de valeur qui oriente nos activités et nos interventions de recherche à l'aube de ce nouveau millénaire. Cette réflexion nous apparaît d'autant plus pertinente qu'actuellement, le milieu de l'éducation vit des tensions importantes, entre autres relatives à l'implantation du "Renouveau pédagogique" dans les écoles québécoises, à savoir un projet éducatif national porteur de valeurs démocratiques renouvelées (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 2001). Ce contexte, marqué par le changement, semble ainsi requérir que soit prise en compte la complexité d'un système en changement (Checkland, 1981). Étant à la fois chercheurs et professeurs universitaires, donc engagés tant dans la formation initiale et continue de maîtres que dans divers projets de recherche réalisés dans le cadre scolaire et avec divers intervenants du milieu, il serait insidieux de passer sous silence cet élément contextuel qui colore inévitablement à la fois notre compréhension de nos rôles de professeurs, mais également de chercheurs.

L'itinéraire proposé ici invite donc à prendre comme point de départ un "collectif" en sciences de l'éducation pour se diriger vers un "particulier", à savoir notre réflexion méthodologique à partir de deux contextes : une recherche-action et une recherche collaborative. De ces contextes et de l'inconfort scientifique qui en découle, nous dégageons divers enjeux qui interpellent une réflexion de trois ordres. D'abord, une réflexion sur sa pratique de recherche, à savoir ici l'engagement prolongé du chercheur. Cette réflexion interpelle des critères méthodologiques. S'en suit une réflexion sur la participation de chacun des acteurs, soit la rencontre de deux mondes (Hughes, 1972), laquelle sollicite cette fois des critères d'ordre relationnel. Enfin, une réflexion sur soi dans la rencontre de l'autre est engagée dans une visée de recherche constante d'authenticité; des critères éthiques en découlent.

D'un "collectif" en sciences de l'éducation

D'emblée, nous reconnaissons que nos activités de recherche s'effectuent en fonction d'un défi plus global et complexe que nous jugeons actuel et primordial en sciences de l'éducation, soit celui de soutenir une certaine intégration dans l'action des principales avancées du XX^e siècle au regard de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce défi, tel que Darling-Hammond (1996, p.7) le formule, permet de clarifier nos "obsessions" de chercheurs en sciences de l'éducation.

...will depend on our ability to develop knowledge for a very different kind of teaching than what has been the norm for most of this century. If we want all students to actually learn in the ways that new standards suggest and today's complex society demands, we will need to develop teaching that goes far beyond dispensing information, giving a test, and giving a grade. We need to understand how to teach in ways that respond to students' diverse approaches to learning, that are structured to take advantage of students' unique starting points, and that carefully scaffold work aimed at more proficient performances. We will also need to understand what schools must do to organize themselves to support such teaching and learning.

En effet, notre engagement dans la communauté scientifique nous a permis de constater que la recherche a produit globalement de nombreux résultats pouvant soutenir une plus grande réussite de tous les élèves et paradoxalement, qu'il y a une prise en compte très modérée de ces résultats en contexte particulier de pratique, ce qui rejoint d'ailleurs les constats récents fait par le Conseil supérieur de l'éducation (2006). Or, c'est dans cette perspective que nous avons choisi de chercher à décrire, analyser et comprendre, dans et pour l'action, des phénomènes qui favorisent cette réussite scolaire, en accordant une attention toute particulière aux élèves éprouvant des difficultés à l'école d'une part, ainsi qu'à la classe plus souvent qu'autrement indifférente à cette diversité qui caractérise un groupe d'élèves réunis d'autre part (Presseau, 2004; Presseau, Prud'homme, Lemay et Martineau, 2005; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005).

Ces discussions et ces prises de conscience nous ont orientés vers la nécessité de recourir à des modèles de recherche participative, recréant ainsi un contexte collaboratif pour développer une vision plus représentative de la complexité de l'action, une vision qui prend en compte à la fois tous les acteurs et un maximum de tensions inhérentes à l'entreprise d'éducation. En quelque

sorte, pour donner un sens à nos recherches, il nous apparaissait primordial d'opter pour des études en profondeur du particulier et de la complexité afin d'agir sur les difficultés dans le contexte de la pratique, au regard de la mobilisation des connaissances issues de la recherche. Dans cet esprit, Zakhartchouk (2001, p.69) explique bien que si une avancée éprouve tant de difficulté à exister sur le terrain, « (...) c'est [...] parce que ceux qui doivent la mettre en œuvre ont de "bonnes raisons" de ne pas le faire. [...] Il s'agit [...] de repérer les obstacles pour les transformer en objectifs de transformation ». Globalement, nous pourrions dire que ces propos sont en cohérence avec notre point de départ commun : nous croyons qu'en considérant les acteurs dans la réalité du contexte socio-environnemental dans lequel ils interviennent, nous pourrions possiblement mieux agir pour conforter cette "obsession" de notre engagement scientifique : l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves malgré ou avec leurs différences et leurs difficultés.

En somme, pour reprendre la devise de nombreux écologistes contemporains, il nous semblait pertinent de chercher "tout en agissant localement" pour raffiner une compréhension globale des actions éducatives, visant ainsi l'émancipation d'un projet social d'éducation, s'inscrivant dans une perspective citoyenne et démocratique, ainsi que le propose le renouveau pédagogique actuellement en cours d'implantation dans les écoles primaires québécoises. Et dès lors, nous reconnaissons plus explicitement notre volonté de nous définir comme des chercheurs socialement engagés pour améliorer la qualité des interventions éducatives par l'exploitation maximale de nos outils de recherche.

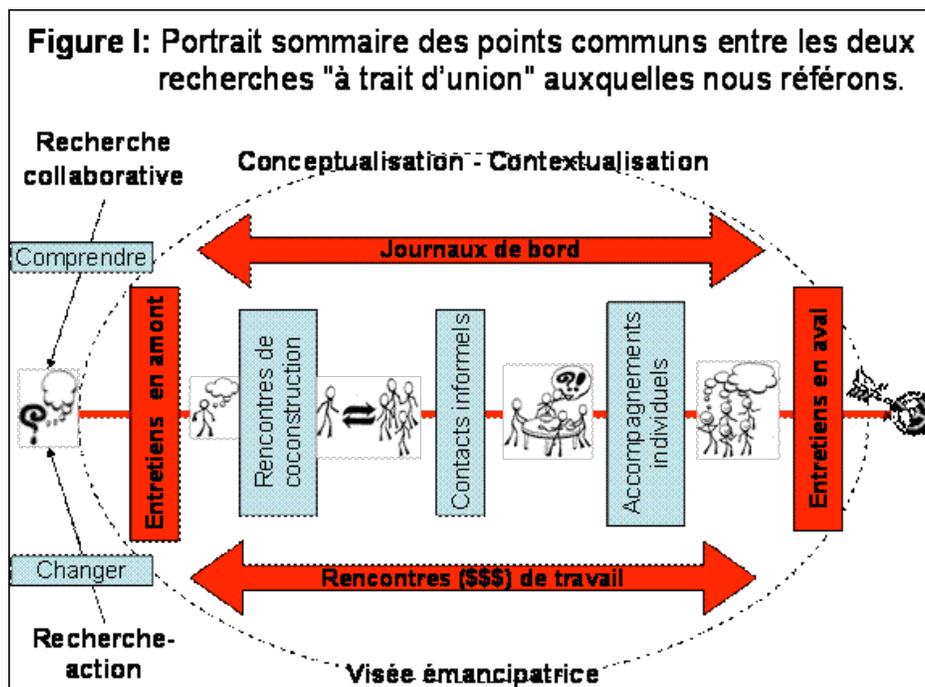
Vers un "particulier" : notre contexte de réflexion méthodologique

Soutenus par les propos de Sauvé (2005) au regard de la recherche en éducation et des défis posés par le contexte socio-environnemental, nous avons revu en collaboration nos dispositifs de recherche en cours. Sommairement, la première se définit comme une recherche-action qui vise à soutenir la transformation de pratiques pédagogiques dans l'optique d'agir sur la transférabilité des apprentissages d'élèves en difficulté d'une part, et à comprendre ce processus de changement de pratiques d'autre part. Pour favoriser l'apprentissage et le transfert, il est toutefois apparu incontournable, au cours de la recherche, de nous tourner vers la différenciation pédagogique. Pour l'essentiel, cette recherche-action impliquant cinq enseignants, une conseillère pédagogique, deux chercheurs et une assistante de recherche, comportait trois phases : l'une de nature diagnostique, la seconde d'intervention et la troisième d'évaluation. Au

cours de la phase d'intervention, dix-neuf rencontres de travail ont eu lieu, échelonnées sur une période de vingt mois.

Parallèlement, le second devis se définit davantage comme une recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001) où praticiens et chercheurs tentent de comprendre ensemble comment la différenciation pédagogique pourrait s'articuler dans l'action en classe. Comme nous avons choisi d'illustrer notre propos principalement à partir d'exemples tirés de ce projet, il nous apparaît utile pour le lecteur de relever certains éléments-clés de sa construction. Sommairement, la problématique met en évidence que la différenciation est actuellement un mot d'ordre des discours officiels en éducation alors que les études empiriques indiquent qu'en dépit d'un corpus de connaissances abondant sur le sujet, les enseignants différencient peu et le concept demeure polysémique. C'est donc au départ d'une problématique incitant à recourir au "trait d'union" entre les rationalités pratique et théorique que le chercheur a construit un "îlot de rationalité" (Fourez, 1997) autour du concept de différenciation (Prud'homme *et al.*, 2005). En d'autres termes, c'est en partant d'un cadre théorique articulant la différenciation comme un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité que le chercheur s'est engagé avec onze enseignants de trois écoles primaires de deux commissions scolaires distinctes pour tenter de mieux comprendre une mise en œuvre possible en classe. Le devis méthodologique s'est articulé sur une période de treize mois et prévoyait comme outil principal de collecte de données onze journées de coconstruction réparties sur deux années scolaires.

Notre analyse et la délibération que nous avons tenue au regard de ces deux projets de recherche nous ont d'abord permis de constater que les nuances entre une recherche dite collaborative et une recherche-action sont parfois ténues dans ce sens où la visée de compréhension, plus spécifique aux écrits sur la recherche collaborative, n'écarte en rien la visée de changement apparemment liée aux différents modèles de recherche-action. Sans nier que chacun des modèles peut se réclamer d'une certaine spécificité, nous constatons que la mise en place d'un trait d'union entre la communauté de pratique et la communauté scientifique implique à la fois une recherche de sens et une volonté d'action ou d'émancipation qui guident le processus. Praticiens et chercheurs sont en recherche pour réfléchir et agir sur la pratique. La figure I donne le portrait sommaire de ces deux recherches à trait d'union qui recourent à plusieurs outils scientifiques pour tenter de mieux comprendre le contexte de l'action éducative dans l'articulation conceptuelle de nos objets de recherche.



D'emblée, les deux projets proposent une série de rencontres de coconstruction où l'accent consiste à mettre en place une activité réflexive et délibérative au regard de l'objet de recherche, une activité commune ou centrale à plusieurs types de recherche qui tentent de tisser des liens entre la théorie et la pratique. Dans les deux cas, la démarche prévoyait des entretiens individuels semi-dirigés en amont et en aval du processus, l'exploitation d'un journal de bord pour chacun des acteurs ainsi qu'une très grande ouverture à soutenir la démarche individuelle des praticiens par le biais d'accompagnements en classe, de rencontres individuelles sur demande et de communications informelles variées entre les acteurs (courriels, contacts téléphoniques).

De nos tentatives respectives d'établir ce que nous avons nommé un "macro trait d'union" entre la rationalité pratique et celle plus théorique (axe horizontal de la figure I) se sont rapidement dégagés une multitude de "micro traits d'union" à prendre en compte tout au long de la démarche (les encadrés verticaux de la figure I). À plusieurs reprises, nous avons l'impression que nos soucis de rigueur scientifique jumelés à cette préoccupation incessante d'une

participation optimale des acteurs nous conduisaient directement vers une "obsession méthodologique" en apparence insurmontable.

Un inconfort scientifique...

La mise en œuvre de nos projets de recherche respectifs a rapidement soulevé des questionnements inconfortables liés à la conduite d'une démarche scientifique rigoureusement planifiée. D'abord, rappelons que ce type de projet réunit praticiens et chercheurs qui partagent des préoccupations communes au regard de l'objet central de recherche, des préoccupations pour lesquelles chacun des acteurs a été libéré de ses tâches quotidiennes pour approfondir et raffiner notre compréhension du phénomène. Il y a donc un engagement professionnel et financier important des acteurs et des organisations impliquées, un engagement qui n'est pas sans préoccuper les chercheurs sur lesquels retombe une large part de la responsabilité de la gestion du déroulement de la recherche. Il pourrait s'agir d'un compte à rebours qui s'amorce dès la première rencontre avec les participants, obligeant ainsi les chercheurs qui s'inscrivent dans une démarche pragmatique-interprétative (Savoie-Zajc, 2001) à être attentifs à la fois aux manifestations des éléments contextuels qui surviennent tout en s'efforçant de revoir et d'optimiser la planification du déroulement de ces rencontres en fonction de l'intention et des retombées recherchées par les protagonistes. Le chercheur est donc constamment habité par une tension, le souci d'une "gestion à flux tendus" (Perrenoud, 1997) ou d'une gestion optimale du temps dont le groupe dispose pour comprendre ou résoudre les problèmes qui les ont initialement réunis. Ainsi, dès les premiers pas de chacun de nos projets, nous constatons qu'il y avait ou qu'il y aurait possiblement des écarts entre le projet annoncé et le projet réalisé; car, au-delà du discours, prendre en compte le contexte et les questionnements des acteurs a rapidement un impact sur la teneur et le déroulement des discussions, sur le choix des objets à réfléchir ou à travailler concrètement pour l'action en classe. Quand et comment recentrer les propos individuels ou collectifs vers cet objet qui nous a originalement réuni? Comment détecter sur le champ si une discussion en apparence moins pertinente n'est pas en fait un élément à prendre en considération dans la complexité inhérente à une articulation dans l'action de notre objet de recherche? Des "micro traits d'union" viennent à la fois préciser et complexifier la démarche interprétative, tentant de relier le particulier et le collectif d'une part, l'exhaustivité et la pertinence d'autre part.

Dans un autre ordre d'idée, un certain inconfort à apprivoiser concerne aussi la gestion du statut des participants, incluant nécessairement celui du

chercheur vis-à-vis des praticiens, mais aussi celui de chacun des participants l'un envers l'autre et vis-à-vis du chercheur. Par définition, une recherche "à trait d'union" vise, et ce, par la réflexivité en collaboration, à provoquer cette interinfluence du pratique et du théorique vers une vision commune d'un agir toujours plus stratégique. Comment arrimer action et réflexion lorsque culturellement le premier est associé de manière quasi-univoque aux praticiens alors que le second est davantage le lot du théoricien? Comment intervenir pour déconstruire ces visions très cantonnées du rôle de chacun des partenaires pour ainsi parvenir à mieux se libérer pour penser et agir ensemble? Comment amenuiser les conduites défensives qui peuvent se manifester au cours de ce type de rencontre professionnelle, compte tenu des enjeux posés par cette expérience d'altérité? À quel moment le chercheur peut-il recourir à un cadre théorique sans prendre le risque de limiter l'expression des participants? Et si une censure théorique du chercheur nuisait à la rencontre authentique des partenaires : comment s'y prendre pour savoir quand et comment intervenir tout au long de ce "macro trait d'union" sans porter atteinte à une démarche individuelle et collective de développement la plus authentique et riche possible? Il y a donc encore ici une myriade de traits d'union à opérer tout au long du processus, pour lesquels, soit dit en passant, le chercheur n'a pas toujours l'impression d'avoir les ressources que la situation réclame. Par exemple, est-ce qu'un chercheur ou des praticiens réunis pour mieux comprendre des pratiques de différenciation pédagogique ont nécessairement une connaissance approfondie de la "psychologie des groupes restreints" (Richard, 2005)? Savons-nous comment nous y prendre pour construire progressivement ces "micro traits d'union" entre différentes visions du monde, différentes disciplines interpellées par nos discussions ou différents types de savoirs qui se manifestent dans les échanges? Savons-nous comment solliciter la contribution de l'autre sans nier son propre apport au processus? Et que dire de sa recherche personnelle d'authenticité lorsque les rencontres avec l'autre nous confrontent à ce qui parfois peut être très différent ou encore trop près de soi?

C'est précisément dans cet espace que notre pratique réflexive en collaboration s'est intensifiée. Ainsi, un premier réconfort est apparu dans cette capacité d'échange établie entre chercheurs où, libérés de ces conduites défensives qui nuisent à la réflexion entre collègues, nous avons partagé nos questionnements au regard des risques perçus ou des enjeux liés à nos choix méthodologiques. À la suggestion d'Anderson et Herr (1999), nous décidions d'inscrire notre pratique de recherche dans une démarche réflexive en partenariat pour tenter de construire un certain savoir à propos de cette pratique, traduisant

ainsi une recherche consciente de cohérence en terme de pratique réflexive avec ce que nous proposons aux enseignants engagés dans nos activités. C'est ainsi que nous avons choisi de réfléchir nos actions liées aux risques impliqués par trois incontournables d'une méthodologie de recherche "à trait d'union", soit par cet engagement prolongé du chercheur, par cette rencontre des "deux mondes" et par cette relative ouverture à l'émergence.

Des enjeux scientifiques...

Les questions relatives à la scientificité des résultats d'une recherche interprétative/qualitative ne sont pas nouvelles et ont fait l'objet de nombreux écrits scientifiques³ (Anderson et Herr, 1999; Denzin et Lincoln, 2000; Gohier, 2004; Laperrière, 1997; Lather, 1986; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 1995, 2000; Schön, 1995). C'est cependant dans le contexte de sa pratique personnelle de recherche et dans la délibération sur les enjeux contextuels qui surviennent que le sens des tensions, des contradictions et des hésitations inhérentes à ce choix paradigmatique nous semble se révéler progressivement au praticien chercheur. Comprendre ces enjeux pour être en mesure d'agir rigoureusement comme chercheur est-il si différent du trait d'union entre réflexion, délibération et action dont la majorité des projets de recherche participative font l'éloge auprès des professionnels pour mieux comprendre les enjeux de leur pratique et des pistes d'action pour réagir? Ce questionnement nous a d'abord conduits vers un souci ou une obsession de la cohérence du chercheur face à sa recherche, face aux participants et face à ses données. Il nous a aussi permis de revisiter le concept "d'alternance simultanée" auquel se réfère Barth (1993, pp.162-163) lorsqu'elle relève les attributs essentiels d'"une pédagogie de la compréhension" au regard d'un "savoir en construction", en l'occurrence ici, un savoir à propos de notre pratique de recherche.

Pour que l'analyse d'une situation réelle (ou des cas, des exemples) soit utile pour l'évolution conceptuelle de l'apprenant, il faut que celle-ci puisse se faire par un aller et retour constant entre le concret et l'abstrait afin de les rendre cohérents ou concordants. Le processus de l'abstraction dépend de la *relation* que l'apprenant est capable de faire entre les deux. C'est le sens que prend *l'alternance simultanée*.

C'est en ce sens que nous avons cru pertinent, comme praticiens-chercheurs et apprenants, de partager ces liens entre des exemples concrets de tensions vécues dans notre processus de recherche et ces concepts théoriques liés

à la scientificité des résultats que des méthodologues experts ont savamment élaboré bien avant nous.

Les risques liés à l'engagement prolongé du chercheur : des critères d'ordre méthodologique?

Face à sa recherche, le chercheur interprétatif engagé socialement comprend que le bien-fondé de ses travaux doit reposer sur des critères méthodologiques en cohérence avec les visées compréhensives et émancipatrices de cette médiation qu'il poursuit entre le pratique et le théorique. À cet effet, un premier moyen reconnu et impliqué est certainement de planifier un engagement prolongé du chercheur auprès des praticiens. Savoie-Zajc (2000) présente quatre critères de scientificité méthodologique qui suggèrent que les résultats de la recherche doivent se présenter à l'aide d'une description riche et transparente à la fois du contexte des acteurs (transférabilité) et du déroulement de l'expérience (fiabilité). Elle (*Ibid*) ajoute que les données doivent être objectivées, ce qui implique que les instruments de collecte et d'analyse soient clairement justifiés et clarifiés (confirmation). Ces critères nous apparaissent indissociables d'une production scientifique qui souhaite refléter une image compréhensive de la complexité de l'agir professionnel, une image qui soit compréhensible à la fois pour la communauté scientifique et aussi reconnaissable par tous les acteurs de la recherche (crédibilité). Fondamentalement, aucun chercheur interprétatif socialement engagé ne peut être en désaccord avec ces critères sur le plan conceptuel; c'est plutôt dans l'action que nous avons rencontré les difficultés. Comment nous imprégner en profondeur de toutes ces données qui affluent dès cette première rencontre avec les acteurs, qui contribuent à comprendre la complexité du travail enseignant, tout en prenant simultanément une certaine distance qui nous semble capitale pour mieux comprendre comment intervenir ? Comment un chercheur, dans le cadre de la culture professionnelle où nous oeuvrons à titre de professeur au sein d'un département universitaire en sciences de l'éducation, peut-il avoir la disponibilité effective pour à la fois planifier et piloter les rencontres tout en s'imprégnant réellement des données issues de plusieurs instruments, et ce suffisamment rapidement pour réagir d'une rencontre à l'autre, tout en cumulant ses autres tâches : l'enseignement, le service à la collectivité, voire la direction pédagogique? C'est en délibérant sur cette problématique et en constatant que les 102 pages de transcription pour une journée de réflexion ne pouvaient être rédigées suffisamment tôt pour une condensation utile au regard de la rencontre suivante que nous avons décidé de recourir au service d'une professionnelle de recherche. Cette étudiante de

deuxième cycle devait produire un compte-rendu des délibérations de la journée, soit une condensation immédiate des données à partir de laquelle notre travail d'analyse pouvait beaucoup plus rapidement se mettre en œuvre pour nous diriger vers la journée suivante⁴. À l'instar de Nodie Oja et Smulyan (1989, p.29) dans le cadre de leur "*Collaborative Action Research*", nous avons trouvé un moyen pour réagir aux enjeux liés aux limites du chercheur quant à ses disponibilités réelles et à sa capacité de traiter des données aussi nombreuses qui découlent d'une recherche interprétative soucieuse de demeurer rigoureusement fidèle à ses critères de scientificité.

Also new was the use of participant observation by a graduate research assistant experienced in qualitative methods of research to document team meetings. This documentation provided the basis for analysis of the collaborative team process and individual teacher differences.

Cependant, la condensation précoce des données demeurait pour nous un élément pouvant fragiliser notre recherche de sens et c'est dans cette zone de questionnement que nous avons convenu qu'à partir de ce compte-rendu, nous allions procéder à la mise en forme d'un récit de la journée de travail qui serait soumis aux acteurs dès le début de la rencontre suivante. Il s'agissait donc de produire et de remettre une trace tangible de nos discussions pour délibérer collectivement avant d'entreprendre une nouvelle étape du processus. Quoique cette activité impliquait considérablement de temps dans le déroulement des journées, nous avons vite constaté que cette pratique collective devenait une expérience révélatrice pour les praticiens sur le sens et la richesse de revenir systématiquement sur des traces antérieures dans un processus de développement ou d'apprentissage. Prenons l'exemple de la recherche collaborative. À plusieurs reprises, les participants disaient prendre conscience de nuances et de subtilités ou même de corriger des perceptions erronées tel que les propos de Martine (CR6.8.M) en témoignent. « J'ai une surprise parce que je pensais que je n'avais rien dit. » C'est au jour 6, en survolant le récit de la journée précédente, qu'elle a pris conscience qu'elle s'était effectivement exprimée au cours de cette dernière journée, une prise de conscience d'autant plus importante qu'elle se questionnait sur son implication et son apport au groupe à cette étape (JC.05-10-04). En fait, dès la première présentation d'un récit, la professionnelle de recherche (CR3.2.ML) note dans son rapport que les enseignantes « semblent curieuses de fouiller ce document ». L'un des sujets (CR3.2.JL) le compare à « un film, un *remake* » tandis qu'un autre le survole en

manifestant son impression « de discuter avec moi-même » (CR3.4.F). Les traces semblent devenir un élément incontournable qui sert à valider, à « préciser pour ceux qui sont perdus » (CR7.7.D), à « se retremper » (CR7.5.M), à « repositionner les choses » (CR4.4.M) ou même à mieux comprendre le sens de sa quête et ainsi transférer en classe pour soutenir les élèves.

C'est important, avant je n'le faisais pas toujours avec mes élèves, mais c'est comme ça que je peux évaluer. C'est comme si le but perdait d'sa valeur sinon... Si on ne fait pas de retour, le but peut passer dans le vide... Moi je les lis les récits, plus d'une fois, pour me remettre dans l'ambiance, pour comprendre le sens de ce que je poursuis et c'est la même chose avec mes élèves. (CR6.2.D).

Le récit, associé donc à une trace tangible présentée de manière plus analytique et chronologique et souvent accompagnée d'une image plus synthétique qui s'apparente au concept de "*Rich Picture*" (Checkland, 1981), semble avoir été à la fois un outil essentiel pour nous assurer que le travail de condensation des données soit le plus fidèle possible au sens des échanges d'une journée ainsi qu'un item du déroulement favorisant le processus de construction de sens des acteurs. "Chose dite" n'est apparemment pas "chose comprise" : les traces tangibles soutiennent un rappel contextuel et des prises de conscience au regard des apprentissages professionnels, ce qui par ricochet ou par réflexivité, devenait un outil appréciable une fois de retour en classe avec les élèves.

Je pense que c'est ça le plus important [insistance du sujet dans l'intonation en parlant du récit, donc des traces]... faire faire une activité, oui, mais tu vas passer complètement à côté s'il n'y a pas de retour parce qu'ils ne s'endent pas compte de ce qu'ils [les élèves] ont appris. (CR7.7.JL)

Dans le cadre de la recherche-action, cette quête de crédibilité a pris une forme différente. Ponctuellement, au cours de la recherche, l'analyse des transformations de représentations et de pratiques des participants leur a été soumise, sous la forme d'un texte. Les enseignants étaient alors invités à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord et à débattre de leur position entre eux ainsi qu'avec le chercheur.

En prenant un recul, nous constatons que la mise en forme du récit et la délibération qu'il suscite permet en quelque sorte d'impliquer les praticiens dans cette activité itérative que se veut le processus d'analyse. En invitant les participants à s'inscrire eux aussi « dans une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes » (Savoie-Zajc, 2000, p.190), nous

nous assurons au fur et à mesure que le déroulement de l'expérience et les résultats qui se construisent soient aussi objectivés par les acteurs et reflètent une image qu'ils reconnaissent et peuvent approfondir. De surcroît, en cherchant à nous assurer d'une certaine validité que nous avons qualifiée de "délibératoire" au regard de nos résultats, nous constatons que le survol et les discussions engendrés peuvent devenir un outil de formation fort judicieux pour guider et mieux encadrer une construction de sens réellement partagée, une visée "obsessive", relevons-le, de notre "macro trait d'union".

La rencontre des "deux mondes": des critères relationnels?

À cet effet, une pratique de recherche à trait d'union, en réunissant un nombre restreint d'individus autour d'un objet de préoccupation professionnelle, ne peut faire fi de la rencontre de l'autre qu'elle provoque et des relations qui s'établissent progressivement au sein d'un groupe en construction. Des enjeux, relevant d'horizons théoriques parfois fort différents de l'objet de recherche, surviennent dans l'expérience d'altérité impliquée par la recherche participative socialement engagée. Conséquemment, le chercheur a des responsabilités d'ordre relationnel face aux participants qui dépassent ou transcendent les visées de compréhension et les attentes individuelles à la base de l'engagement initial de chacun. De nouveaux questionnements viennent nourrir cette démarche réflexive du chercheur qui intervient dans ce jeu des relations et qui se sent relativement responsable d'une reconnaissance mutuelle de l'apport de chacun dans le groupe. De plus, ce contexte particulier de collaboration implique que chercheurs et praticiens prennent des risques et sortent de leur zone de confort respective pour s'ouvrir l'un à l'autre (Anderson et Herr, 1999).

C'est à la lumière de nos expériences antérieures comme formateurs en milieu de pratique que nous avons ressenti le besoin d'accorder une attention toute particulière à la relation praticiens-chercheur dans le cadre de nos travaux. En effet, nous avons observé cet inconfort de part et d'autres lorsque les échanges interpellent à la fois la narration et l'analyse de l'expérience pour explorer le potentiel d'action de nouvelles mises en relation. Cet inconfort semblait générer certaines conduites défensives nuisant à la rencontre réelle de ces deux catégories d'acteurs que sont les praticiens et les chercheurs, des conduites qui nous semblaient liées à une vision plutôt statique ou à des généralités parfois abusives associées à la nature et aux fonctions sociales du travail respectif de chacun. Notamment, relevons que le chercheur et le praticien sont souvent culturellement situés aux extrémités opposées d'un continuum au regard de la volonté et des capacités d'abstraction, ce qui peut limiter les prises

de risque impliquées dans un processus de coconstruction de sens. Car indépendamment de l'horizon professionnel d'origine, les acteurs qui cherchent réellement à comprendre l'action, répétons-le, semblent devoir effectuer « un aller et retour constant entre le concret et l'abstrait afin de les rendre cohérents ou concordants » (Barth, 1993, p.163); il s'agit de relations utiles pour qu'il y ait évolution conceptuelle. Chercheur et praticiens doivent donc prendre le risque de s'ouvrir à la fois aux perspectives théoriques et à la nature contextuelle des savoirs.

"Chose dite" n'est cependant pas "chose comprise", avons-nous relevé précédemment. Il y a une mise relationnelle fort complexe à envisager dans la rencontre de ces deux mondes culturellement éloignés. Concrètement, le chercheur doit tenter de bien intervenir face aux obstacles complexes qui peuvent survenir en lien avec ce statut que chacun accorde aux différents savoirs qui émergent, des obstacles intrinsèquement liés aux perceptions du statut que chacun attribue à l'autre. En ce sens, les travaux de Racine et Sévigny (2000) ont enrichi nos efforts pour tenter d'établir des liens étroits plus favorables à la coopération réclamée par la nature de nos problématiques. Globalement, l'analyse de leur expérience de partenariat dans le milieu communautaire leur a permis de constater qu'à partir du moment où les chercheurs acceptent de traiter des incertitudes qu'ils vivent et de faire des compromis, les obstacles liés au statut du chercheur s'amenuisent pour les intervenantes de terrain. Le chercheur n'est plus reconnu uniquement comme un expert en recherche mais aussi comme une personne, plus accessible, engagée « dans le même bateau (...) en vue de comprendre ce que représente l'objet de recherche pour les acteurs qui en font directement l'expérience » (*Ibid*, pp. 69-70). De plus, leur analyse *a posteriori* des données leur a permis de relever qu'il y avait dans ce type de partenariat de recherche une transposition possible du rapport entre les acteurs et leurs clients à celui entre les acteurs et le chercheur, favorisant ainsi une réflexion enrichissante sur l'intervention et créant un espace pour une meilleure reconnaissance et compréhension de l'autre. En provoquant des réflexions sur les similitudes et les différences entre des rapports qui poursuivent des visées d'émancipation analogues, il se crée un contexte qui favorise des prises de conscience sur le fait que les chercheurs sont loin d'avoir déjà toutes les réponses et qu'en parallèle, l'expérience des praticiens comporte nécessairement des richesses pouvant contribuer à la compréhension des enjeux relationnels liés finalement à tout projet d'éducation, compris ici dans son sens le plus large.

À la lumière de ce rapport de recherche en sciences sociales (Racine et Sévigny, 2000), nous avons revu les critères relationnels d'une recherche qualitative/interprétative synthétisés par Savoie-Zajc (2000) et requestionnés par Gohier (2004)⁵. Sachant qu'au terme du processus de recherche, nous souhaitons que, de part et d'autre, il y ait amélioration et élargissement des perceptions à propos de l'objet de recherche (authenticité ontologique) vers une vision plus collective construite par la confrontation des différents points de vue individuels (authenticité éducative), nous avons aussi le souci, comme chercheurs engagés socialement, que nos délibérations soutiennent l'identification et l'exploration de contextes concrets pour oser passer à l'action entre les rencontres (authenticité catalytique et tactique). Ces critères relationnels, qui se vérifient souvent grâce aux témoignages des acteurs en bout de ligne, nécessitent cependant une attention rigoureuse afin de mieux traiter tous ces incidents qui pourraient nuire à l'authenticité des rapports et à la création des liens étroits qui semblent nécessaires pour franchir la panoplie des difficultés relationnelles possibles dans une expérience d'altérité.

C'est ainsi que nous avons revisité le récit, notre activité de "validation délibératoire", pour lui reconnaître un avantage certain en ce qui a trait au repérage et au traitement des différents incidents afin de rééquilibrer le jeu des relations tout au long de la démarche. Car, tout en facilitant les délibérations sur les constructions et la valeur que les acteurs souhaitent leur accorder (équilibre), le récit permet au chercheur et aux participants de se donner une certaine marge de manœuvre ou une certaine distance pour mieux réagir face aux enjeux relationnels. Par exemple, certaines expressions pouvant traduire des obstacles liés au statut des acteurs peuvent passer inaperçues dans le feu de l'action; en revenant systématiquement sur le récit, tous les acteurs ont ce que nous pourrions nommer une deuxième chance de réagir et de clarifier des inconforts pour ainsi mieux nous comprendre. Reprenons l'exemple de la recherche collaborative portant sur la différenciation pédagogique. Relevons d'abord que le chercheur avait tenu des rencontres d'information dans les deux commissions scolaires où il précisait la nature compréhensive de la recherche aux enseignants potentiellement intéressés. L'offre de service mettait l'accent sur le fait que praticiens et chercheurs devaient tenter ensemble de voir s'il était effectivement possible de prendre en compte la diversité pour soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves. Ces explications furent ensuite répétées lors des entretiens individuels conduits en amont du processus de construction. Or, un incident intéressant s'est produit à la fin de la première journée de coconstruction pour devenir définitivement plus pertinent lorsqu'à la journée suivante, nous avons

délibéré sur cet incident en lien avec notre objet de recherche. En terminant la première journée, une participante a pris le risque de partager ses difficultés face au journal de bord que le chercheur avait demandé de tenir tout au long de la démarche. « Moi c'est le journal de bord qui me stresse. Il va falloir que je prenne une heure ce soir pour écrire là-dedans ? Là ça me met du stress. » (CR1.13.JV)

Le chercheur, possiblement obsédé par la triangulation éventuelle de ses données, a d'abord fait l'éloge de l'écriture à des fins de compréhension pour ensuite rediriger les délibérations. Sur le coup, il semble que personne n'avait réellement retenu l'intervention d'un enseignant qui, tout en évoquant la différenciation, suggérait d'autres façons de s'y prendre pour comprendre tel le collage et le dessin. C'est à la journée suivante, en revenant systématiquement sur ces traces, que le chercheur a suggéré de regarder l'incident comme si les participantes étaient des élèves et le chercheur, un enseignant. Rapidement, plusieurs ont pris conscience qu'en fait, c'était un des participants (un élève) qui s'était le mieux inscrit dans une perspective d'ouverture aux différences face à la difficulté de l'un de ses pairs. En analysant ensemble cet incident, le groupe a reconnu que pour différencier, il était inévitable d'"entendre" l'autre dans la manifestation de ses différences et fort appréciable d'exploiter le groupe pour tenter d'ouvrir sur différents chemins possibles pour atteindre un but commun. Les délibérations au regard de cet incident ont été importantes pour amorcer la compréhension de tout ce qui peut être impliqué par la mise en œuvre de l'objet central de la recherche. Mais plus encore, c'est au terme de cette deuxième journée que le chercheur a réellement compris qu'en repérant son malaise et en facilitant la construction d'un parallèle entre son rapport aux participants et le leur avec les élèves, il relevait un obstacle qu'il croyait naïvement évacué par ses mises en garde de départ sur la nature compréhensive du projet. En effet, cette même participante qui avait exprimé ses réticences face à l'écriture concluait la deuxième journée en soulignant son soulagement de constater que le chercheur lui-même n'avait pas tous les bons réflexes pour arriver à différencier dans l'action et les interactions au sein de leur groupe. « Ça met sur la piste que si le chercheur n'a pas réussi à faire de la différenciation comme il faut, c'est parce que... bien nous aussi, il ne faut pas être inquiet si on ne réussit pas demain matin dans notre classe » (TI2-101-JV).

Il nous semble que cette expression témoigne entre autres d'un statut attribué au chercheur qui pourrait entretenir un certain malaise et le recours à certaines conduites défensives tout au long de la démarche. Mais au-delà du

traitement relationnel qui s'en est suivi, nous voulons surtout mettre en évidence dans le cadre de cet article le caractère inestimable d'une activité délibératoire continue à l'aide du récit des constructions. D'une part, ce récit a permis aux participants de reconnaître et d'accepter les maladresses du chercheur, d'autant plus que n'eut été des traces tangibles offertes par ledit récit, certains participants auraient attribué au chercheur la flexibilité et l'ouverture manifestées par un collègue pour tenter de résoudre le problème soulevé (CR2.DR5.IC). D'autre part, nous avons constaté que la prise de distance que facilite notre activité de "validation délibératoire" nous a permis de mieux réagir à un incident plutôt relationnel pour l'exploiter en lien avec notre objet de recherche. Et c'est en traitant de cet incident que les participants ont commencé à exprimer une certaine conscience des relations à tisser entre le vécu du groupe de recherche et celui de leur quotidien dans un groupe classe.

Ce matin (...) je me suis dit : [ici] c'est la même chose qui se passe dans une salle de classe. Je n'sais pas comment le dire (...) c'est la même chose parce que tout le monde arrive ici avec ses différences, ça nous aide à encore mieux le vivre avec les enfants [de retour en classe] (...) ça s'est bien déroulé cette intervention là. (CR3.1.H)

Dans le cadre de la recherche-action, un événement semblable s'est produit, mettant cette fois en jeu la relation entre les enseignants du groupe. Fréquemment, ces derniers co-élaboraient des situations d'apprentissage dans le cadre des rencontres de travail et, entre les rencontres, mettaient en œuvre ces situations afin de les faire vivre aux élèves. La rencontre de travail suivante fournissait ainsi l'occasion de revenir sur les initiatives prises et de les analyser en fonction de différents paramètres. L'une des situations d'apprentissage que les enseignants ont choisi de mettre en place relevait de l'expertise particulière de l'une des enseignantes du groupe. Devant son engouement, les autres enseignants se sont laissés influencer par cette proposition et l'ont fait vivre à leurs élèves. Toutefois, certaines prises de conscience, en cours de route, ont amené les autres enseignants à vivre un réel inconfort avec leur choix, et, par la même occasion, à entretenir une certaine rancœur à l'endroit de la personne ayant porté le dossier. C'est d'abord lors des entrevues individuelles des enseignants avec le chercheur qu'il a été possible, pour chacun d'eux, de clarifier quel était cet inconfort qu'ils vivaient. Par la suite, après avoir obtenu l'autorisation des enseignants à divulguer certaines des confidences faites, il a été possible de mener à bien une discussion faisant le point sur ce qui avait été

vécu. Dans le cas présent, il s'agissait d'une part, d'un sentiment d'incompétence vécu par les enseignants qui, contrairement à leur collègue porteuse du dossier, ne maîtrisaient pas à leur satisfaction le contenu à faire apprendre aux élèves. Subséquemment, il en est découlé des ajustements importants de leurs actions, notamment au regard de leurs planifications, prenant davantage en compte leur autoévaluation du degré de maîtrise des savoirs à enseigner. D'autre part, les enseignants ont pris conscience de la similarité de cette situation avec celle que vivent régulièrement leurs élèves lorsqu'ils travaillent en équipe. Il est découlé, sur ce plan également, des prises de conscience se traduisant par des ajustements dans l'action.

C'est en réfléchissant entre chercheurs à ces délibérations que nous avons eu le sentiment d'approfondir notre compréhension des relations entre les critères de rigueur relationnels (Savoie-Zajc, 2000) et ceux d'ordre éthique qui se retrouvent au fondement même d'une recherche à trait d'union socialement engagée. Globalement, nous constatons que pour mieux réagir aux enjeux relationnels qui se présentent dans l'action, il ne pouvait y avoir meilleurs outils que ceux qui permettent au chercheur et aux participants de s'exprimer librement, d'être entendu, considéré et compris dans cette expression, assurant ainsi un respect et un bien-être de chacun tout au long du processus. Cette discussion a été vivement alimentée par la réflexion de Gohier (2004) sur la relation d'inclusion ou d'exclusion entre les critères d'ordre scientifique et ceux d'ordre éthique, réflexion qu'elle (*Ibid*, p.14) conclut sur un questionnement qui s'inscrit parfaitement dans nos obsessions de chercheurs perpétuellement en apprentissage: « que serait une recherche valide sans valeurs? »

La "relative" ouverture à l'émergence : des critères éthiques?

Et dès lors, du concept initial d'ouverture "relative" à l'émergence, notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous a conduits indubitablement vers une ouverture plus "libérée" au regard de tout ce qui peut survenir dans cette rencontre à laquelle nous avons choisi de recourir pour mieux comprendre notre objet. Ainsi, en créant notre espace de recherche où nous convions des participants à s'engager dans une quête de sens pertinente pour leur action professionnelle, nous nous devons de voir à ce que cet espace soit respectueux de la liberté et de l'intégrité de chacun des participants (Sauvé, 2005), de la participation et de la prise de risque inhérente à la rencontre de l'autre, qui sont toutes reconnues, selon Perron (1981), comme des valeurs éducatives démocratiques. En ce sens, il nous semble que la recherche à trait d'union telle que nous la comprenons ne pouvait s'articuler sans que le chercheur soit

profondément engagé à accueillir l'autre, à tenter de saisir le sens de ce qu'il dit et de ce qui en est compris au sein du groupe. C'est à ce prix, il nous semble, que nous pouvons envisager une "double vraisemblance" de nos résultats. Il s'agit d'un concept repris de Dubet (1994) par Desgagné (2001) pour expliciter des exigences éminemment éthiques d'une production scientifique quant à la pertinence des retombées pour ces "deux mondes" que nous tentons de rapprocher dans une visée compréhensive.

Cependant, il serait prétentieux de laisser croire qu'une telle ouverture à l'autre s'effectue sans heurt ou sans questionnement de la part d'un chercheur en quête de cohérence, d'authenticité et d'engagement liés à l'articulation de ces valeurs démocratiques. Être en accord et rechercher une posture éthique démocratique nous semble beaucoup plus simple que de savoir comment s'y prendre face aux enjeux qui surviennent concrètement dans la rencontre.

À titre d'exemples, nous avons vécu à plusieurs reprises, dans le cadre de la recherche collaborative à laquelle nous nous référons, des incidents liés à la censure personnelle d'un ou plusieurs acteurs qui préféreraient se taire plutôt que de manifester un désaccord face à l'expression d'un autre participant (CR7.50.CB). Le chercheur a aussi constaté dans certains journaux de bord des réflexions qui lui posaient de sérieux dilemmes quand à sa façon de réagir. Que faire lorsqu'un participant se questionne sur les motivations du chercheur à retenir l'un des collègues dans le groupe de recherche (JP.6.F)? Comment réagir de manière éthique lorsqu'un sujet manifeste son indignation face aux propos d'un autre dans son journal (JP.6.JA)? C'est dans cet espace que le chercheur a décidé de ne pas laisser passer sous silence ce qui semblait émerger, et ce tout en s'efforçant de protéger l'intégrité de chacun des participants. D'un point de vue éthique, un désaccord exprimé qui ne permet pas aux protagonistes de clarifier ce qu'ils ont respectivement voulu dire ou compris nous semble porteur de malaises allant à l'encontre des valeurs éducatives démocratiques qui doivent orienter notre projet de recherche socialement engagé. Le chercheur a donc tenté de provoquer⁶ un dialogue par des rencontres individuelles; d'une part, il souhaitait discuter et clarifier les inconforts exprimés et d'autre part, soutenir une expression plus "libérée" des idées, des limites et des inconforts dans le travail de groupe.

C'est à l'aide de ces rencontres, qui se sont déroulées principalement en mi-parcours, que nous avons commencé à construire de manière plus explicite le sens d'une recherche d'authenticité dans son rapport à l'autre. À la journée sept d'un processus de onze journées, les participants ont manifesté des divergences

d'opinion jusqu'alors peu observées, ce qui s'est traduit ultérieurement par l'impression d'un acteur d'être réellement « allé au bout de ses idées » au cours de cette journée (CR8.34.H). Mais encore une fois, c'est en délibérant un mois plus tard sur le récit de ladite rencontre que les prises de conscience ont émergé et que les participants ont commencé à construire le sens d'un climat favorable à la négociation de sens, et par ricochet d'un climat tout aussi favorable à l'apprentissage en classe et plus globalement, à la participation dans la vie en société. Ces délibérations ont permis de relever des malaises perçus souvent par celui qui avait pris le risque d'afficher une opinion contradictoire et de constater que cette expression n'était pas toujours reçue négativement, tel que l'extrait suivant en témoigne.

- D : Ça comporte des risques quand on demande l'avis de quelqu'un, même dans nos classes. Les enfants se regardent entre eux... Mais ça fait réfléchir, ça fait avancer.
- (...)
- JL : Quand D a dit que mes élèves ne pouvaient pas être créatifs, je ne me suis pas sentie menacée... Je la respecte.
- D : Parce qu'on se connaît, mais (...) j'ai eu peur qu'elle le prenne mal.
- JL : Je comprenais ce qu'elle voulait dire mais je ne me sentais pas menacée.
- D : Non non, c'est qu'à quelque part, je t'attaquais!
- M : Oui oui, moi je pense qu'il y avait quelque chose.
- H : Vous n'vous compreniez vraiment pas.
- D : J'ai regretté...
- (...)
- V : (...) Je vois ça plutôt comme une main qui pousse dans le dos. Moi, je ne me suis jamais sentie attaquée. À l'inverse, quand on dit ce qu'on pense, ça permet de voir certaine chose de façon différente.

(Délibération sur le récit du jour 7.CR8.33-36)

L'activité de "validation délibératoire" au cours de cette journée a été particulièrement longue car rapidement, les sujets ont tissé des liens entre le droit à l'expression de son opinion, de ses limites, de ses différences individuelles dans le groupe de recherche et la responsabilité de l'enseignant à cet effet dans une classe pour mieux soutenir cette ouverture à la diversité impliquée par notre objet de recherche. En ce sens, les propos de Suzette sont

éloquents sur les prises de conscience effectuées au cours des délibérations sur les traces d'une journée réellement plus ouverte à l'émergence et à l'expression.

[en parlant du chercheur qui agit comme médiateur] Il est en train de nous entraîner à comment faire [soutenir l'expression de] la diversité entre nous aussi, parce que c'est ce qu'on devrait faire, ce que je tente de faire avec les élèves occasionnellement parce que je ne suis pas capable tout le temps. Les faire parler du comment et du pourquoi c'est ça que tu nous dis présentement. Et essayer d'aller au bout de ce qu'on pense. (CR8.34.S)

C'est dans cet espace que le chercheur a rappelé la quête de cohérence et d'authenticité qui semblait habiter plusieurs participants plus particulièrement depuis les discussions tenues au regard d'une certaine intelligence émotionnelle à développer pour mieux différencier. Les participants traitaient alors d'un trait d'union à établir entre le "*doing*" et le "*being*" en classe (CR3.6-9). En évoquant ses propres difficultés à transposer avec authenticité certaines de leurs conclusions dans son milieu de travail, le chercheur voulait aussi cerner les limites éventuelles d'un savoir-être reconnu par les sujets comme un attribut essentiel de la différenciation.

Ça repose beaucoup sur l'acceptation des différences au sens large, l'enseignant et les enfants. (...) C'est du travail à long terme pour être des citoyens responsables. Il faut aussi impliquer les parents, j'en ai parlé beaucoup des différences lors de la rencontre avec eux. » (CR5.6.F)

« Pour moi, c'est la base, même s'il est différent [en parlant d'un enfant trisomique], c'est un être humain (...) il m'aide cet enfant-là, de me dire comment je pourrais réagir de façon efficace; il m'aide à évoluer en étant dans ma classe, il m'aide à être une meilleure enseignante et [une] meilleure personne. (CR5.8.H).

Est-ce qu'un acteur habité par une volonté de différencier doit témoigner de cette ouverture inconditionnelle à l'autre et à la différence dans toutes les sphères de son activité? S'agit-il d'une ouverture qui concerne strictement l'action pédagogique et la relation maître-élèves? Doit-elle chercher à se vivre aussi face aux collègues dans notre groupe de recherche, à ceux de l'école d'origine ou encore, dans le cas du chercheur, face aux collègues de la communauté scientifique? C'est au cours de cette discussion que le chercheur a soulevé un parallèle possible entre une quête de véridicité et de sincérité de l'enseignant et la congruence du thérapeute en psychologie humaniste, un état ou

un rapport à soi présenté comme la qualité principale de celle ou celui qui souhaite entrer en relation d'aide.

Nous entendons par là que les sentiments éprouvés par le thérapeute [l'enseignant/le chercheur/le professeur] lui sont disponibles, disponibles à sa conscience, et qu'il est capable de les vivre, d'être ses sentiments, qu'il est capable de les communiquer au moment opportun (Rogers, 1968, p.48, rapporté par Gohier, 2004, p.9).

Et c'est dans cette zone argumentative que nous avons retenu que la quête de cohérence et d'authenticité devait inévitablement passer par une activité réflexive, où ce qui semble très différent de soi devait progressivement évoluer d'un état possible d'indignation vers une plus grande curiosité et un rapport d'intérêt primordial envers l'autre. Les propos de Galichet (2001, p.38), qui voit dans la relation pédagogique les fondements d'une nouvelle éducation à la citoyenneté dans nos sociétés défectives, ont touché autant les praticiens que le chercheur sur le sens de cette ouverture à l'émergence, autant dans le contexte de notre recherche que dans celui de la classe, de l'école ou de l'université.

La "gestion démocratique des apprentissages" n'implique pas seulement de permettre à chaque élève ou groupe d'élèves de déterminer librement ses modalités d'appropriation des savoirs; elle suppose aussi et surtout qu'il s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades. Il faut qu'il s'étonne de ce que son voisin n'apprenne pas aussi vite ou aussi facilement que lui, et que cet étonnement devienne pour lui un défi à relever; non par altruisme ou sentiment du devoir moral, mais par intérêt et passion. L'école préparera ainsi la transition entre la société laborieuse d'aujourd'hui et la société pédagogique de demain.

Notons à ce point que les entretiens semi-dirigés tenus en aval de ce projet de recherche nous ont permis de constater l'évolution de cette ouverture à l'autre chez plusieurs participants à la recherche. En effet, alors que certains propos d'un même participant provoquaient une indignation retracée dans certains journaux de bord, trois sujets relèvent au terme du processus que ce participant les a grandement aidés à évoluer.

« (...) j'ai trouvé que... non, elle avait sa place pis j'en suis convaincue. (...) dans le sens justement de la confrontation (...) » (EP.92.H).

« Non. Je ne la vois plus comme un boulet, je la vois comme une personne qui m'a aidée à grandir (...) elle a animé je n'sais pas combien d'heures de discussion avec mes collègues. Effrayant, mais à la fin, je la voyais comme une personne qui m'aidait à grandir. C'est H qui m'a bien aidée dans le cheminement. (...) Je me pensais plus ouverte aux différences que ça... » (EP.56-57.JA).

« Pis même avec elle, je trouve que c'est mieux. J'ai appris à dire des choses que j'n'aurais peut-être pas fait avant. Je m'en allais sur un chemin qui était... C'était pas trop beau... C'était pas trop beau mettons... pis là, c'est comme mieux. L'acceptation de sa [insistance du sujet] différence... » (EP.117.D).

Dans un autre ordre d'idées, mais aussi au regard de la dimension éthique, il semble que d'autres considérations méritent d'être prises en compte, cette fois en lien avec la responsabilité du chercheur. Soulignons simplement, au passage, comme l'ont d'ailleurs déjà mentionné Vanhulle et Lenoir (2005) que la coexistence, chez un même individu, des rôles de chercheur et de formateur est parfois difficile à "gérer", ces dimensions étant constamment en tension.

Dans le cadre de la recherche-action, à de nombreuses reprises, les participants ont été amenés à questionner leurs pratiques et à les transformer. Or, si ces transformations sont souhaitées et appréciables parce qu'elles sont posées dans une optique de démocratisation de la réussite, elles n'engendrent pas moins, pour autant, un questionnement du chercheur en raison de leurs conséquences sur les participants eux-mêmes. Ainsi que le met en évidence Perrenoud (2001, p. 169),

« paradoxalement, plus une formation continue est efficace, plus elle peut mettre ceux qui l'ont suivie en conflit avec leurs collègues. Les connaissances et les compétences acquises, surtout si on tente de les déployer dans sa classe ou son établissement, ne plairont pas à ceux qui ne les ont pas acquises. Les essais novateurs attireront des sarcasmes, voire des représailles ».

C'est précisément ce qu'ont vécu de façon particulièrement intense deux des enseignants impliqués dans cette recherche. Ils ont notamment conclu que la réussite scolaire des élèves était inévitablement liée à la nécessité que les enseignants et autres intervenants scolaires travaillent en collaboration. Or, force leur a été de constater que leur milieu de travail ne leur permettait pas, à tout le moins pas à leur satisfaction, de vivre cette collaboration. Il en est découlé de

nombreuses remises en question personnelles et professionnelles, relatives à leurs valeurs et à leurs motivations à poursuivre dans l'enseignement, de même que des "calculs" des gains et des coûts associés aux choix de quitter ou de poursuivre en enseignement. L'année scolaire suivant la fin de la recherche-action, elles ont pris la décision de quitter l'enseignement, pour continuer à œuvrer dans le domaine de l'éducation cependant. Cette situation n'est pas sans rappeler l'une des conclusions auxquelles arrive Guillemette (2006), dans sa thèse doctorale portant sur le processus d'engagement et de désengagement des enseignants du primaire et du secondaire. Le choix de quitter l'enseignement qu'ont fait ces deux participants peut être compris, à l'instar de ce que propose Guillemette (*op. cit.*), à un premier niveau comme un désengagement, ce qui nous interpelle particulièrement comme chercheur, en raison de notre responsabilité relative à l'avancement dans le processus de désengagement de ces enseignants. C'est toutefois aussi, plus globalement, en raison d'un contexte de pénurie d'enseignants et du constat que ce sont des enseignants particulièrement engagés dans leur développement professionnel qui font le choix de quitter la profession enseignante. À un niveau plus profond, l'analyse de Guillemette (*op. cit.*) ouvre par ailleurs sur la possibilité de considérer aussi ce désengagement comme un engagement encore plus profond, non pas en enseignement, mais plutôt en éducation.

Lorsque la démarche de développement professionnel permet de "gagner" ce qui a le plus de valeur aux yeux de l'enseignant, c'est-à-dire la réalisation de son option fondamentale en éducation, cette démarche se situe alors dans une dynamique de fidélité à son engagement plus profond en éducation (Guillemette, 2006, p. 211).

Si cette compréhension renouvelée du processus d'engagement et de désengagement des enseignants dans leur développement professionnel, cette fois au moyen d'une recherche-action nous apporte un certain apaisement, il n'en demeure pas moins que la question de la responsabilité éthique du chercheur engagé reste entière.

Vers un collectif : Une vision plus démocratique de la recherche scientifique...

Et loin de s'amenuiser, cette question de la responsabilité éthique du chercheur prend définitivement de nouvelles proportions lorsqu'elle est reliée plus explicitement au projet collectif dans lequel s'inscrit notre pratique particulière de recherche. Rappelons ici que les chercheurs en sciences de l'éducation sont

conviés à contribuer à l'actualisation d'un projet éducatif national émancipateur poursuivant un idéal de justice sociale par la réussite de tous ses élèves à l'école (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 1997, 2001). Or, à l'heure actuelle où pullulent des critiques presque démagogiques au regard du renouveau pédagogique en cours au Québec (Dion-Viens, 2006), nous ressentons plus que jamais cette nécessité de réfléchir notre pratique de recherche scientifique dans une perspective plus citoyenne et démocratique.

De ce point de vue, comment comprendre cette contestation d'un renouveau pédagogique par des "experts et des professeurs" (Dion-Viens, *Ibid*, p.A16)? Est-ce qu'elle pourrait ou devrait, de par le caractère de ses origines, de ses intérêts et de la recherche scientifique valide qui l'inspire, prendre aussi en compte la vision élitiste associée au tri social que notre école opère toujours dans un projet d'éducation qui se réclame pourtant d'une perspective démocratique (Lemay, 2001, 2005)? Et que comprendre alors de cette exigence de suspendre des initiatives, documentées scientifiquement par ailleurs, qui visent fondamentalement à lutter contre des fléaux tel que l'échec scolaire et le décrochage en prenant réellement en compte le processus d'apprentissage et la diversité des rapports au savoir des élèves (Tardif et Presseau, 2000)?

Certes, ces critiques pourraient nous indigner compte tenu qu'elles ne semblent pas rigoureusement tenir compte de la complexité d'un système en changement et qu'elles semblent occulter des problématiques scolaires qui ont affecté plusieurs élèves québécois au cours des 30 dernières années. Or, notre pratique réflexive de recherche nous incite plutôt à nous en étonner, "et que cet étonnement devienne pour nous un défi à relever (...) par intérêt et passion" (Galichet, 2001, p.38).

À titre de praticiens chercheurs en éducation, nous ne pouvons que nous attarder à la nature des sentiments éprouvés face à cette réforme par ceux et celles qui exigent d'en suspendre l'implantation. Et en ce sens, nous ne pouvons nous empêcher d'y repérer certaines conduites défensives face à ce qui est très différent de ce que nous avons connu ou encore, face aux nombreux dilemmes impliqués par la nature du changement proposé (Windschitl, 2002). Il s'agit possiblement de résistances ou de difficultés légitimes qui s'expriment face à la complexité du projet collectif, certes très ambitieux soulignons-le, des expressions qui peuvent à la fois devenir très utiles aux chercheurs socialement engagés pour mieux repérer les obstacles et les convertir en objectifs de transformation (Zakhartchouk, 2001).

À cet égard, nous demeurons très réflexifs face aux enjeux liés à ce changement de curriculum. Outre les implications nombreuses pour les praticiens (que nous formons par ailleurs) qui doivent comprendre entre autres un concept aussi complexe que celui de la compétence, il nous paraît y avoir, pour la communauté scientifique, une responsabilité éthique et politique de conduire des recherches à la fois valides et en cohérence avec les valeurs démocratiques qui alimentent ce nouveau projet social d'éducation. Au premier abord, est-ce qu'une communauté scientifique peut, de manière authentique, réclamer l'immobilisme alors que le "Renouveau pédagogique" en est à ses premiers balbutiements ou devrait-elle s'attarder à la nature des dilemmes qui surviennent dans ce processus de changement? Sans doute y a-t-il lieu de se questionner sur certains des moyens envisagés pour mener cette lutte. Est-ce qu'à titre de chercheurs et de professeurs, nous pouvons envisager une recherche rigoureuse de pistes de solution pour soutenir les enseignants face aux enjeux qui émergent dans la mise en œuvre des moyens pressentis au regard des finalités? Et en parallèle, devons-nous simultanément questionner la formation universitaire que nous offrons à ceux et celles qui se verront investis de ce projet d'éducation plus équitable dans une démocratie qui cherche à se renouveler? Devons-nous incidemment nous attarder plus attentivement à notre engagement personnel et professionnel à prendre en compte les principaux résultats de la recherche sur l'apprentissage et la formation pour les expérimenter concrètement dans l'action et en faire bénéficier les étudiants qui fréquentent les cours que nous dispensons à titre de professeurs? En substance, est-ce que les professeurs-chercheurs peuvent ou doivent eux aussi poursuivre la clarification de cette option fondamentale qui guide leur engagement plus profond dans la communauté de recherche, et ce dans une visée de plus grande congruence du chercheur face à ses données, face à sa recherche, face à son mandat social et face à lui-même?

Notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous incite à réaffirmer, qu'au-delà de la quête de sens au regard d'un objet, le praticien-chercheur, *financé à même les deniers publics* tel que Gohier (2004, p.14) nous le rappelle, a cette responsabilité sociale d'inscrire ses travaux de recherche dans une quête de pertinence. Lorsqu'il évoque des critères relationnels de rigueur pour en témoigner, le chercheur relève dans son analyse des traces d'authenticité (Savoie-Zajc, 2000) face à son projet de recherche, face à ses participants et face à ses données. Est-ce que la solidité de l'analyse et la pertinence des résultats pourraient s'accroître en relevant de manière tout aussi explicite des traces de sa

quête personnelle d'authenticité qui intervient nécessairement dans les prises de décisions du chercheur tout au long de sa recherche à trait d'union?

Plus encore, le chercheur interprétatif engagé socialement est particulièrement attentif à ce que le processus de recherche ait permis d'identifier des contextes énergisants pour soutenir la prise de risque impliquée par le passage à l'action des participants (authenticité catalytique et tactique). Pourrions-nous traiter d'une pertinence accrue des résultats de recherche si l'identification de ces contextes énergisants pour passer à l'action concernait non seulement les praticiens mais aussi le chercheur qui en sciences humaines et sociales peut fréquemment interpellé ses résultats dans le contexte de ses activités professionnelles? Est-ce qu'un chercheur peut traiter d'une authenticité tactique s'il n'arrive pas, dans son contexte d'interventions professionnelles, à intégrer les fruits de sa recherche dans ses propres agirs? Ce questionnement nous semble d'autant plus pertinent pour le chercheur en sciences de l'éducation, car les résultats de recherche dans ce domaine peuvent souvent se recontextualiser dans les agirs du chercheur qui assume lui aussi des tâches d'enseignement en parallèle à ses activités de recherche.

Pour mieux intervenir dans un processus de recherche scientifique, il nous semble porteur de considérer beaucoup plus attentivement cette quête d'authenticité ou de congruence du chercheur en tant qu'acteur social. Il s'agit d'une piste d'action qui s'est raffinée entre autres par des aller et retour constants entre nos expériences de recherche et différents propos sur les critères d'ordre éthique en recherche interprétative (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 1995). Bien nous comprendre pour mieux reconnaître nos limites, et s'en étonner avec cette humilité qui nous permet de chercher consciemment par la suite à les dépasser ou les contourner. Il nous semble que nous pourrions dans cette perspective traiter d'enjeux scientifiques, non pas résolus, mais mieux contrôlés par une communauté scientifique plus responsable, lucide, authentique et citoyenne. À cette quête de cohérence du chercheur envers sa recherche, ses participants et ses données, il y a un rapport à soi, ou un défi de congruence de la personne-chercheuse, que notre pratique réflexive de recherche à trait d'union nous incite à relever pour assurer une plus grande solidité de nos analyses, ce que des méthodologues semblent avoir relevé bien avant nous.

Le doute, l'humilité et le réel sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes à cette étape, et elles valent bien tout l'arsenal des « critères de scientificité », sous la

protection desquels se réfugie, parfois, une analyse manquant de solidité. (Paillé et Mucchielli, 2003, p.198)

L'Association pour la recherche qualitative nous conviait à « bien comprendre pour mieux intervenir » en contexte de recherche qualitative. Cependant, nous souhaitons conclure en questionnant cette thématique qui simplifie peut-être avec une certaine candeur une démarche fort complexe. Est-ce qu'une meilleure compréhension nous permet vraiment d'éliminer les inconforts du chercheur et les paradoxes qui jalonnent un processus de recherche en sciences sociales? Est-ce qu'une meilleure intervention découle nécessairement ou principalement d'une meilleure compréhension? N'y a-t-il pas un risque qu'à trop bien comprendre, le chercheur se prive de cet étonnement qui devrait se retrouver au fondement même d'un processus de découverte? Nos expériences de professeurs en sciences de l'éducation nous permettent de comprendre de l'intérieur que ce passage de la compréhension à l'intervention ne se fait pas aussi simplement que la thématique le laisse entendre. Quand à nos expériences de chercheurs, elles nous conduisent globalement vers un engagement à mieux nous comprendre à la fois comme personnes, comme chercheurs mais aussi comme citoyens d'une société démocratique en quête de cohérence avec les valeurs qu'elle préconise. S'agirait-il aussi d'un engagement de notre part visant à soutenir concrètement et plus particulièrement une émancipation parallèle de la culture scientifique dans laquelle nous oeuvrons actuellement, une émancipation pouvant être associée à ce septième mouvement vers lequel la recherche qualitative semble devoir se diriger?

The seventh moment asks that the social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nations-states, globalization, freedom and community. (Denzin et Lincoln, 2000, p.3)

Au terme du processus d'écriture de cet article, nous réitérons qu'il s'agit d'une réflexion "particulière" qui tente de prendre en compte la complexité du contexte où nos recherches s'effectuent. C'est dans la perspective de nourrir notre quête de sens et notre compréhension des enjeux scientifiques liés au recours à des approches qualitatives que nous soumettons cette réflexion à nos collègues. Il s'agit d'une représentation visant à stimuler les débats et une négociation de sens au sein de la communauté scientifique autour d'une option fondamentale en éducation à la base de l'engagement de plusieurs chercheurs du

champ, soit l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves malgré ou avec leur différences et leurs difficultés.

Notes

¹ Cet article reprend certains éléments de la thèse doctorale de Luc Prud'homme en cours de rédaction.

² C'est dans son rôle de directeur de thèse que M. Dolbec a contribué au processus d'écriture de cet article portant sur une activité réflexive qu'il soutient par ailleurs depuis deux ans.

³ Plus globalement, Denzin et Lincoln (2000) rapportent que la recherche qualitative se conduit aujourd'hui en puisant simultanément des termes, des concepts et des croyances méthodologiques associés à sept "historical moments", différents mouvements qui caractérisent, selon ces auteurs, l'évolution de ce courant de recherche depuis le début du siècle dernier.

⁴ Relevons qu'à cette étape, il n'était pas rare de recourir à l'enregistrement audio pour récupérer le mot à mot de certaines discussions afin de préciser des échanges qui semblaient le réclamer, une opération qui demeurerait malgré tout beaucoup moins exigeante que d'effectuer ce premier niveau d'analyse à partir du verbatim intégral.

⁵ Ces critères relationnels sont l'équilibre et l'authenticité. Pour qu'il y ait équilibre, les constructions et les valeurs doivent être communiquées de part et d'autre. Quant à l'authenticité, elle prend quatre principales formes. L'authenticité ontologique vise l'amélioration et l'élargissement des perceptions à propos de l'objet de recherche en tenant compte de la variété et de la complexité des contextes; l'authenticité éducative reconnaît, pour sa part, la valeur des différents points de vue individuels pour évoluer vers une vision plus collective; l'authenticité catalytique cherche à dépasser le discours en identifiant des contextes énergisants pour le passage à l'action alors que l'authenticité tactique soutient la prise de risque inhérente au passage à l'action.

⁶ Soulignons que le chercheur a reçu en mi-parcours quelques demandes de rencontre individuelle. Un seul sujet n'ayant pas d'abord manifesté ce désir a toutefois accepté le besoin manifesté par le chercheur.

Références

Anderson, G.L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.

- Barth, B.M (1993). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. New York: J. Wiley.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Dans Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (2e éd.) (pp. 1-36). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dion-Viens, D. (2006). Une cinquantaine d'experts et professeurs demandent l'arrêt de la réforme scolaire. Dans « *La Presse* », p.A16, Édition du 28 juin 2006.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » ? et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225.
- Galichet, F. (2001). Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesao (Éds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 27-39). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Sainte-Foy : Québec.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières/Montréal : Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Hugues, E.C. (1972). *Rencontre de deux mondes. La crise d'industrialisation du Canada français* (Première édition en anglais parue en 1943). Montréal : Boréal Express.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, Deslaurier, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-47.
- Lemay, V. (2005). Débat sur la nécessité des notes et des bulletins : l'importance des questions de droit et de justice. Dans Y. Lenoir, F. Larose, & C. Lessard (Éds), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (pp. 279-296). Sherbrooke : CRP.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives* (traduction de la 2^e édition américaine). Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : auteur.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire/primaire, version approuvée*. Québec.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Presseau, A. (Éd.) (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Presseau, A., Prud'homme, L., Lemay, M., & Martineau, S. (2005). *Quelle pédagogie pour favoriser le transfert des apprentissages ? Quelques résultats d'une recherche en cours*. 29e congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 7-9 avril 2005.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Racine, G., & Sévigny, O. (2000). La construction d'une relation de coopération entre des chercheurs et des intervenantes dans une expérience de partenariat. *Recherches qualitatives*, 21, 45-98.
- Richard, B. (2005). *Psychologie des groupes restreints*. Québec : Presses Inter Universitaires.
- Sauvé, L. (2005). *Les défis posés à la recherche en éducation par le contexte socio-environnemental contemporain : Jalons pour une réflexion*. Communication présentée au Colloque du doctorat réseau de l'Université du Québec à Montréal, Gatineau, août 2005.
- Savoie-Zajc, L. (1995). Les problèmes éthiques en recherche qualitative. Dans Rousseau, R., Landry, C., & Isabel, B. (Éds), *Éducation, recherche et considérations éthiques* (pp. 67-79). Rimouski : Éditions GREME.

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón avec la collaboration de M. L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-35.
- Tardif, J., & Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : CRP.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Zakhartchouk, J-M, (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.