

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^o L'identification des valeurs explicites des praticiens.

Sauf pour le cinquième praticien où nous les sentons moins présentes, les valeurs⁸⁸ 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 pratique⁸⁹. 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^o 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 moment⁹⁰, compte tenu

⁸⁸ 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)

⁸⁹ 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).

⁹⁰ 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 projet⁹¹ (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)⁹². 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)

⁹¹ Nous parlons ici de projet préliminaire, des premières idées de changement, sans que des intervenants n'aient encore été consultés.

⁹² 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 actions⁹³.

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 valeurs⁹⁴, 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).

⁹³ 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).

⁹⁴ 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 modèle⁹⁵.

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 australien⁹⁶. 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.

⁹⁵ 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).

⁹⁶ 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-action⁹⁷. 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'expérience⁹⁸. La démarche de recherche les amène à rendre explicites ces connaissances et, ce faisant, à en découvrir des sens nouveaux⁹⁹. 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

⁹⁷ 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.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ 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 reconnaissance¹⁰⁰ 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 changement¹⁰¹.

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).

¹⁰⁰ Dans une recherche ultérieure, il y aurait lieu de distinguer entre reconnaissance de terrain en recherche-action et une analyse de problématique.

¹⁰¹ 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'Education 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 large¹⁰². 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 11¹⁰³), mais peut s'enrichir d'un cadre de réflexion critique tel que celui proposé par le modèle australien.

¹⁰² 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".

¹⁰³ 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 projet¹⁰⁴.

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.

¹⁰⁴ 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^{ème} 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 connaissances¹⁰⁵.

¹⁰⁵ 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 participants¹⁰⁶.

Dès lors, les nouvelles connaissances peuvent provenir de la pratique¹⁰⁷ 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:

¹⁰⁶ La recherche-action devient pour le praticien un processus d'éducation permanente, dans la perspective de Desroches (1971).

¹⁰⁷ 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 participation¹⁰⁸.

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).

¹⁰⁸ 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 ¹⁰⁹.

¹⁰⁹ 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 scolaire¹¹⁰.

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

¹¹⁰ 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 praticienne¹¹¹.

¹¹¹ 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"¹¹².

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.

¹¹² 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 problème¹¹³. 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 données¹¹⁴.

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.

¹¹³ Nous constatons ici que cette approche est pertinente à l'intérieur d'une recherche-action pour résoudre les problèmes techniques.

¹¹⁴ 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 processus¹¹⁵.

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-

¹¹⁵ 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 notion¹¹⁶.

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.

¹¹⁶ 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 subalternes¹¹⁷;
- 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.

¹¹⁷ 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'organisation¹¹⁸. 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.

¹¹⁸ 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 ¹¹⁹.

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.

¹¹⁹ 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 personnelle¹²⁰. 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.

¹²⁰ 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^e 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 participative¹²¹ et nous constatons qu'elle n'est pas présente, comme démarche, dans les modèles proposés¹²². Deux sous-étapes s'en dégagent:

¹²¹ Alors que nous avons considéré cette étape comme phase préparatoire au processus, nous constatons la nécessité de son intégration au processus.

¹²² 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^e 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^e 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^e 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^e 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^e 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.