

CHAPITRE 7

LE NOUVEAU PROTOCOLE

Introduction

Ce chapitre présente le nouveau protocole qui émerge des analyses verticales et transversales. De nombreuses observations et leçons ont été mises en évidence tout au long de notre démarche, dans le but de proposer un instrument méthodologique amélioré et davantage pertinent au praticien en éducation, s'engageant de façon autonome dans un projet de changement, selon une approche de recherche-action participative. Au cours du soutien et avec l'aide de praticiens qui effectuaient une recherche-action sur leur terrain de pratique professionnelle, nous avons progressivement construit notre protocole. Les divers contextes de pratique présents dans notre recherche ont permis une dialectique entre les modèles de recherche-action que nous avons retenus au chapitre 2, le protocole préliminaire et les démarches méthodologiques concrètes des praticiens en recherche-action observées au chapitre 5. Les principaux moments de cette dialectique se sont situés lors de nos rencontres individuelles avec chacun des praticiens, lors du séminaire, lors de la réflexion personnelle de chaque praticien à partir du contenu du séminaire et, pour terminer, lors de la vérification effectuée auprès de chacun, quant à la fidélité de nos comptes rendus de leurs démarches.

Ce chapitre présente le nouveau protocole et souligne les modifications apportées en relation avec le protocole préliminaire et les modèles de recherche-action que nous avons retenus comme cadre de référence, les retombées de cette recherche, ainsi que les perspectives qui s'en dégagent.

7.1 Le nouveau protocole

Notre objectif ici est de proposer, au praticien, un protocole qui soit, à la fois un cadre de référence à la réflexion et à l'action; et non uniquement une suite d'étapes. La réflexion en recherche-action se présente sous forme de gestalt, allant d'une vue

d'ensemble du processus à une ou plusieurs étapes, et d'étapes à l'ensemble. Il faut considérer que les points de réflexion qui sont suggérés dans le protocole sont interreliés et s'exercent sous forme dynamique et interactive. Il suggère, au praticien, un contenu et une démarche plus détaillée, à chacune des étapes. Tout en étant plus spécifique, il doit être observé comme une proposition où les contingences du contexte priment sur le modèle.

Nous présentons les principaux éléments du nouveau protocole, suivis du Tableau IV qui introduit le nouveau protocole.

1^o La structure du protocole aligne les caractéristiques suivantes:

- i) Une démarche à deux niveaux:
 - un processus continu concernant les connaissances du contexte et les apports théoriques lesquels évoluent tout au long du processus,
 - un processus cyclique composé d'étapes successives.
- ii) Une démarche composée de deux moments récurrents:
 - des moments de réflexion et
 - des moments d'action, exercés de façons individuelle et collective.
- iii) De petits cycles à l'intérieur des étapes, en quatre points:
 - l'identification d'objectifs spécifiques à un moment,
 - la planification des actions stratégiques immédiates,
 - leur déroulement sur le terrain,
 - leur appréciation en vue des prochaines actions.
- iv) Des cycles récurrents.
- v) Des propositions quant aux éléments essentiels à l'intérieur de chacune des étapes.

2^o Le contenu du processus continu

Ce contenu porte sur les connaissances nécessaires à la réalisation d'une recherche-action sur le terrain par le praticien et les participants. Ce sont les connaissances entourant le discours, les pratiques et l'organisation, en relation avec le contexte où

se situe la recherche-action, et considérées dans la perspective de l'évolution de la situation aux niveaux provincial, régional et local, d'une part, et la prise de conscience des théories qui fondent la pratique actuelle et contextualisée des intervenants, d'autre part.

Dans un deuxième temps, le praticien considère l'apport de connaissances théoriques, en provenance du champ scientifique constitué et entourant les deux dimensions en cause dans une recherche-action, soit les connaissances reliées à l'objet ou, si l'on veut, au changement ou au thème de la recherche-action, ainsi que les connaissances reliées au choix d'un modèle ou d'un protocole de recherche-action et du processus inhérent à ce modèle¹²³.

3^o Le contenu des étapes cycliques

Le praticien, qui débute seul une recherche-action, effectue une étape de plus dans sa démarche lors du premier cycle, soit l'étape d'émergence, située au début du processus. Le premier cycle de la recherche-action pour le praticien se compose alors de 4 étapes, comparativement à 3 pour les cycles subséquents, soit:

Premier cycle:

- 1) l'émergence du projet,
- 2) la planification du projet,
- 3) l'implantation,
- 4) la réflexion.

Deuxième cycle:

- 1) la nouvelle planification
- 2) l'implantation
- 3) la réflexion.

L'étape de l'émergence d'une recherche-action par un praticien se réalise en deux temps. Tout d'abord, elle consiste en une réflexion personnelle du praticien et, dans

¹²³ Incluant les fondements idéologiques présents dans les pratiques, selon Kemmis (1989), et les valeurs présentes dans les modèles, selon Savoie-Zajc (1989).

un deuxième temps, en démarches sur le terrain, auprès des personnes concernées, en vue de former un groupe de participants au projet.

Le contenu des deux processus, l'un continu, l'autre par étapes, sont concurrents et existants tout au long de la démarche.

Un autre ajout au cycle de la recherche-action se situe à l'étape de la réflexion, dans le contexte d'une première recherche-action par un praticien, et retient deux éléments: 1) la réflexion entourant l'évolution de la situation problématique et l'appréciation des résultats ou des améliorations concernant l'objet des interventions; 2) la réflexion entourant l'évolution du processus participatif des personnes impliquées et le fonctionnement du groupe.

Le Tableau IV, qui suit, présente le nouveau protocole.

TABLEAU IV
Le protocole de recherche-action du praticien

Processus continu	Approches méthodologiques	Eléments essentiels
La reconnaissance du terrain	Réflexion sur 3 points: 1-le discours 2-l'organisation 3-les pratiques	1-Evolution des orientations et pratiques aux niveaux provincial, régional et local 2-Prise de conscience des théories qui fondent les pratiques en cours
Le cadre de référence (apports théoriques)	Réflexion sur: 1-le thème 2-le processus	1-Revue de littérature 2-Sélection et diffusion au moment opportun

Les étapes du premier cycle		
Etape 1-L'émergence du projet	a) Réflexion du praticien b) Démarches du praticien en vue de former un groupe: 1-objectifs 2-actions stratégiques 3-déroulement 4-appréciation	1-Prise de conscience initiale d'une situation problématique 2-Identification de ses valeurs en relation avec le problème 3-Réflexion initiale sur des possibilités d'interventions 4-Vérification de sa capacité d'agent de changement et de sa liberté d'action 1-Recherche de participation 2-Vérification d'un consensus auprès des intervenants 3-Approbations hiérarchiques nécessaires au projet 4-Recherche des implications 5-Première rencontre du groupe 6-Choix d'un mode de fonctionnement du groupe
Etape 2-Elaboration du plan	Réflexion stratégique	1-Orientation du projet, définition: mandats et actions 2-Opérationnalisation du plan d'action 3-Préparation du matériel et révision du plan
Etape 3-Implantation	Action-observation-évaluation	1-Cueillette de données concernant l'objet et le déroulement 2-Evaluation du processus en cours de projet 3-Modification en cours à l'aide de la résolution de problème
Etape 4-Evaluation	Réflexion sur le projet en fin de processus	1-Sur l'objet 2-Sur le processus 3-Modifications au plan concernant l'objet. 4-Modifications au fonctionnement du groupe
Le deuxième cycle	Reprise des étapes sur la base du premier cycle	Enrichissement de la reconnaissance du terrain Enrichissement du cadre de référence Nouveau plan

Les modifications que nous avons apportées au protocole préliminaire se situent principalement aux trois premières étapes de la démarche.

7.2 Un retour sur les modèles de recherche-action

Par rapport aux modèles de recherche-action proposés à nos praticiens en début de leur recherche et exposés au chapitre 2, le nouveau protocole offre une démarche méthodologique plus détaillée, suite aux leçons dégagées des démarches des praticiens. Si nous tentons de distinguer un modèle d'un protocole, le modèle schématise le processus général, sans tenir compte du praticien-chercheur et du contexte de la recherche. tandis que le protocole précise la démarche du praticien sur son terrain et le guide dans sa réflexion et dans ses actions, en lui déterminant un certain nombre d'éléments à considérer à chacune des étapes de la démarche.

La leçon 41 constate que le praticien intègre des éléments de divers modèles, selon les besoins de son terrain. Partant de cette approche éclectique, nous ferons un retour sur les modèles, en précisant leurs apports au nouveau protocole.

Du modèle de changement planifié, utilisé par deux praticiens, nous avons retenu l'existence de petits cycles internes à l'intérieur de chaque étape. Le modèle des systèmes souples n'a été utilisé par aucun praticien et aucun de ses éléments n'apparaît dans le protocole, bien que certaines influences, telles la vision systémique et les deux moments de réflexion et d'action, y soient présents. La définition de recherche-action retenue, mettant l'accent sur le déploiement d'action sur le terrain, sur l'approche participative et sur la nécessité de compléter un cycle complet, a contribué à écarter ce modèle, davantage orienté vers la modélisation systémique.

Le modèle proposé par Elliott et le protocole pour le praticien proposé par Kemmis et McTaggart sont ceux qui ont le plus éclairé nos praticiens au cours de leur démarche. Sur le plan opérationnel et du contenu, la reconnaissance continue du terrain, la définition d'un cadre de référence pour comprendre le terrain en début et en cours de processus, composé des éléments suivants, le discours, les pratiques et l'organisation, ont été retenues. Les dimensions individuelles et collectives,

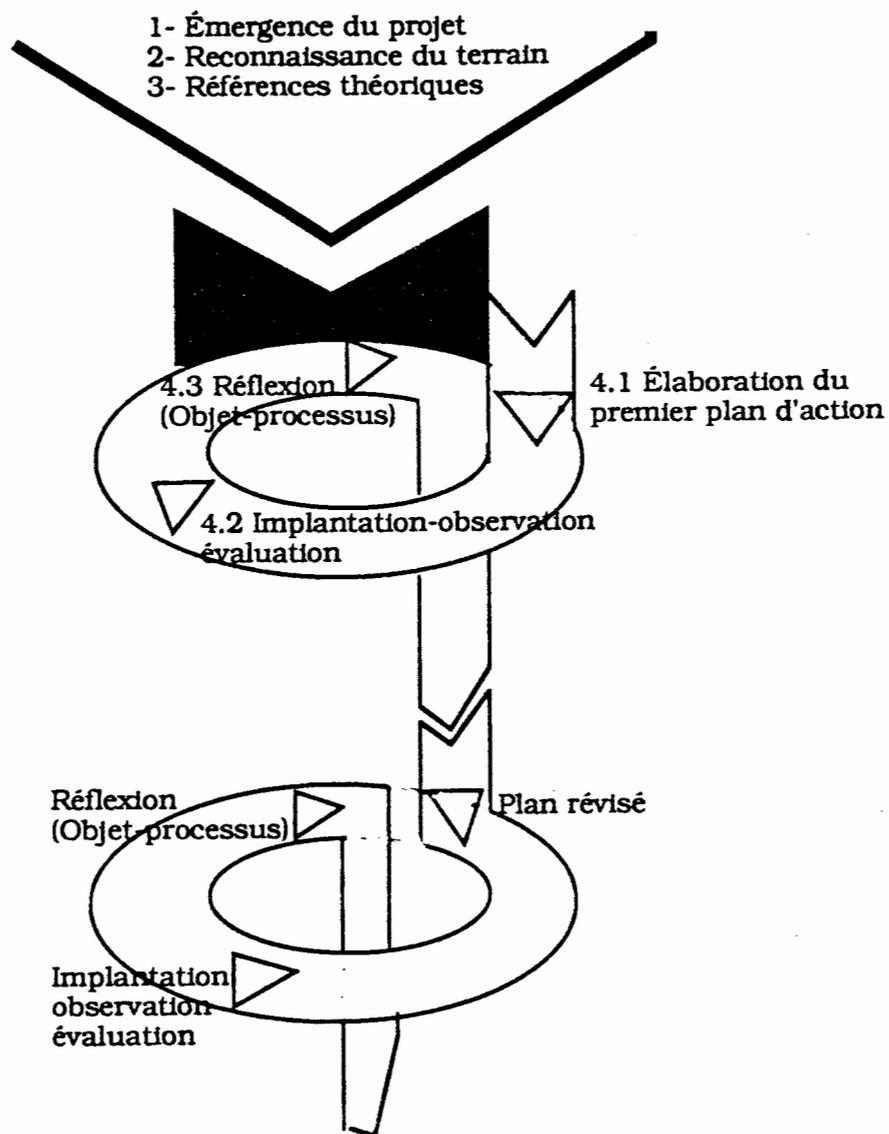
présentes dans une recherche-action participative, sont également puisées chez ces auteurs. Le modèle de recherche-action de l'équipe australienne est le premier qui propose un protocole au praticien en éducation, au sens recherché dans cette thèse.

La grille de Morin/Landry est intégrée à l'étape de la réflexion, en fin de cycle, pour analyser l'évolution d'une recherche-action qui s'appuie sur le concept de participation, comme élément essentiel du changement.

Nous constatons que le protocole proposé est éclectique, intégrant des éléments de chacun des modèles.

Le nouveau protocole n'exclut pas la nécessité, mentionnée d'ailleurs par les praticiens, d'un modèle de recherche-action qui leur offre, dans un premier temps, les grandes étapes du processus. Pour répondre à ce besoins des praticiens, nous avons modifié légèrement le modèle australien, à la lumière du protocole, tel que le présente la Figure 8.

FIGURE 8

Proposition enrichie du modèle australien de recherche-action

Ce modèle, dans sa présentation simplifiée, correspond aux premiers besoins du praticien, de comprendre et de choisir un processus général de recherche-action. Le protocole vient ensuite répondre aux besoins du praticien qui s'engage dans le processus. Tel que mentionné dans la problématique, le praticien a besoin d'un éclairage plus substantiel lorsqu'il choisit de s'engager concrètement sur son terrain afin de former un groupe en vue d'une recherche-action.

Le nouveau protocole de recherche-action pour le praticien que nous venons d'introduire, n'en est pas à sa version définitive. Il représente cependant l'aboutissement de notre réflexion après le suivi d'un premier groupe de praticiens. Nous considérons cependant l'actuel protocole suffisamment avancé pour en appeler aux praticiens afin de vérifier sa pertinence, ainsi qu'à la critique des chercheurs en recherche-action dans le domaine de l'éducation.

7.3 Les retombées de la recherche

Les retombées de cette recherche sont doubles. D'une part, elles apportent de nouveaux éléments au développement d'un protocole qui s'adresse aux praticiens en éducation. D'autre part, la réflexion critique et l'approche dialectique pour observer et analyser les démarches de praticiens en cours de cheminement apparaît un choix méthodologique intéressant qui mérite d'être développé, en vue de poursuivre le développement de connaissances concernant les praticiens et le changement tel qu'il se déroule sur le terrain. Tel que souligné par Van der Maren (1990), nous avons peu d'instruments pour observer la réalité en train de se faire.

Le nouveau protocole propose aux praticiens un modèle construit à partir de l'observation de leurs démarches, de discussions avec eux, de leurs écrits et de leurs propres observations. Il est un outil de plus à leur suggérer, davantage opérationnel et approprié aux caractéristiques spécifiques de ces chercheurs sur le terrain en éducation. Bien qu'il ait été développé avec des praticiens dans un programme de deuxième cycle, il peut servir à des praticiens dans d'autres contextes.

7.4 Les perspectives de recherche

Les perspectives qui découlent de la présente recherche s'inscrivent dans la voie du développement de la recherche-action pour et par les praticiens en éducation, comme chercheurs autonomes sur leur terrain de pratique professionnelle. Elles portent sur trois points:

1. L'expérimentation du nouveau protocole par des praticiens en vue de le parfaire;
2. Le développement d'une méthode qui permette de suivre la démarche de recherche-action de praticiens en cours de déroulement;
3. Le développement du rôle de soutien et de facilitateur dans ce contexte.

1) L'expérimentation du nouveau protocole

Le nouveau protocole se doit maintenant d'être proposé, utilisé et critiqué par des praticiens. Une autre recherche permettra de le mettre à l'essai et d'observer un nouveau groupe de praticiens l'utiliser, tout en continuant de respecter leur liberté de choisir le modèle de recherche-action qui leur convient, compte tenu de leur contexte et de leur groupe de participants.

Plusieurs questions et hypothèses ont été soulevées lors de notre analyse et pourront orienter de futures observations, des discussions et des activités avec des praticiens. Soulignons le concept d'action chez le praticien, l'évolution du projet et les modifications en cours de cycle et entre les cycles, les relations entre le praticien et les participants, la part de l'oral et de l'écrit, la diffusion des résultats pour des praticiens, la participation des élèves, et plusieurs autres.

- 2) Le développement d'une méthode de saisie de la démarche des praticiens dans sa dynamique.

L'approche méthodologique que nous avons utilisée pour saisir la démarche des praticiens en cours de cheminement produit de l'intérêt pour comprendre et enrichir les connaissances à leur sujet, en relation avec la recherche-action en

milleux scolaires. Fondées sur une approche constructiviste, dans une perspective de modélisation, les connaissances ont ici été développées selon un mode dialectique et une réflexion critique, lors d'échanges entre praticiens, ainsi qu'entre praticiens et chercheurs. Il y a lieu d'approfondir un mode de collecte et d'analyse des données qui permette de rendre compte, de prioriser et de dégager des leçons, sans perdre de vue la réalité saisie, tout en présentant les résultats de façon à inspirer d'autres terrains et d'autres projets.

3) Le rôle de soutien et de facilitateur

Alors que le protocole montre un certain degré d'avancement, celui-ci implique la présence d'un facilitateur pour un praticien qui effectue une première recherche-action. Il y aurait lieu d'effectuer une étude des rôles dévolus aux facilitateurs dans les recherches-actions, en relation avec les courants idéologiques, depuis Lewin, des modèles proposés, ainsi que des contextes. Le rôle de facilitateur pourrait ensuite être développé en fonction des modèles privilégiés, des praticiens en éducation et de leurs besoins, en tenant compte du contexte actuel. Ainsi, la définition du rôle de facilitateur auprès de praticiens en éducation pourra prendre, comme cadre de référence, celui de la "reconnaissance du terrain" du modèle de Kemmis et McTaggart, afin de préciser ses rôles et ses fonctions en relation avec un temps, un contexte, des idéologies et des participants, tout comme Lippitt avait précisé ce rôle du chercheur-consultant dans une organisation.

Conclusion

Constatant l'intérêt et la pertinence d'initier les praticiens à la recherche-action, nos intérêts de recherche ont été de dégager un protocole pour le praticien en éducation, en situation de recherche dans le contexte de sa pratique professionnelle. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur quatre critères devant contribuer à son élaboration, soit: l'établissement d'une dialectique entre la théorie et la pratique, entre le chercheur et le praticien, le respect de l'autonomie du praticien en recherche-action, de son savoir d'expérience et la nécessité de créer des liens entre savoirs théoriques et pratiques. Notre démarche de recherche rend compte de l'importance que nous avons accordée à ces critères au cours de notre encadrement des praticiens en recherche-action dans l'encadrement de notre démarche.

Au départ, nous avons privilégié une approche à la recherche-action (point 1.4.5) qui se définit comme un processus de participation, alternant les moments de réflexion et les moments d'actions stratégiques individuels et collectifs, en vue d'améliorer les pratiques éducatives. Ce processus présente des cycles récursifs et se compose des étapes suivantes: 1) la planification, 2) l'action et l'observation, 3) l'évaluation, dans le respect du concept lewinien de recherche-action.

Un premier questionnement (point 1.4.1) nous avait conduite à approfondir quelques modèles et protocoles déjà utilisés en éducation et à en dégager un protocole préliminaire, afin d'éclairer la démarche des praticiens. De ce protocole préliminaire, surgit la question de sa pertinence et de son amélioration. Ceci nous a amenée à le confronter à des démarches de praticiens en cours de cheminement, à l'aide d'une méthodologie fondée sur la réflexion critique et l'approche dialectique. Il s'en est dégagé un protocole plus substantiel, qui détaille le contenu des étapes, sous forme de propositions au praticien en éducation.

L'approche de recherche et de collaboration avec des praticiens a été particulièrement éclairante et enrichissante. Ce travail n'est pas terminé. Et nous

allons poursuivre en ce sens. Pendant les quatre années de nos observations sur des terrains, des idées nouvelles se sont développées dans le domaine de la recherche-action. Certaines devront être mises à l'essai auprès de praticiens avant d'être définitivement retenues, au sens préconisé par Corey (1953) que la pratique en éducation doit être objet et terrain de validation des théories. Nous devons également créer des liens avec les chercheurs en recherche-action, et créer des réseaux de praticiens en recherche-action, en vue d'enrichir notre démarche et notre réflexion.

Au terme de notre recherche, la recrudescence de la recherche-action en éducation, dans les années quatre-vingts, apparaît évidente si l'on juge l'augmentation du nombre des écrits. Les sujets ont également évolué et l'on retrouve davantage de comptes rendus de recherches-actions, d'analyse de cas dans le contexte de l'école et de la classe, effectuées par les praticiens, de collaboration entre praticiens et chercheurs et de multiplication d'équipes mixtes. Alors que notre recherche se situait auprès de praticiens inscrits à un programme de deuxième cycle, c'est présentement l'initiation des enseignants à la recherche-action lors de la formation initiale et de la formation continue, ainsi que la formation de réseaux de recherche-action avec des groupes d'enseignants en pratique, qui intéressent les chercheurs. Dans plusieurs programmes en Angleterre et en Australie, l'initiation à la recherche-action est intégrée à la formation initiale des enseignants. Selon Boomer (1987)¹²⁴, il ne faut plus que la recherche en éducation soit considérée un luxe d'études avancées. Actuellement, peu d'enseignants peuvent initier les enfants à être chercheurs parce qu'ils ne sont pas eux-mêmes des chercheurs conscients, bien qu'ils recherchent sans cesse de nouveaux moyens d'améliorer leurs pratiques. La recherche-action est un moyen leur permettant de changer l'école et de développer une "communauté" de penseurs, en autant qu'elle dispose, entre autres, d'outils opérationnels pertinents à ces professionnels du milieu scolaire.

¹²⁴ Boomer, G. "Addressing the Problem of Elsewhereness", in Reclaiming the Classroom. New Jersey: Boynton -Cook (1987), Goswami, D, Stillman P.R. Ed. 4-12.

BIBLIOGRAPHIE

- ACTES DU COLLOQUE (1980). Méthodologie et pratique de la recherche-action. Bruxelles: Royaume de Belgique, Programme national de recherches en sciences sociales.
- ACTES DU COLLOQUE (1981). Recherche-action. Québec: Presses de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- ACTES DU COLLOQUE (1985). Perspectives de recherche pour le praticien. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- ALARY, J. (Ed.) (1988). Solidarités. Pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu. Québec: Boréal.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R.; MCLAIN SMITH, D. (1987). Action Science. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, S.J. (1985). Participant Observation. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 3782-86.
- BARBIER, R. (1977). La recherche-action dans l'institution éducative. Paris: Bordas.
- BATAILLE, M.; CLANET, C. (1981). Elements Contributing to a Theory and a Methodology of Action-Research in Education. International Journal of Behavioral Development, v4 n2, 271-91.
- BELLEY, M.; CHARBONNEAU, R.; LAPOINTE, A.; PREVOST, P.; ROY, R.; ROY, M.; SIMARD, P.H. (1981). Vers une définition du concept de la recherche-action. Cahier de recherche du LEER. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- BENNIS, W.G.; BENNE, K.D.; CHIN, R. (1969 rev.). The Planning of Change. Holt, Rinehart and Winston.
- BERBAUM, J. (1982). Etude systémique des actions de formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- BERGER, C.F. (1985). The Erosion of Professional Schools: The Right Blend in a Time of Decline. Journal of Education Thought, v19 n1, 24-28.
- BERLATANFY, L. Von. (1968). General System Theory: Foundation, Development, Applications. New York: Braziller.
- BERNARD, H. (1980). Pour une pratique de la formation. Paris: Payot.
- BLAIS, H. (1989). Recherche action sur le développement de l'alphabétisation au Québec: Synthèses régionales, synthèse provinciale. Document. Québec: ministère de l'Éducation, dir. gén. de l'éducation des adultes.
- BORDELEAU, Y.; BRUNET, L.; HACCOUN, R.R.; RIGNY, A.J.; SAVOIE, A. (1982). Comprendre l'organisation: approches de recherche. Montréal: Agence d'Arc Inc.

- BOUCHER, L.P., et al. (1986). La polyvalente Jonquière: Modélisation d'un système-école. GRIR: Université du Québec à Chicoutimi, v5,n2,105p.
- BOURDIEU, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Ed. Minuit.
- BROWN, S.; MCINTYRE, D. (1981). An Action-Research Approach to Innovation in Centralized Educational Systems. European Journal of Science Education, v3 n3, 243-58.
- CAMERON-JONES, M. (1983). A Researching Profession? The Growth of Classroom Action Research. Seminar on pedagogy, Déc. 10, University of Glasgow. Moray House College of Education. Edinburgh, Scotland.
- CAMPEAU, D. (1981). A la recherche d'une problématique de la recherche-action au C.P.E.C.-Performa. Programme Performa. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 56p.
- CAUDE, R; MOLES, A. (1964). Méthodologie. Vers une science de l'action. Paris: Gauthier-Villars.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1983). Becoming Critical: Knowing Through Action Research. Victoria, Australia: Deakin University.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. Philadelphia: Falmer Press.
- CHECKLAND, P. (1981). Systems Thinking, Systems Practice. Gr. Britain: Pitman.
- CLAUX, R.; GAUTHIER, C.; GELINAS, A. (1981). Grille d'analyse du concept de recherche-action. Colloque sur la méthodologie des systèmes souples et ses applications à la recherche-action en éducation. Chicoutimi.
- CLAUX, R.; GAUTHIER, C.; GELINAS, A. (1983). La recherche-action: analyse du concept. Montréal: Agence d'Arc.
- CLAUX, R; GELINAS, A. (1982). Pour un renouvellement de la systémique: système souple, changement émergent et recherche-action. Six vidéogrammes. Montréal: Agence d'Arc .
- COHEN, A.; ALROI, N. (1981). Diagnostic action research as an instrument in teacher education. British Journal of Teacher Education, v7,n2, 176-86.
- COLLERETTE, P.; DELISLE, G. (1982). Le changement planifié. Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal: Agence d'Arc
- CONCHELOS, G. (1980). History, Professionalism, Community Learning and the Control of Skills. Learning, v3, n2, 6-10.
- COREY, S. M. (1953). Action Research To Improve School Practices. New York: Teachers College, Columbia University.
- COTE-THIBAUT, D. (1982). Rééducation du langage oral de l'enfant malentendant 0-5 ans. Rimouski: M. Ed. Université du Québec à Rimouski.
- COUFFIGNAL, L. (1968). La cybernétique. Paris: Presses Universitaires de France.

- CROPLEY, A.J. (1985). Participation in Adult Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 3787-90.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Seuil.
- CRUICKSHANK, D.R. et al. (non daté). Reflective Teaching. Instructor's Manual. Participant Guide. Video. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa.
- DAIGNEAULT, J.; MORIN, A. (1983). A propos de "Parcours et discours sur neuf lois pour une pédagogie humaniste". Revue des sciences de l'éducation, v IX, n1, 149-52.
- DAVIS, L.J.; LEDINGTON, P.W.J. (1988). Creativity and metaphor in soft systems methodology. Journal of Applied Systems Analysis, v15. Lancaster: University of Lancaster, Dept. of Systems 31-36.
- DE LANSHEERE, G. (1982). La recherche expérimentale en éducation. Lauzanne: Unesco, Delachaux et Niestlé.
- DE ROSNAY, J. (1975). Le microscope. Paris: Seuil.
- DELORME, C. (1981). De l'animation pédagogique à la recherche-action: Perspectives pour l'innovation scolaire. Lyon: Chronique Sociale.
- DESLAURIERS, J.P. (1985). La recherche qualitative: résurgence et convergences. Chicoutimi: GRIR. Université du Québec à Chicoutimi.
- DESLAURIERS, J.P. (1982) Guide de recherche qualitative. GRIR, no 62, Avril. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- DESROCHE, H. (1971). Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente. Paris: Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. Archives de Sciences sociales de la coopération et du développement. Janv.-mars, 34-64.
- DEWEY, J. (1939). Freedom and Culture. New York: Putnam.
- DOLBEC, A. (1990). La place de la recherche qualitative en éducation. Actes du colloque. organisé par la SOREAT, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 7-8 avril, 1989.
- DOREMUS, R.R. (1981). What Ever Happened to...John Adams High School? Phi Delta Kappan, v63 n3, 299-202.
- DUBOST, J.; LUDEMANN, O. (1977). Un nouveau courant de la recherche-action en Allemagne (R.F.A.). Connexions, no 21, 101-14.
- DUBOST, J. (1983). De la recherche-action à l'analyse sociale. Thèse de doctorat inédite, Université de Paris X - Nanterre.
- DURAND, D. (1979). La systémique. Paris: Presses Universitaires de France.

- ELLIOTT, J.; ALDERMAN, C. (1973) "Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project". Education for Teaching, v92, 8-20.
- ELLIOTT, J. (1976-77). Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project. Interchange, 7 (2), 22p.
- ELLIOTT, J. (1985). Teachers as Researchers. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 5042-45.
- ELLIOTT, J. (1985). Educational action-research. World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice. London: Nichols Pub. 231-50.
- ELLIOTT, J. (1988). "Education in the Shadow of the Education Reform Act." Conference of the British Educational Research Ass. at the Univ. of East Anglia, Sept. 1988. Norwich: Centre for Applied Research in Education School of Education.
- ERAUT, M. (1985). Accountability in Education. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 16-19.
- EVANS, H.C. (1983). Course Extension in the B.ED. Degree: A Case Study. Journal of Education for Teaching, v9 n2, 184-94.
- FEDERICI, C.; MOCKUS, A.; CHARUM, A.; GRANES, J.; CASTRO, C.M.; GUERRERE, B.; HERNANDEZ, C.A. (1985). Limites du scientisme en éducation. Fundamenta Scientiae, v6, n3, 221-45.
- FERGUSON, M. (1981). Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme. Paris: Calmann-Lévy.
- FRANK, E.; MARGERISON, C. (1978). Training Methods and Organisation Development. Training Methods and OD. West Yorkshire, Eng.: MCB Pub.
- FULLAN, M. (1985). Innovation and Educational Administration. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press. 2505-10.
- GAGNON, R. (1983). Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL: pédagogie organique et recherche-action). Thèse doctorale: Université de Montréal.
- GAGNON, R. (1984). Typologie et stratégies de recherche-action. Prospectives, v20, n1-2, 42-47.
- GAGNON, R.; MORIN, A. (1981). La recherche-action et le projet "L'Opération-Humanisation". Publications du GESOE. Montréal: Université de Montréal. 37p.
- GARMAN, N.B. (1990). "Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach." Journal of Curriculum and Supervision Spring, v5, 201-213.
- GARMAN, N.B. (1986). "Clinical Supervision: Quackery or Remedy for Professional Development." Journal of Curriculum and Supervision 1 Winter, 148-157.

- GARMAN, N.B. (1986). "The Clinical Approach to Supervision", in Supervision of Teaching, ed. Thomas J. Sergiovanni. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 35-52. .
- GAUDET, C. (1984). La recherche en éducation, essai de définition. Montréal: Presses de Université de Montréal.
- GAUTHIER, B. (1984). La recherche-action, Recherche sociale. Québec: Presses de l'Université du Québec. pp455-68.
- GAUTHIER, C. (1984). La recherche-action, Essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation. Collection l'Une, Monographie no 25. Université du Québec à Rimouski: Edition GREME. 99p.
- GAUTHIER, F. (1987a). La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives. Texte. Faculté de l'éducation permanente. Université de Montréal.
- GAUTHIER, F. (1987b). Validité méthodologique et épistémologique de la recherche en éducation. Atelier, Congrès sur la Recherche en Education, Université Laval, 13-15 mai.
- GAUTHIER, F.; BARIBEAU, C. (1983). Peut-on évaluer une recherche-action? Comment déterminer des critères appropriés? Montréal: Université de Montréal, Documents Recherche, Faculté de l'éducation permanente.
- GELINAS, A.; BRIERE, R. (1985). La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale.
- GHAYE, A., ISAAS, J. (ed) (1989). "From Illumination to Improvement.". CARN Bulletin 9C. Norwich: Univ. of East Anglia.
- GINGRAS, J. (1982). Projet éducatif, recherche-action et approche systémique. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- GIDEONSE, B.A. (1988). Perspectives and Imperatives. Journal of Curriculum and Supervision, v4,n1, 65-77.
- GOSWAMI, D.; STILLMAN, P.R. (1987). Reclaiming the Classroom. Teacher Research as an agency for change. New Jersey: Boynton/Cook.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1979). L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec, 163 p.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC (1984). Rapport sur le personnel enseignant. Avis au ministre de l'Education. Québec, 219 p.
- GOYETTE, G.; VILLENEUVE, J.; NEZET-SEQUIN, C. (1984). Recherche-action et perfectionnement des enseignants: Bilan d'une expérience. Québec: PUQ.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HEBERT, M. (1985). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Québec: Conseil québécois de la recherche sociale, Gouv. du Québec.
- GRAWITZ, M. (1981, 5e éd.). Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

- GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (Ed.) (1988). Reflection in Teacher Education. New York: Pacific Educational Press.
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION REGIONALES (GRIR) (1986). La polyvalente Jonquière: Modélisation d'un système-école. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LES SYSTEMES D'ACTIVITÉS HUMAINES. (1984). La prise en charge dans les interventions sociales et éducatives: l'orientation du GRISAH. Cahier 1. Université du Québec à Rimouski.
- GUBRIUM, J. (1988). Analyzing Field Reality. Newbury Park: Sage.
- GUIOT, J.M.; BEAUFILS, A. (1985). Comportement organisationnel. Chicoutimi: G. Morin Ed.
- HABERMAS, J. (1972). Knowledge and Human Interests. tr. J.J. SHAPIRO, London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1973). "A postscript to knowledge and human interest", Philosophy of the Social Sciences, vol. 3.
- HABERMAS, J. (1975). Théorie et pratique. 2 tomes. Paris: Payot.
- HABERMAS, J. (1979). Communication and the Evolution of Society. tr. T. MCCARTHY, Boston: Beacon.
- HALL, B.; KASSAM, Y. (1985). Participatory Research. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 3795-3800.
- HANNA, B. (1986). Improving Student Teaching Effectiveness through Action Research Projets. Action in Teacher Education, v8 n3, 51-56.
- HAUBERT, M. (1986). Adult Education and Grass-Roots Organisations in Latin America: The Contribution of the International Co-operative University. International Labour Review, v125 n2, 177-92.
- HODGKINSON, H.L. (1957) "Action research - a critique." The Action Research Reader (3rd Ed.). Victoria, Aust.: Deakin Press, 1988, 75-80.
- HOLLY, M.L. (1987) Keeping a personal-professional journal. Australie: Deakin Univ. Press.
- HOPKINS, D. (1985). A Teacher's Guide to Classroom Research. Philadelphia: Open University Press.
- HORTH, R. (1986). L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Québec: Ed. de la MER.
- HOSFORD, P.L. (Ed.). (1984). Using What We Know About Teaching. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- HUGON, M.A.; SEIBEL, C. (1988). Recherches impliquées. Recherches action: Le cas de l'éducation. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- HUNTER, J.E.; SCHMIDT, F.L.; JACKSON, G.B. (1986). Meta-Analysis. Cumulating Research Findings Across Studies. Beverly Hills: Sage.
- HUSTLER, D.; CASSIDY, A., CUFF, E.C. (1986). Action Research in Classrooms and Schools. London, UK: Allen & Unwin Pub.
- JONES, M.O.; MOORE, M.D.; SNYDER, R.C. (1988). Inside Organizations: Understanding the Human Dimension. Beverly Hills: Sage.
- KAUFMAN, R.A. (1972). Educational System Planning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- KAUFMAN, B.A. (1988). Are you doing Inquiry Along These Lines? Journal of Curriculum and Supervision, v4,n1, 77-85.
- KEMMIS, S. (1985). Action Research. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. 35-42.
- KEMMIS, S. (1986) Curriculum Theorizing: Beyond Reproduction Theory. Australia: Deakin Univ. Press.
- KEMMIS, S. (1989). Some ambiguities of Stenhouse's notion of "The teacher as researcher": towards a new resolution. Présentation au Annuel Meeting of the British Educational Research Association, Université de Newcastle Upon Tyne, 30 août au 2 sept.
- KEMMIS, S. (1990, Draft) Curriculum, contestation and change: essays on education. Victoria, Aust.: Deakin Univ., School of Education.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1982, 2e éd révisée) The Action Research Planner. Victoria, Aust.: Deakin University Press.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1988, 3e éd. révisée) The Action Research Reader. Victoria, Aust: Deakin University Press.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Ed.). (1989, 3e rev.) The Action-Research Planner. Australia: Deakin University.
- LABORATOIRES D'ETUDES ECONOMIQUES ET REGIONALES (LEER) (1981). Vers une définition du concept de la recherche-action. Cahier. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- LAMONTAGNE, C. (1983). Le profil d'apprentissage. Bilan d'une recherche-action. Québec: IRPA.
- LAMOUREUX, H.; MAYER, R.; PANET-RAYMOND, J. (1984). L'intervention communautaire. Montréal: Saint-Martin.
- LE MOIGNE, J.L. (1977). La théorie du système général. Paris: Presses Universitaires de France
- LERBET, G. (1982). Approche systémique et recherche-action. Communauté, n59, 65-77.
- LEWIN, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. Bulletin National Resources Council, n108, 35-65