

## L'interactivité du chercheur/enseignant : comment et pourquoi l'inscrire dans un dispositif de recherche en éducation.

Monique L'HOSTIE,  
Denise DOYON,  
*Université du Québec à Chicoutimi, Canada*

En éducation, comme dans d'autres disciplines humaines ou sociales, le rôle des sujets impliqués dans la recherche se réduit souvent à celui d'informateurs, répondants anonymes, sources de données dans le cadre d'un processus de collecte (Anadon, et L'Hostie, 1993). Rencontrés pendant une heure ou deux en entretien ou encore invités à passer un test ou à compléter un questionnaire, les sujets ont peu ou prou de contact avec le chercheur. Il arrive par contre qu'ils soient appelés à participer plus activement à certaines étapes d'un processus de recherche comme, par exemple, à l'étape « expérimentation du prototype » de la recherche de développement de produits éducatifs (Van der Maren, 1999). Mais même dans ce cas, la seule contribution attendue du sujet, qu'il soit parent, enseignant ou élève, est de fournir des données utiles au chercheur pour la mise au point du produit en élaboration. Enfin, certains dispositifs de recherche invitent les sujets à s'associer avec un chercheur ou une équipe de recherche dans une dynamique de collaboration tout à fait singulière. Voilà précisément ce qui nous intéresse ici.

En nous appuyant sur l'exemple concret d'un projet de recherche que nous menons depuis un an et auquel des enseignantes du primaire<sup>1</sup> sont étroitement associées, nous nous proposons, dans le cadre de cet exposé, de partager avec les participants à l'atelier une réflexion théorique sur des modes et une méthodologie de recherche qui permettent non seulement d'étudier un phénomène complexe (en l'occurrence celui de la transformation des modèles d'action pédagogique de praticiennes de l'enseignement activement engagées dans un parcours de formation continue) mais encore qui fournissent aux enseignantes impliquées une opportunité additionnelle de développement professionnel. La recherche que nous menons est réalisée en étroite collaboration avec huit enseignantes du primaire engagées activement depuis deux ans dans un parcours de formation continue (travail en collégialité, lectures, cours universitaires, etc.) dans le but avoué d'améliorer leur pratique. L'étude vise spécifiquement à mieux comprendre le travail de transformation de leur modèle d'action pédagogique auquel s'adonnent sciemment ces enseignantes.

Que faut-il entendre par modèle d'action ? Bourassa, et col. (1999. p60), sur les traces de St-Arnaud, (1995-1992), tous inspirés par la science-action développée aux Etats-Unis par Argyris, et Schön, (1974), proposent une définition du concept de modèle d'action à laquelle nous souscrivons : d'une manière générale, nous pouvons définir les modèles d'action comme **des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage.** (...). Les modèles d'action servent alors d'interface entre les théories du praticien et la réalité à laquelle elle est confrontée.

De nombreux théoriciens travaillent aujourd'hui sur les traces d'Argyris, et de Schön, lesquels estiment qu'il faut rompre, en tant que chercheur, avec une « épistémologie positiviste de la pratique » au bénéfice d'une « épistémologie de l'agir professionnel » qui non seulement reconnaît un « savoir caché » dans cet agir (Schön, 1996. p205) mais considère le praticien comme un « acteur épistémique en action » selon les termes de Gauthier, et Tardif, (1993. p19), c'est-à-dire un sujet actif qui interprète la réalité, agit en contexte de façon non mécanique ou purement technique et élabore des savoirs à travers l'expérience. Dit autrement, on reconnaît ici que les enseignants en exercice, tout au long de leur trajectoire de vie professionnelle, ont développé un savoir d'expérience construit en situation (savoirs cachés ou tacites, selon l'expression de Polanyi, (1983)). Ce faisant, ils ont élaboré puis validé un répertoire relativement stable de modèles d'action. Cependant, la pérennité d'un modèle d'action est relative, le praticien étant susceptible de travailler à faire évoluer ou même à transformer substantiellement son modèle d'action.

Pourquoi, comment et dans quel but un praticien travaille-t-il à modifier son modèle d'action pédagogique, c'est-à-dire ses façons habituelles de préparer et de réaliser son intervention en classe ? En quoi, au juste, les activités de formation continue auxquelles il s'adonne peuvent-elles l'aider à changer ? Les collègues, les formateurs et même les chercheurs rencontrés dans le contexte de telles activités peuvent-ils être supportant dans un tel projet de changement ? Ces questions font sens en elles-mêmes et a fortiori lorsqu'on tient compte d'une problématique récurrente, abondamment documentée dans la littérature (Boucher, et L'Hostie, 1997), soit celle du faible transfert

<sup>1</sup> Au Québec, le primaire correspond aux six premières années de la scolarisation des jeunes.

des acquis de la formation continue à la situation de travail et donc de l'influence mitigée, pour ne pas dire quasi nulle, des activités de la formation continue sur les pratiques existantes. Dit autrement, de l'avis de plusieurs y compris le ministère de l'Éducation du Québec (1999), la formation en cours d'exercice de la profession semble impuissante à générer des changements de pratiques. Mais qu'en est-il exactement lorsqu'un enseignant expérimenté décide de s'engager consciemment dans une dynamique de changement tout en étant très actif au chapitre de sa formation continue ? Comment s'y prendre pour approcher, saisir et analyser un tel phénomène ?

Dans les sections qui suivent, nous décrivons et explicitons d'abord les choix méthodologiques que nous avons effectués dans l'éventail connu des approches et techniques de collecte et d'analyse afin d'étudier en profondeur le processus de changement qui nous intéresse. Nous insistons ensuite sur les caractéristiques que présente un dispositif de collecte et d'analyse des données qui implique activement le praticien associé à la recherche dès les premières opérations de sélection du matériel empirique et qui permet ensuite d'ouvrir, au cœur même du processus de recherche, un espace de dialogue et de réflexion partagée dans l'interaction entre le chercheur et l'enseignant, un espace de co-analyse réflexive et méta-cognitive du travail de transformation de son modèle d'action pédagogique auquel s'applique le praticien. Nous verrons alors en quoi l'interactivité chercheur/enseignant organisée autour des « objets » réunis par le praticien et sur son terrain (dans sa classe) constitue une occasion de développement professionnel. Enfin, en terminant, nous indiquons dans quel sens nous pensons persévérer dans une pratique de recherche avec et pour les praticiens de l'enseignement.

#### *1 - DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES RENOUVELÉES PAR DES MODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE IMPLIQUANT LE PRATICIEN*

Lorsqu'il s'agit d'appréhender et de comprendre un phénomène complexe en tenant compte du contexte dans lequel il se joue, certaines approches de recherche telles que l'étude de cas et l'enquête de terrain apparaissent toutes indiquées. En effet, l'approche holiste qui caractérise l'une et l'autre favorise une analyse globale et contextualisée de l'objet de recherche. La recherche en cours intègre l'étude de cas multiple et l'approche ethnographique. Chaque enseignante constitue, selon nos critères, un cas exemplaire du processus étudié permettant de répondre aux questions et d'atteindre le but de la recherche. Chacune, en effet, est fortement engagée dans son parcours de formation continue et chacune travaille à renouveler son modèle d'action pédagogique. Le terrain, quant à lui, «devenu partie même de l'enquête» pour reprendre l'expression de Grawitz, (1990. p902), est celui de la classe dans l'école où travaille l'enseignante.

Jusqu'ici, rien de particulièrement neuf au plan méthodologique. Après tout, ce n'est pas la première fois que des chercheurs associent l'étude de cas unique ou multiple et l'enquête de terrain (L'Hostie, 1998). Là où l'innovation intervient c'est d'abord au regard de l'implication active de chaque enseignante associée à la recherche laquelle est appelée à constituer un corpus de données sur sa propre base. Cela exige de chacune qu'elle réalise individuellement une démarche réflexive, donc un retour critique, sur l'ensemble de son parcours de formation continue et de sa production professionnelle réalisée depuis deux ans. Un tel exercice est nécessaire afin de pouvoir constituer deux dossiers personnels contenant du matériel concret qui sera analysé ultérieurement avec une chercheuse. Un tel travail d'élaboration des dossiers suppose une sélection judicieuse des pièces ou artefacts à verser aux dossiers en question. La rupture avec les façons de faire habituelles est ici évidente : le traitement, le tri et la sélection des informations pertinentes ne sont plus la prérogative des chercheurs comme cela est habituellement le cas dans le cadre des approches méthodologiques retenues. Là où l'innovation intervient aussi c'est dans la façon d'aborder la classe dans l'école en tant que terrain d'enquête puisqu'il s'agit d'aller au-delà même de l'observation participante pour élaborer avec l'enseignante concernée le corpus des données du terrain. Ainsi, la classe dans l'école, en tant que contexte ou environnement dans lequel s'actualise le travail de transformation du modèle d'action pédagogique, fait-elle l'objet d'un travail d'observations partagées et de co-analyse chercheur/enseignante. Ici encore, la rupture avec l'orthodoxie méthodologique est évidente : la constitution du corpus des données ainsi que son analyse ne sont plus la prérogative des chercheurs.

Ainsi, le matériel colligé par l'enseignante de même que le terrain ouvert à l'observation font tous deux l'objet d'un intense travail de co-analyse chercheur/enseignante. Un tel travail génère des données précieuses pour la compréhension du phénomène à l'étude puisque ces données ne peuvent être produites autrement que par l'interaction ou l'interactivité chercheur/enseignante. Elles sont essentiellement le produit d'un système de communication mis en place exprès pour les fins de la recherche. Il va sans dire que l'introduction de ces nouvelles manières de faire par rapport aux façons habituelles de mener une étude de cas ou une enquête de terrain ont nécessité, au départ du projet, la négociation d'ententes particulières avec les enseignantes concernées que l'on pourrait appeler « contrat de collaboration » avec bénéfices partagés. Sur ce point, Serge Desgagné, (2001, p61-62) écrit :

*« A l'étape de co-situation, où se définit l'objet même d'investigation, le chercheur collaboratif devra... tenir compte des préoccupations des praticiens tout en voyant si ces préoccupations sont compatibles avec celles de son champ de recherche qui sont celles des chercheurs qui le constituent. Ou inversement, il verra à rendre compatibles ses propres préoccupations de chercheur avec celles des enseignants avec qui il souhaite travailler. A l'étape de coopération, où se définit une démarche de réflexion à propos de la pratique, le chercheur collaboratif devra... faire en sorte que ladite démarche réflexive soit tout autant une démarche d'«investigation formelle» qui permette une collecte de données sur un aspect de la pratique, dans le champ qui est le sien, qu'une démarche de «questionnement pratique» pour des enseignants qui veulent un perfectionnement sur un aspect de leur pratique susceptible de les faire cheminer professionnellement ».*

Avant de détailler les particularités méthodologiques évoquées plus haut, rappelons brièvement quelques-unes des principales caractéristiques faisant la force des approches privilégiées dans le cadre de notre étude. Yin, (1984. p23) définit l'étude de cas comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées ». Comme le précise Hamel, (1997), qu'elle soit une étude de cas unique ou de cas multiple, l'approche permet une étude en profondeur de l'objet en raison de la richesse du corpus des données générées par une stratégie de diversification des sources, des temps et des modes de collecte. Hamel, (id. p103) écrit :

*« Le terme 'profondeur' signifie le feu croisé des angles en vertu desquels est envisagé le cas. Le recours à diverses méthodes ou techniques va en ce sens. En effet, par définition, l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, que ce soit l'observation participante, l'entrevue semi-directive et l'une ou l'autre des techniques d'analyse de contenu offertes sous forme d'une panoplie. La variété des méthodes s'inscrit dans ce but de croiser les angles d'étude ou d'analyse ».*

L'auteur ajoute (p105) qu'en fin de compte :

*« ...ce sont moins les méthodes qui sont 'triangulées' que les informations ou les données fournies par leur moyen et qui, croisées, font voir l'objet sous un large horizon. Les données produites par triangulation sont certes affaire de méthodes, mais la pertinence et la valeur de ces dernières s'expriment par l'objet qui s'échafaude progressivement grâce à elles... Elles (les données) peuvent ainsi se recouvrir et s'éclairer réciproquement pour mieux mettre en relief le cas ciblé ».*

Pour notre part, nous avons choisi de combiner l'étude de cas et l'enquête de terrain, le terrain d'étude (ou la classe dans l'école, là où se concrétise le phénomène à l'étude, c'est-à-dire le travail de transformation du modèle d'action pédagogique) devenant ainsi « partie même de l'enquête » étant entendu que l'étude sur le terrain « ne peut être faite ailleurs que sur le terrain au sens propre ». (Grawitz, 1990. p902)

Réunir un matériel empirique permettant de décrire et d'explicitier un processus de changement ne va pas de soi. Qui plus est, lorsqu'il s'agit de réunir un matériel devant permettre aux enseignantes associées à la recherche et aux chercheuses de co-analyser le travail de transformation du modèle d'action pédagogique accompli par chacune des enseignantes concernées ainsi que le rapport qu'un tel travail entretient avec les activités de formation continue qu'elles ont réalisées jusqu'ici. D'emblée, la diversification des sources de données, des temps, ainsi que celle des modes de collecte et d'analyse est apparue à la fois comme une nécessité et un grand avantage. Nous avons cependant introduit quelques variantes majeures dans une stratégie globale par ailleurs tout à fait typique d'une étude de cas jumelée à une enquête de terrain.

#### *II - A LA BASE DE L'INTERACTIVITÉ : DU MATÉRIEL CONCRET RÉUNI PAR L'ENSEIGNANTE*

Dans un premier temps, chacune des huit enseignantes du primaire associées à la recherche a été conviée à réunir un matériel concret porteur de traces du parcours de formation continue réalisé depuis les deux dernières années, de sa production intellectuelle en tant qu'enseignante engagée dans un processus de changement de modèle pédagogique et enfin, de ses interventions en classe. Les supports d'un tel matériel brut sélectionné par l'enseignante sont un dossier personnel de formation continue, un portfolio professionnel et des bandes vidéoscopiques.

Le dossier de formation continue comprend principalement des plans de cours, des notes personnelles, des programmes de journées pédagogiques ou des dépliants promotionnels pour une conférence, des articles lus et annotés, des recueils de textes ou des références bibliographiques d'ouvrages lus au cours de la période et qui ont un lien quelconque avec le travail, etc. Le portfolio, quant à lui, réunit une sélection de productions pédagogiques conçues individuellement ou avec des collègues et qui ont été utilisées en classe par l'enseignante. Ces productions sont donc liées directement à l'intervention pédagogique et on trouvera par exemple dans ce portfolio des plans de travail, du matériel pédagogique original, des outils d'évaluation, etc. Enfin, à titre d'illustrations d'expériences nouvelles tentées sur le terrain par l'enseignante concernée, certaines séquences d'enseignement/apprentissage ont été filmées en classe à des moments jugés opportuns par celle-ci. Le dossier de formation continue ainsi que le portfolio regroupent des données invoquées c'est-à-dire un matériel « dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche » et dont « le format », dans ces conditions « est indépendant du chercheur » (Van der Maren, 1995. p82). Les bandes vidéoscopiques contiennent quant à elles des données d'observation directe bien que les contenus soient étudiés en différé.

### **III - UN TRAVAIL DE CO-ANALYSE SUR LE TERRAIN : DU TEMPS PASSÉ ENSEMBLE ET UNE APPROCHE COLLABORATIVE**

Tout ce matériel, réuni par chacune des enseignantes concernées, est par la suite co-analysé lors de sessions de travail conjoint qui se déroulent dans la classe de l'enseignante, en fin d'après-midi après que les élèves aient quitté, et qui réunissent en dyade une praticienne et une chercheuse. On s'en doute, un tel travail exige plusieurs sessions réunissant les mêmes personnes sur le même terrain et autour du même matériel. Ensemble, il faudra d'abord installer un climat de confiance, ajuster son contenu et ses modes de communication afin de se comprendre et d'apprendre à réguler cette interaction singulière pour que chacune des inter-actantes impliquées se sente à l'aise dans la relation collaborative. Commence alors la tâche de co-analyse du matériel et des données du terrain qui constitue le véritable défi à relever.

Ensemble, il s'agit en effet de recontextualiser les éléments qui composent le matériel, d'établir des liens, d'explicitier des motifs et des intentions à l'origine de la production, de décrire des processus, d'évaluer des essais sur le terrain, etc. Bref, il s'agit de donner du sens aux multiples « objets » à analyser et cela à travers un travail d'interaction qui se réalise au fur et à mesure qu'évolue le dialogue chercheur/enseignante. Un tel travail génère ce qu'on appelle des « données suscitées » ou « données d'interaction » (Van der Maren, id.). Les données de ce type sont donc générées à travers un processus de communication interpersonnelle dont l'un des inter-actants se trouve à être le chercheur. Le matériel empirique qui se constitue dans ces conditions :

*«...est tributaire de la relation qui s'établit et s'élabore entre les inter-actants, une relation qui est elle-même fonction non seulement des caractéristiques des actants (incluant donc le chercheur) mais aussi des règles et de la dynamique propre à la communication interpersonnelle. ...le matériel qui sera colligé, saisi, traité et analysé ultérieurement, correspond à un matériel co-produit par les inter-actants à travers le jeu de la communication, au fur et à mesure que se déroule le processus d'interaction ».* (Anadon, et L'Hostie, 1993. p66)

Il est d'une importance stratégique de construire l'entretien interactif, le travail de co-analyse et de réflexion théorique conjointe, sur la base du matériel concret porteur de traces de la production intellectuelle et de l'intervention professionnelle de l'enseignant en exercice : les contenus du portfolio réunissant des productions réalisées en contexte de pratique professionnelle, les contenus du dossier de formation continue témoignant des activités de formation continue auxquelles s'adonne l'enseignant, les bandes vidéoscopiques permettant l'observation en différé du travail enseignant en classe. Un tel matériel favorise une relecture de l'expérience (Perrenoud, 1994). Mais une relecture qui a ceci de particulier : elle est accompagnée, c'est-à-dire orientée et guidée par un chercheur dont le rôle dès lors est principalement de favoriser la maïeutique en proposant à l'enseignant des questions pertinentes et aussi un éclairage conceptuel, des perspectives théoriques, des « paradigmes interprétatifs » ou, si l'on préfère, des « clés d'interprétation » (Perrenoud, id. p32-33). Ce travail de co-analyse correspond finalement à ce que l'on peut appeler une démarche réflexive et méta-cognitive accompagnée. Comme le précise Lafortune, et Deaudelin, (2001. p200), un tel type d'accompagnement :

*«...vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits socio-cognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à co-construire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions erronées et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée ».*

On le voit, la recherche « avec » implique, du point de vue du chercheur, une posture sensiblement différente d'une recherche « sur » qui maintient une distance avec les acteurs de la pratique. Ici, au contraire, on recherche et on nourrit l'interaction praticien/chercheur afin que se réalise une rencontre féconde entre la rationalité pratique de l'enseignant et la rationalité théorique du chercheur. L'approche collaborative, ainsi que le précise Desgagné, (2001. p72), met à contribution « deux logiques de rationalité qui s'entrecroisent dans la démarche de collaboration et de co-construction de savoir, soit celle de la rationalité théorique et celle de la rationalité pratique » lesquelles définissent « la nature même de la contribution des différents partenaires » (id.). Dans ces conditions, il y a un savoir qui émerge de l'interaction soutenue et répétée entre les acteurs en présence ; ce savoir élaboré à partir et autour des données disponibles n'est propre ni au praticien, ni au chercheur, il est coproduit dans l'interaction (voir De Rosnay, 1975. « L'émergence en tant que l'une des propriétés d'un système »).

Une telle interactivité chercheur/enseignant génère des bénéfices tant au plan de la recherche qu'à celui du développement professionnel des praticiens qui y collaborent. Au plan de la recherche, l'approche permet la constitution d'un corpus riche, fiable et crédible, composé de données suscitées éclairées par le travail en dyade et de données d'interaction uniques parce que produites à travers l'interactivité chercheur/enseignant, une interactivité à la fois intense et de longue haleine. Le chercheur pourra, sur cette base, poursuivre et finaliser son travail de recherche. Une recherche qui, à ce stade, redevient celle du chercheur dont la préoccupation est de mieux comprendre un processus par une étude multi-cas.

#### IV - UNE INTERACTIVITÉ CHERCHEUR/ENSEIGNANTE QUI FAIT SENS DANS L'OPTIQUE D'UNE FORMATION CONTINUE

En éducation, récemment, écrit Anadon, (2000. p16) :

*« ...des approches de recherche récentes tentent de faire le pont entre la théorie et la pratique ; elles ont comme objectif l'amélioration de la pratique éducative et préconisent un processus de recherche qui s'effectue de concert avec les acteurs concernés. Ces 'principes' sont à la base des nouvelles dynamiques de recherche susceptibles de contribuer au changement, à la solution des problèmes d'éducation et au développement professionnel des acteurs en éducation. ...en conséquence, des manières nouvelles de faire la recherche et de produire un discours scientifique en éducation s'élaborent... ».*

L'engagement dans un processus de recherche qui fait une large place à l'approche collaborative, est, pour le praticien de terrain, une manière de prolonger et d'enrichir ses acquis de formation continue, de mieux saisir et comprendre ses propres apprentissages, ce qui a été intégré aux plans théorique et pragmatique. Il constitue donc une opportunité offerte pour donner encore plus de sens au travail de transformation auquel le praticien s'applique et pour renforcer ce travail en clarifiant ses assises épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

#### CONCLUSION

Développer une pratique de recherche avec et pour les praticiens de l'enseignement : quelques signes d'une transformation en cours.

La place des sujets dans la recherche peut évoluer considérablement et passer d'une interaction limitée où le sujet reste défini comme un informateur, un répondant, une source de données (ce qui est encore très souvent le cas même dans le cadre des recherches interprétatives) à une interactivité « complice » en raison d'un objectif partagé et cela, malgré le fait que les intérêts des uns ne soient pas nécessairement ceux des autres (les intérêts du chercheur par rapport aux intérêts du praticien). Pour qui veut s'associer à des praticiens en exercice, différentes options s'offrent aux chercheurs en plus de la recherche-action. A la condition d'être renouvelés en ce sens, d'autres types de recherche, d'autres modes et méthodologies peuvent aussi impliquer activement des praticiens de l'enseignement.

Une connaissance scientifique de la pratique enseignante, de ce qui la fonde, des savoirs qu'elle suppose et de ceux qu'elle produit, des schèmes et de l'habitus qui la sous-tendent, du contexte, des conditions et du processus qui permettent d'en jeter les bases et de la développer (formation initiale et débuts dans le métier), de la maîtriser et de la transformer au besoin (formation continuée), peut-elle être élaborée sans qu'on y associe étroitement des enseignants ? Cet exposé témoigne à l'évidence de la réponse qui est la nôtre au moment même où évoluent considérablement tant les connaissances que les pratiques de recherche en éducation.

## BIBLIOGRAPHIE

### **ANADON, M.**

(2000) - « *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec* ». Introduction à la recherche en éducation. Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.). Ed. du CRP : Sherbrooke. p15-32.

### **ANADON, M. ET L'HOSTIE, M.**

(1993) - « *Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche : de la collecte à l'analyse du discours* ». Revue de l'Association pour la recherche qualitative. v.8. Hiver 1993. p65-83.

### **ARGYRIS, C. ET D.S. SCHÖN**

(1974) - « *Theory in practice : Increasing professional effectiveness* ». CA: Jossey-Bass : San Francisco.

### **BOUCHER, L.-P. ET L'HOSTIE, M.**

(1997) - « *Transformation des pratiques pédagogiques : un cadre organisationnel. Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* ». Boucher L.-P., L'Hostie, M. (dir.). PUQ : Sainte-Foy. p103-122.

### **BOURASSA, B., SERRE, F. ET ROSS, D.**

(1999) - « *Apprendre de son expérience* ». PUQ : Sainte-Foy.

### **DESGAGNÉ, S.**

(2001) - « *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation* ». Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Anadon, M. (dir.). L'Hostie, M. (coll.). Les Presses de l'Université Laval : Sainte-Foy. p51-76.

### **GAUTHIER, C. ET TARDIF, M.**

(1993) - « *Présentation. Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* ». Gauthier, C., Mellouki M., Tardif, M. (dir.). Ed. Logiques : Montréal. p11-21.

### **GRAWITZ, M.**

(1990) - « *Méthodes des sciences sociales* ». Dalloz : Paris.

### **HAMEL, J.**

(1997) - « *Étude de cas et sciences sociales* ». L'Harmattan : Montréal.

### **LAFORTUNE, L. ET DEAUDELIN, C.**

(2001) - « *Accompagnement socio-constructiviste* ». PUQ : Sainte-Foy.

### **L'HOSTIE, M.**

(1998) - « *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation : le cas d'un cégep* ». Thèse de doctorat inédite. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi en association avec Université du Québec à Montréal.

### **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.**

(1999) - « *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement* ». Gouvernement du Québec.

### **PERRENOUD, P.**

(1994) - « *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique* ». L'Harmattan : Paris.

**POLANYI, M.**

(1983) - « *The tacit dimension* ». Doubleday, Garden City : New-York.

**SCHON, D.A.**

(1987) - « *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions* ». Jossey-Bass : San Francisco.

(1994) - « *Le praticien réflexif* ». Les Éditions Logiques : Montréal.

(1996) - « *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Savoirs théoriques et savoirs d'action* ». Barbier, J-M. (dir.). PUF : Paris. p201-222.

**ST-ARNAUD, Y.**

(1992) - « *Connaître par l'action* ». Les Presses de l'Université de Montréal.

(1995) - « *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération* ». Les Presses de l'Université de Montréal.

**VAN DER MAREN, J.-M.**

(1995) - « *Méthodes de recherche pour l'éducation* ». Les Presses de l'Université de Montréal.

(1999) - « *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* ». De Boeck Université : Bruxelles.

**YIN, R.K.**

(1984) - « *Case Study Research, Design and Methods* ». Sage Pub : Beverly Hills.