

LA QUATRIEME DEMARCHE

**Thème: Elaboration d'une pratique pédagogique
favorisant le développement personnel chez l'étudiant et l'étudiante
en techniques d'éducation spécialisée.**

5.4 La quatrième démarche (P4)

Cette démarche de recherche-action a été entreprise par une professeure, responsable et enseignante du programme de techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) de niveau collégial, en vue d'élaborer une approche pédagogique qui favoriserait le développement personnel des étudiants, tel que le stipulent les objectifs généraux de l'enseignement collégial concernant la formation fondamentale de l'étudiant⁷⁸.

Cette démarche se distingue du fait que les étudiants sont plus étroitement associés au processus comme participants que dans les trois démarches précédentes. Elle est également la seule à connaître des suites mitigées.

1) La présentation de la recherche-action

La problématique de la praticienne reposait sur le fait que le programme en T.E.S. prépare des étudiants, âgés d'environ vingt ans, à intervenir auprès d'adultes en situation de besoins, et que les objectifs de formation fondamentale en développement personnel de l'étudiant prennent une importance accrue dans ce curriculum.

A l'intérieur du cours "Développement de l'expression et de la créativité", ce professeur a choisi, comme objet de recherche, de développer et de mettre à l'essai une approche pédagogique qui intégrait les objectifs de formation fondamentale et les objectifs du cours. Elle adoptait une approche de pédagogie ouverte (Paquet, 1979) et un processus de recherche-action (Kemmis et McTaggart, 1981; Morin, 1986). Elle projetait d'élaborer le contenu et le processus du cours, de le proposer à deux groupes d'étudiants et de définir, avec eux, un mode participatif sous forme d'entente pour ce cours.

A titre de responsable du programme, elle espérait faire participer les professeurs du département à des discussions et à des décisions touchant l'intégration des objectifs

⁷⁸ Gagnon, B. (1990). Elaboration d'une approche pédagogique favorisant le développement personnel de l'étudiant et de l'étudiante en techniques d'éducation spécialisée. Rapport de recherche. Maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.

fondamentaux dans tous les cours. Comme première étape, elle a développé une proposition de cours selon une approche en pédagogie ouverte qu'elle a soumise aux professeurs. Ces derniers ont trouvé la proposition intéressante et respecté la liberté académique de la professeure d'en faire l'essai, sans pour autant l'adopter dans leurs propres cours. Ce contenu de cours a été ensuite proposé à deux groupes d'étudiants, à la session d'automne 1988.

Les instruments de cueillette de données concernant le développement personnel des étudiants ont également servi des dimensions pédagogiques du cours. Cette quatrième démarche rend compte de l'isolement d'une praticienne qui a appliqué une approche en pédagogie ouverte alors que ses pairs utilisaient une approche traditionnelle.

2) L'analyse de la démarche

Etape 1: L'émergence du projet

La phase d'émergence du projet s'est caractérisée par des démarches de la praticienne afin de susciter des discussions départementales avec ses collègues et de déterminer la place de la formation fondamentale, à l'intérieur du programme et de chaque cours. Elle les a informés de ses intentions de recherche, qu'elle les tiendrait au courant des développements de son projet et qu'en retour elle aimerait recevoir leurs commentaires. L'assemblée départementale reconnaîtra l'importance de définir, à l'intérieur de chacun des cours, un mode d'intégration de la formation fondamentale. Ce discours était également présent à un comité provincial où siégeait la praticienne.

Les observations (Etape 1)

P4-R-1 Le discours et le projet de la praticienne concernant la formation fondamentale a pris racines dans un discours provincial auquel elle a participé et qui a amené à réfléchir à des moyens opérationnels de transposer ce discours, dans sa pratique de responsable de département et d'enseignante.

P4-R-2 La praticienne, à titre de responsable du département, a initié un mouvement de conscientisation de ses pairs concernant la formation fondamentale et a rencontré un consensus sur ce sujet. Bien que ce projet de recherche-action a été élaboré dans un contexte d'ouverture du milieu, la liberté académique des professeurs au collégial a fait que le consensus dans le discours ne les engageait pas à des actions concrètes.

P4-JB-3 La praticienne a senti une insécurité à s'engager seule dans ce projet sans une implication active de ses pairs.

Etape 2. La compréhension du terrain

La compréhension du terrain reposait sur plusieurs sources d'information: l'expérience de la praticienne comme responsable du programme et le programme en relation avec plusieurs contextes: le niveau provincial, la lecture de son milieu d'enseignement et les commentaires extérieurs venant des employeurs qui accueillent les étudiants, lors des stages.

Les observations (Etape 2)

P4-JB-4 Pour comprendre son terrain, la praticienne a été à l'écoute des discours des divers systèmes environnants.

P4-JB-5 La compréhension du terrain n'a pas nécessité une analyse rigoureuse et systématique, mais reposait principalement sur des informations et des observations de la praticienne qui ont fondé sa réflexion critique: sa position stratégique à titre de responsable du département, sa présence à une table provinciale et ses contacts avec les employeurs des finissants en T.E.S, ainsi que ses nombreuses années d'expérience.

Aussi, la compréhension du terrain émanait d'un consensus des discours d'intervenants de plusieurs niveaux hiérarchiques:

- 1^o le discours provincial du comité de coordination du programme en T.E.S.;

- 2° le discours régional des employeurs concernant le problème du manque de maturité des éducateurs spécialisés;
- 3° le discours local de la praticienne et du département, concernant l'intégration des objectifs de formation fondamentale et les cours en T.E.S.;
- 4° le discours provincial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ainsi que les nouvelles orientations du programme de T.E.S.;
- 5° plus largement, les discours rejoignaient les objectifs provinciaux de formation fondamentale du cours collégial.

Nous constatons que les éléments qui ont alimenté sa réflexion en vue de mieux comprendre son terrain, s'apparentent à ceux suggérés dans le modèle australien (version 1988), i.e. les valeurs et les discours chez les enseignants et chez les employeurs, en relation avec les pratiques et l'organisation pédagogique. Cette observation confirme la présence d'un cadre de référence, tel que retenu à la leçon 11.

P4-JB-6 Concernant le problème du manque de maturité des étudiants en T.E.S., la pertinence du diagnostic reposait sur les perceptions des intervenants (employeurs, enseignants) sans qu'une étude ait été jugée nécessaire par la praticienne.

P4-JB-7 Touchant leur développement personnel, les étudiants, principaux concernés, ont participé à des rencontres de discussion en groupes et à des rencontres individuelles, en supervision.

Etape 3: Le cadre de référence

Le premier point de référence choisi a été l'approche organique d'auto-réalisation en éducation (Grand'Maison, 1977). Comme ce modèle d'orientation générale ne présentait pas à la praticienne de modalités opérationnelles, elle a choisi le modèle de pédagogie ouverte de Paquet (1979) et surtout le plan d'études ouvert proposé par

Brouillet (1977), afin de préciser sa démarche de recherche en relation avec le contenu d'enseignement.

Le troisième point du cadre de référence portait sur l'identification des composantes en développement personnel (Mullen, 1981), ainsi que sur les comportements d'un enseignant en pédagogie ouverte.

Les observations sur le cadre de référence (Etape 3)

P4-R-8 Les trois cadres de référence retenus visaient les orientations de ses enseignements, leur opérationnalisation en fonction de processus et l'instrumentation permettant d'orienter et d'observer les apprentissages des étudiants en développement personnel, ainsi que la pratique en pédagogie ouverte de l'enseignante.

P4-JB-9 Nous constatons, de plus en plus, la dimension éclectique des cadres de référence des praticiens, ainsi que leur sélection sur la base de leur pertinence pour le praticien et en fonction de sa situation. Les praticiens ont tentance à retenir des modèles de processus. Si le praticien choisit au départ un cadre qui présente des orientations générales, il lui faut alors continuer l'étude de modèles ou d'instruments compatibles avec les valeurs recherchées.

Etape 4. Le premier plan d'action

Etape 4.1 L'élaboration

La praticienne avait élaboré des contenus d'apprentissage inspirés de la pédagogie ouverte, ainsi qu'une grille d'évaluation en développement personnel pour les étudiants. Cette proposition sous la forme d'un document de travail pour l'étudiant, de quelque 125 pages comprenait les objectifs, les tests en développement de la personnalité, les responsabilités et les rôles de l'étudiant et de la professeure, ainsi que les modalités de soutien et d'évaluation.

Le document a été présenté aux collègues du département et au responsable pédagogique afin de recueillir leurs commentaires. Peu de commentaires sont venus des collègues et du conseiller pédagogique .

Les observations (Etape 4.1)

P4-JB-10 A titre de responsable du département, la praticienne tente d'impliquer les professeurs du département à développer des approches pédagogiques qui intègrent les objectifs fondamentaux de formation. Pour ce faire, elle développe un discours qui rencontre un consensus; ensuite, elle tente d'amorcer des échanges concernant une modification des contenus d'enseignement en leur soumettant sa proposition de cours. L'implication des pairs ne s'étant pas manifestée selon ses attentes, la praticienne se sent seule pour tenter son expérimentation. Elle croit cependant que ses interventions auront un impact éventuel sur ses collègues.

P4-JB-11 Nous observons qu'il est plus difficile pour un enseignant d'expérimenter une nouvelle approche sans l'appui et l'intérêt de son environnement professionnel.

Etape 4.2 L'implantation et l'observation

L'étape d'implantation et d'observation a commencé avec le début du cours et s'est poursuivie pendant toute la session auprès des deux groupes d'étudiants. Elle présentait une proposition écrite, expliquée, discutée que les étudiants ont modifiée lors des deux premiers cours et qui est devenue leur contrat de cours.

Ensuite, chaque étudiant a évalué son degré de développement personnel, à l'aide du test de Mullen, identifié ses objectifs, élaboré des activités et défini des modalités d'évaluation sous la forme d'un contrat individuel avec la professeure. La praticienne a ouvert un dossier pour chaque étudiant afin d'y noter ses observations et tenait un journal de bord concernant l'approche en pédagogie ouverte

expérimentée avec le groupe. Elle a filmé sur vidéo, des activités de ses enseignements, pour analyser son approche en pédagogie ouverte.

Une grève d'un mois paralysait l'expérimentation. A la reprise, quelques étudiants avaient abandonné leurs cours et la praticienne a dû augmenter l'encadrement des étudiants.

Les observations (Etape 4.2)

P4-R-12 La praticienne avait identifié un test qui lui permettrait de constater le changement des étudiants en développement personnel, tout en étant un outil pédagogique, entre les mains des étudiants, pour évaluer leur développement personnel, identifier leurs objectifs, planifier leurs activités et évaluer leurs apprentissages. Nous identifions ici des instruments pertinents à la fois à la recherche et aux activités pédagogiques. Cette situation est identique à la première démarche où les questionnaires d'évaluation des perceptions des étudiants servaient également de données à l'élaboration du plan d'action et à son évaluation.

P4-JB-13 Comme la praticienne était la seule dans le groupe de professeurs du département à expérimenter une approche en pédagogie ouverte, elle vivait plus de stress et sentait davantage le besoin de réussir. Elle entendait des commentaires négatifs de professeurs et d'étudiants alors que des activités de groupes étaient réalisées hors des locaux de cours (entrevues, projets communautaires) et que plusieurs procuraient beaucoup de plaisir aux étudiants, ce qui faisait dire à certains: "Ce n'est pas sûr que les étudiants apprennent lorsqu'ils s'amuse autant". Ici, on ne peut s'empêcher de penser à Freinet dont les activités pédagogiques innovatrices suscitaient les commentaires des villageois.

P4-R-14 Les deux objets à l'étude ici (le développement personnel de l'étudiant et le développement d'une pédagogie ouverte) posaient le problème de l'instrumentation qui permettait l'observation de changements. Cette recherche d'instruments pertinents au contexte de la classe a été difficile.

P4-R-15 Une limite importante au changement était le peu de temps que représentait la durée d'un cours de trois crédits alors que la praticienne est la seule professeure de son département, à utiliser une approche pédagogique qui intégrait explicitement le développement personnel de l'étudiant.

Etape 4.3 L'évaluation

L'évaluation a porté sur trois points: 1) l'analyse de l'enregistrement vidéo de la professeure, à l'aide d'une grille, afin d'observer si les caractéristiques de l'approche en pédagogie ouverte se retrouvaient dans sa pratique d'enseignement; 2) l'analyse des perceptions des étudiants concernant cette approche; 3) les changements en développement personnel chez les étudiants, à l'aide de la grille de Mullen, au sujet de l'écart entre le prétest et le post-test.

Les observations (Etape 4.3)

P4-R-16 Les instruments d'observation en rapport avec le développement personnel de l'étudiant se sont avérés très pertinents pour aider les étudiants à se conscientiser à s'auto-évaluer et à identifier leurs objectifs et leur plan d'action, afin de les évaluer.

P4-R-17 La praticienne constatait que les enregistrements d'activités et la grille d'analyse lui ont permis de s'observer, de saisir ses forces et ses faiblesses dans l'utilisation d'une pédagogie ouverte.

P4-JB-18 Cette recherche a utilisé deux niveaux de contrats, l'un collectif au niveau de l'approche en pédagogie ouverte entre la professeure et chaque groupe d'étudiants; les autres individuels au niveau du développement personnel de chaque étudiant.

P4-R-19 Les commentaires de certains collègues et des autres étudiants étaient à l'effet que les étudiants s'amusaient dans ce cours, bien que, selon la praticienne, l'approche ait exigé beaucoup de travail de sa part et de celle des étudiants.

P4-R-20 La praticienne a constaté qu'il était difficile de modifier sa pratique éducative lorsque celle-ci est différente des pratiques habituelles et de celles des collègues. Elle était dérangeante et suscitait un discours négatif de la part des collègues et des étudiants .

Etape 4.4 Les modifications au plan

L'année suivante, suite au peu de support de l'environnement et comme elle assumait la responsabilité du département, la praticienne revenait à des activités restreintes au local de cours. Les instruments en développement personnel ont été retenus, ainsi que le contrat d'apprentissage individuel. La praticienne reprendra l'approche pédagogique auprès de groupes en éducation des adultes.

Les observations (Etape 4.4)

P4-JB-21 C'est avec surprise que nous avons appris la décision de la praticienne de ne pas poursuivre l'innovation, l'année suivante puisque le degré de satisfaction des deux groupes d'étudiants était élevé et démontrait une amorce de prise en charge de leur développement personnel, à l'intérieur des activités du cours ainsi qu'une planification à moyen terme de ces contenus. C'est alors qu'est apparue l'importance accordée à l'opinion et au manque de support des collègues.

P4-JB-22 Nous observons qu'il est plus rassurant pour un praticien de s'engager dans un changement avec un groupe de pairs.

P4-JB-23 La praticienne ne nous avait pas informée du manque de support des pairs, ce qui aurait permis de prendre cette dimension en considération dans l'élaboration du plan.

P4-JB-24 Nous observons également ici une tendance, lors de la phase d'implantation, à taire les événements négatifs ou à les résoudre par une solution ponctuelle, mais sans les consigner. Nous émettons l'hypothèse que ces attitudes répondaient à un besoin de conserver son attitude positive et sa motivation dans le projet.

Etape 4.5 La réflexion sur le processus

La praticienne a participé au séminaire de réflexion sur le processus et s'est associée à la sixième praticienne pour poursuivre une réflexion conjointe sur leurs cheminements individuels dans un rapport écrit. Les observations qui suivent ont été extraites de ce rapport.

Les observations de la praticienne (Etape 4.5)

Le concept d'entente

P4-SR-25 Les ententes avec les pairs sont plus difficiles si tu n'as pas de pouvoir, si la recherche est perçue comme menaçante, si le projet ne répond pas à leur besoin ou s'il n'y a pas de nécessité reconnue de changement. Une véritable entente doit reposer sur la collégialité des enseignants.

P4-SR-26 L'entente avec les étudiants a été ouverte au début, mais a nécessité plus d'encadrement suite à la grève.

Le concept de participation

P4-SR-27 Certains enseignants avaient participé à l'étude de la proposition par reconnaissance ou par gentillesse, pour nous faire plaisir, et non par l'idéologie.

Le concept de changement

P4-SR-28 Nous' définissons le changement en fonction des conséquences éventuelles du projet : "Le changement, c'est ce qu'on anticipe, le point d'arrivée du projet, la situation hypothétique que l'on espère réaliser. Au départ, un changement souhaité, à la fin un changement objectif, pas nécessairement très loin de notre situation de départ."

P4-SR-29 D'après nous, le processus de changement d'attitude chez les gens réside dans leur capacité de se remettre en question et de sonder leurs valeurs, leurs idées et leurs pratiques. Ce commentaire se réfère au fait que nos collègues n'ont pas démontré une volonté de poursuivre des changements dans leurs pratiques, suite au consensus de notre assemblée départementale touchant l'importance d'intégrer les objectifs de formation fondamentale dans chacun des cours du programme.

P4-SR-30 Nous constatons que le processus de la recherche-action nous a conduite à développer plus de rigueur intellectuelle.

P4-SR-31 Nous croyons que: "l'objet de recherche ne se transforme pas par lui-même, ce sont les gens qui le transforment" et confirmons que les personnes sont l'essence même d'un changement. Elles font le changement.

P4-SR-32 Les autres professeurs offrent de la résistance lors de la phase d'implantation de notre approche pédagogique parce que les étudiants dépassent les limites de la classe traditionnelle pendant les cours. Néanmoins, cette expérience de changement les a obligés à confronter leurs pratiques.

P4-SR-33 Le fait d'être en recherche a eu des effets sur notre façon d'enseigner. Nous sommes devenue plus sérieuse, moins enjouée, moins spontanée avec les étudiants et notre enseignement en a souffert. Des tests aux étudiants, en début et en fin d'intervention, démontraient également chez eux une baisse de leur créativité.

Le concept d'action

Nous observons que les actions menées lors de notre démarche ont été très nombreuses et que de s'engager dans leur énumération est difficile.

Le concept de discours

P4-SRR-34 Notre discours sur la nécessité d'intégrer la formation fondamentale de l'étudiant et le développement personnel a fait consensus chez les professeurs, sans les motiver à entrer dans le projet.

P4-SRR-35 Il n'y avait pas d'attentes ou de besoins manifestes des intervenants du milieu, en relation avec notre projet, ceci explique leur manque d'intérêt et de participation.

Les observations du chercheur (Etape 4.5)

P4-SRR-36 Dans le but d'impliquer ses pairs, la praticienne a planifié des rencontres départementales concernant les objectifs fondamentaux et le développement personnel de l'étudiant. Ensuite, elle a donné l'exemple en leur présentant son syllabus de cours pour discussions. Plusieurs y auraient vu la recherche de maîtrise de la praticienne plutôt que matière à discuter de pratiques éducatives. Elle s'est alors concentrée sur le changement dans sa propre classe. Les remarques négatives contre ce projet pendant la session (phase de l'implantation) sont la résultante de diverses tentatives de les y intéresser. La praticienne et le département auraient pu prévoir et discuter des conséquences de cette expérimentation sur l'ensemble des cours, des étudiants et des professeurs et, à ce moment, négocier une zone de liberté et de tolérance.

P4-JB-37 Cette démarche a peu fait état du processus de négociation et du contenu des échanges entre la praticienne et les pairs, entre la praticienne et les étudiants. Elle ne s'est pas attardée sur ces dimensions lors de nos rencontres et dans son rapport, mais plutôt sur les dimensions observables du changement concernant le développement personnel des étudiants à l'aide de tests et l'approche de pédagogie ouverte par l'analyse d'enregistrements magnétoscopiques. Ces analyses ont nécessité beaucoup de temps et d'énergie, mais ont davantage porté sur l'examen du produit que sur le processus, ce que nous regrettons.

P4-JB-38 Après un temps de réflexion, la praticienne a poursuivi son expérimentation avec des groupes d'étudiants en soustrayant de son projet les éléments qui avaient provoqué les résistances. Elle a tenté son expérimentation, de façon intégrale, avec des groupes d'adultes parce que le contexte entourant l'éducation des adultes était différent de celui de l'enseignement régulier.

Etape 5. Le deuxième plan d'action et les suivants

Le plan d'action a été modifié en fonction des réactions de l'environnement afin d'éviter d'autres réactions négatives. Après une année, la praticienne entrevoyait la possibilité d'essayer à nouveau l'approche en pédagogie ouverte dans un contexte qui présente moins de contraintes, soit celui de l'éducation des adultes. Elle prévoyait cependant reprendre à l'automne 1990 l'expérience auprès des groupes d'étudiants réguliers en modifiant des modalités d'application pour minimiser les résistances.

Les observations (Etape 5)

P4-JB-37 Le manque d'appui et de participation des pairs dans cette démarche a été l'élément critique du temps d'arrêt et de réflexion de la praticienne.

3) Les leçons de la quatrième démarche

Nous retenons deux leçons de cette démarche.

Leçon 16 L'importance de s'assurer la participation active de ses pairs.

Ici, le changement a dérangé les autres enseignants et a suscité un discours négatif. Les contraintes de l'environnement, ont conduit la praticienne à modifier son plan d'action.

Cette recherche-action est la première, où la démarche se situe principalement dans une classe entre des groupes d'étudiants et une enseignante. Suite à cette expérience, nous comprenons davantage l'importance de la dimension collective dans un processus de recherche-action en éducation, ainsi que l'insistance sur cette dimension, chez les auteurs tels Stenhouse, Elliott, Kemmis et McTaggart et Morin, dans le développement de la recherche-action et du changement chez les enseignants dans les écoles. (P4-JB-3,11)

Leçon 17 L'impact d'un changement sur les non-participants doit être anticipé.

Afin d'éviter les résistances dans une démarche de recherche-action, le ou les participants doivent (si possible) négocier une entente avec les non-participants concernant les conséquences du projet sur ces derniers. Les participants doivent être conscients de l'impact autour d'eux (positif ou négatif), de leur changement et prévoir des stratégies en conséquences; ce que nous appelons, la négociation d'une zone de liberté ou de tolérance. (P4-R-19, 20, P4-B-21, 22, 23, P4-SR-25, 27, 32, P4 SRR-34, 35, 36, 37)

En conclusion

Nous ne retenons que deux leçons des 38 observations dégagées, soit la nécessité de l'action collective pour éviter l'isolement que pourrait imposer un projet de changement mené par un seul enseignant (Leçon 16). Même si ce changement se situe dans une classe, il a des conséquences sur son environnement. Cette constatation conduit à la leçon 17, soit la nécessité de prévoir des stratégies orientées vers les non-participants.

Plusieurs observations confirment des leçons déjà dégagées ou des éléments déjà retenus dans le protocole préliminaire.

LA CINQUIEME DEMARCHE

**Thème : Adaptation de "Mon Passeport Musical"
au second cycle du primaire.**

5.5 La cinquième démarche ⁷⁹

Cette cinquième démarche rend compte d'une recherche-action effectuée par la responsable de l'enseignement musical, au niveau primaire d'une commission scolaire, en vue d'adapter le document pédagogique, "Mon Passeport Musical"⁸⁰, lors de sa première année d'implantation au second cycle du primaire. Des sept démarches analysées, celle-ci s'apparente au processus de recherche-action développé par Elliott dans le Projet Ford et orienté vers le regroupement d'enseignants qui planifient ensemble des actions stratégiques, mises individuellement à l'essai dans leurs classes respectives et discutées en groupe par la suite.

1) La présentation

La praticienne inscrite au programme de maîtrise en éducation influençait la commission scolaire à acquérir un document pédagogique répondant aux besoins des enseignantes en musique et une première adaptation en était effectuée par l'une des conceptrices, en fonction du nombre d'heures consacrées à la musique à cette commission scolaire et des objectifs du programme du ministère de l'Éducation.

Suite à cette première phase d'adaptation du document, la praticienne entrevoyait la possibilité d'un travail conjoint avec le groupe d'enseignantes en musique, afin de planifier l'opérationnalisation des activités proposées par le document, dans le contexte de leurs classes.

La praticienne a choisi le modèle de Kemmis et McTaggart (1988) pour effectuer un cycle de recherche-action, en intervenant sur le terrain, durant la première moitié de l'année scolaire (de septembre 1988 à janvier 1989). La planification des activités "d'enseignement-apprentissage" de ce document a été effectuée par toutes les enseignantes en musique, à la commission scolaire concernée, à l'occasion de

⁷⁹ Gourde, S. (1989). Adaptation de "Mon Passeport Musical" au second cycle du primaire. Rapport de maîtrise en éducation en rédaction. Université du Québec à Rimouski.

⁸⁰ Aubin, I. et al. (1986). Mon Passeport Musical. Québec: Ed. L'Image de l'Art.

journées pédagogiques prévues et réservées à cet effet, dans le calendrier scolaire. Lors de ces journées, le groupe d'enseignantes identifiait les activités qui seraient vécues au cours d'une étape, discutaient et arrêtaient les modalités d'intervention. Ensuite, chacune les mettait à l'essai dans ses classes et en observait le déroulement, à l'aide d'une grille d'appréciation pour chaque leçon.

Cette recherche-action a impliqué la participation de 9 enseignantes, a porté sur la planification de 24 leçons observées, à l'intérieur de 216 activités d'enseignement d'une heure chacune, dans vingt écoles.

L'analyse des données recueillies par les enseignantes et par la praticienne suggérait des améliorations au document pédagogique en vue de la prochaine année scolaire. Le journal de bord, tenu par la praticienne, facilitait la réflexion sur le processus participatif du groupe, lors des rencontres de planification.

2) L'analyse de la démarche

Etape 1: L'émergence du projet

Dans la synthèse ci-haut, nous avons constaté que le projet émergeait du souci d'une praticienne responsable d'enrichir l'enseignement de la musique et de répondre à la volonté générale de ses enseignantes spécialisées, de se doter d'un document pédagogique qui comblait un besoin depuis longtemps énoncé. L'examen de ce document⁸¹ a amené à constater la nécessité d'une adaptation importante, en vue de son utilisation dans les cours de ses enseignantes. Il y avait là un contexte favorable à une recherche-action. Tout d'abord, le groupe d'enseignantes parvenait à un consensus sur les points suivants: le besoin d'un document pédagogique en enseignement de la musique par le groupe d'enseignantes et la nécessité d'un processus en vue de l'adapter au contexte de la commission scolaire concernée;

⁸¹ Depuis l'application du nouveau programme en enseignement de la musique dans les écoles (1983), les enseignantes ne disposaient d'aucun document didactique.

l'existence d'un mode de rencontres du groupe et l'absence de matériel didactique dans leur champ d'enseignement.

La praticienne débuta sa démarche de recherche en février 1989, alors que le document pédagogique devait être utilisé lors de la prochaine année scolaire. Elle entrevoyait la possibilité d'intégrer un processus de recherche-action aux modalités de fonctionnement du groupe lors de leurs rencontres mensuelles.

La praticienne connaissait bien le programme d'enseignement de la musique au primaire car elle en était responsable depuis son implantation. Egalement, elle connaissait d'expérience les enseignantes concernées et c'est principalement sur cette connaissance que, dans un premier temps, a porté sa réflexion en vue d'assurer leur participation à un projet d'adaptation du guide pédagogique. Elle réfléchissait aux conditions possibles de leur participation.

La praticienne décidait de leur parler de son projet de recherche et de son idée d'un travail participatif du groupe, en vue d'améliorer leurs pratiques. Ce faisant, elle prenait conscience de l'ouverture nécessaire de son offre afin de susciter commentaires et leurs propositions et, que cette offre devait répondre à leurs besoins et non seulement à ses intérêts de recherche. Elle croyait, de plus, que l'offre, pour susciter leur motivation, devait faciliter et améliorer leur enseignement, ainsi que respecter leur disponibilité en termes de temps et de lieu que le projet pourrait exiger. Ces deux dimensions, selon la praticienne, composaient les principales contraintes qu'elle anticipait de la part des enseignantes. Elle a alors constaté que l'élaboration de sa proposition, tenait surtout compte de la connaissance personnelle qu'elle possédait de chacune d'elles et de ce qui leur apparaîtrait acceptable et inacceptable.

Les observations (Etape 1)

P5-JB-1 Le projet a émergé de l'intérêt de la praticienne de traduire une pratique professionnelle auprès d'un groupe d'enseignantes, en une démarche plus rigoureuse du groupe au plan de leur planification des activités d'enseignement en groupe et dans l'analyse de leurs activités individuelles d'enseignement.

P5-JB-2 Le projet se concrétisait par une entente verbale de la praticienne avec le groupe d'enseignantes, concernant une proposition, un mode de fonctionnement et la définition des rôles de chacune.

P5-JB-3 La praticienne avait, dans un premier temps, effectué une réflexion sur plusieurs éléments:

- 1^o en considérant une situation de sa pratique professionnelle dans la perspective d'en faire l'objet de sa recherche. Ceci l'amena à considérer les possibilités de recherche présentes dans son contexte de pratique.
- 2^o en identifiant les possibilités et les conditions de participation des enseignantes à son projet de recherche.

P5-R-4 Pour la praticienne, il s'agissait de convaincre les enseignantes du bien fondé de leur investissement dans une planification et une évaluation plus rigoureuse de leurs activités, surtout de la pertinence de compléter une fiche d'évaluation à la fin de chacune des activités d'enseignement.

P5-R-5 Les enseignantes acceptaient de participer au projet parce qu'il leur permettait de mieux planifier leurs activités et faciliterait leur planification de l'année suivante. Elles y trouvaient des avantages personnels et professionnels.

P5-R-6 La principale contrainte des enseignantes, que la praticienne s'était engagée à respecter touchait la fiche d'évaluation qui devra être simple à remplir et ne pas exiger trop de temps. Le groupe en identifiait les principaux éléments.

Etape 2: La compréhension de la situation

Alors qu'une proposition de projet était élaborée, le terrain de recherche-action se limitait à la praticienne responsable des enseignements en musique et à neuf (9) enseignantes spécialisées en musique.

Afin d'assurer la participation des enseignantes à son projet, la praticienne s'est référée à ses connaissances des enseignantes, acquises depuis plusieurs années de supervision, à ses connaissances du programme d'enseignement en musique, du contexte de l'enseignement de la musique au Québec et de la documentation pédagogique française disponible. Elle reconnaissait que le groupe d'enseignantes possédait déjà son propre fonctionnement et que, pour être acceptée, sa proposition devait s'y inscrire. Il ne fallait pas que le projet entraîne une surcharge de travail lors de la cueillette des données, car l'implantation du document pédagogique, dans sa première année, commandait déjà des investissements importants.

Ce groupe de travail jouissait déjà d'un mode de fonctionnement où les activités d'enseignement étaient préparées en groupe, lors d'une rencontre mensuelle, et que chacune appliquait dans ses classes par la suite. Leur processus de travail présentait des "moments de réflexion en groupe" et des "moments d'actions individuels" dans leurs classes, tels que suggérés par Kemmis et McTaggart (1982, p.11).

La praticienne a alors tenté d'identifier un instrument d'observation qui permettrait aux enseignantes de rendre compte du déroulement des activités d'enseignement et de leur appréciation. Elle a élaboré une grille composée de sept indicateurs⁸² que chaque enseignante pouvait remplir en quelques minutes après une activité.

Les observations (Etape 2)

P5-R-7 La compréhension du terrain reposait sur les connaissances que la praticienne possédait déjà concernant l'objet de la recherche, le contexte, les intervenants et concernant le discours, les pratiques, les modalités organisationnelles aux plans local, régional et provincial. Cette compréhension du terrain a été mise en évidence lors de la rédaction de la problématique de la recherche.

⁸² Ces indicateurs sont: 1- le déroulement de l'activité (temps, matériel), 2- le déroulement de l'évaluation, 3- l'atteinte des objectifs, 4- les points forts de l'activité, 5- les difficultés, 6-les améliorations, 7-l'atmosphère (motivation, intérêt).

P5-JB-8 La compréhension du terrain dans sa globalité a été réalisée par la praticienne selon une démarche de réflexion critique. En effet, la préoccupation de la praticienne d'intégrer le groupe d'enseignantes à sa démarche de recherche, l'a amenée à une planification stratégique sur la base d'un ensemble de connaissances. Sa connaissance des individus a été prioritaire en vue des démarches stratégiques visant à les impliquer dans le projet. Elle réfléchissait à des actions stratégiques possibles et elle les mettait à l'essai mentalement: "Si je fais cela, ceci ne fonctionnera pas...j'aurai telles objections..., si je procède de cette façon, alors...". Ce va-et-vient entre ses connaissances et des actions possibles lui a permis des essais successifs afin de choisir l'action stratégique et la proposition qui présentaient le plus de chance de succès.

Etape 3 Le cadre de référence

Aucune théorie particulière concernant le thème de la recherche n'a été utilisée par la praticienne. Ses connaissances du terrain lui ont paru suffisantes pour identifier la problématique et orienter son projet. Ce dernier a été élaboré en prenant en considération les nombreuses contraintes et les possibilités en vue de maximiser ses interventions.

Après discussions, les connaissances théoriques qui apparaissaient pertinentes pour éclairer la recherche et effectuer l'analyse des données ont été choisies 1) l'évaluation créative en pédagogie ouverte qui s'harmonise à la recherche-action (i.e. respect du contexte, intégration des intervenants, processus ouvert); 2) les fondements et les expériences de recherches-actions en éducation.

Compte tenu des délais, entre le début de la démarche de réflexion de la praticienne en février et l'implantation du projet en septembre, la praticienne possédait peu de temps à consacrer à une revue de la littérature. Cet échéancier l'a obligée à donner la priorité aux actions stratégiques visant la participation des enseignantes et à l'élaboration d'une proposition de projet. Encore ici, le temps a été un facteur important dans l'identification d'une stratégie et de la documentation pertinente au projet.

Les observations (Etape 3)

P5-JB-9 Le rythme que prenait la recherche en fonction des échéanciers et le manque de temps pour identifier un cadre de référence pertinent à la réflexion de la praticienne, nous ont obligée, comme chercheur et soutien, à réfléchir sur la fonction du cadre de référence dans une recherche-action. Dans la présente démarche, le cadre de référence ne paraissait pas nécessaire à la praticienne, ni aux enseignantes. Il y avait bien entendu la compréhension des fondements, d'un modèle et d'un processus de recherche-action. Nous avons résolu ce dilemme méthodologique en considérant qu'une revue de la littérature doit nécessairement enrichir une recherche-action, mais que des éléments théoriques pouvaient être introduits à toute étape de la démarche en vue d'enrichir aussi la réflexion et de modifier les actions, et non pas, uniquement, avant l'étape de l'élaboration du plan d'action. De plus, compte tenu du peu de crédibilité que plusieurs praticiens accordent aux théories, elles doivent être jugées pertinentes par le praticien et les participants, et s'inscrire dans la logique de la démarche du groupe.

Encore ici, le cadre de référence présentait deux parties, l'une orientée vers l'approfondissement du thème de l'évaluation, l'autre, vers les processus de recherche-action.

Etape 4: Le premier plan d'action

Etape 4.1 L'élaboration

L'élaboration du projet a été réalisée par la praticienne suite à nos discussions de soutien, en vue d'une proposition faite au groupe d'enseignantes qui portait sur le contenu, la mise à l'essai et l'évaluation du matériel pédagogique ainsi que sur les modalités de sa présentation aux enseignantes.

Cette phase a fait l'objet de plusieurs rencontres mensuelles du groupe d'enseignantes, entre février et juin, en vue de son implantation en septembre. Ces rencontres ont permis la présentation générale du projet et les détails de son

opérationnalisation, ainsi que son approbation. L'espacement des rencontres a favorisé la réflexion des enseignantes pendant cette phase de préparation.

Le plan proposé consistait 1) à utiliser les journées de rencontres du groupe pour identifier et planifier les activités qui feront l'objet des enseignements durant le mois, 2) à s'assurer que les enseignantes effectuent les activités individuellement dans leurs classes et en observent le déroulement à l'aide d'une grille (fiche), 3) à revenir en groupe à la rencontre suivante pour faire un retour sur les activités vécues et planifier les activités de la prochaine période. Ces rencontres ont eu lieu à l'intérieur des journées régulières de planification prévues à l'horaire et faisaient partie de la structure organisationnelle de la commission scolaire.

Le projet a été soumis à la discussion du groupe. La responsable a vérifié l'intérêt des enseignantes à s'impliquer dans le processus et leur consensus à expliquer et à discuter des modalités d'implantation, d'observation et du temps nécessaire pour noter les observations. Le groupe s'est entendu sur le plan général et lui a confié le mandat d'élaborer un guide d'observation des activités en classe, à partir de leurs suggestions.

La deuxième rencontre a permis de revenir sur le projet et de susciter de nouvelles questions, de proposer la grille d'observation, de la modifier et de s'assurer que toutes les enseignantes étaient prêtes à participer au projet dès l'automne. La responsable s'est assurée de l'engagement des enseignantes à remplir la grille d'observation, immédiatement à la fin de chaque activité d'enseignement, même si cette tâche augmentait leur travail et ne prenait que cinq minutes.

Sur le plan méthodologique, deux niveaux d'observation étaient retenus par la praticienne: l'un portant sur l'évaluation des activités du Passeport Musical, l'autre portant sur le processus participatif du groupe d'enseignantes.

Les observations (Etape 4.1)

P5-JB-10 L'élaboration et l'acceptation de la proposition du projet a été facilitée dans cette démarche par la présence de plusieurs éléments interactifs et de conditions facilitantes:

- 1° la fonction hiérarchique de la praticienne par rapport aux enseignantes;
- 2° leurs relations harmonieuses de travail depuis plusieurs années;
- 3° le fait que le nombre d'intervenants était restreint (9 personnes);
- 4° leurs tâches composées d'activités identiques;
- 5° l'intégration de la recherche à la structure organisationnelle existante;
- 6° les aptitudes d'écoute et d'empathie de la praticienne;
- 7° le respect du temps des enseignantes;
- 8° le chevauchement par la praticienne de deux rôles comme responsable et enseignante, lui permettant une plus grande compréhension de la situation;
- 9° la période de préparation et de présentation qui ne bousculait pas les intervenants et les pratiques;
- 10° l'intégration harmonieuse aux pratiques existantes.

P5-JB-11 La période de préparation du contenu du projet et des participations, avant le début de l'implantation, aura pris environ six mois.

Etape 4.2 L'implantation et l'observation

Pendant quatre mois, le groupe s'est rencontré mensuellement pour identifier et préciser les activités d'enseignement d'une période. Pendant le mois, chaque enseignante complétait une fiche d'évaluation à la fin de chaque activité. Le plan avait prévu qu'à chacune des rencontres le groupe d'enseignantes reviendrait sur les activités vécues à l'aide des fiches d'évaluation. Lors de la deuxième rencontre, les enseignantes ont préféré utiliser le peu de temps disponible à préparer les activités du mois suivant, plutôt que d'évaluer les activités passées. Le groupe a alors décidé de remettre les fiches à la responsable, pour qu'elle en compile les observations et que l'année prochaine, lorsque ces activités reviendraient à l'horaire, elles soient

revues et modifiées, à la lumière des observations recueillies, avant de les enseigner à nouveau.

Lors de cette étape d'implantation, la praticienne a mentionné que certaines enseignantes avouaient manquer de temps pour remplir les fiches à chaque fin d'activité. La majorité les a cependant remplies et 218 fiches ont ainsi été complétées, sur une période de trois mois et demi.

Les observations (Etape 4.2)

P5-R-12 Les enseignantes respectaient l'entente prévue avec la praticienne à quelques exceptions près, où un manque de temps a été invoqué.

P5-JB-13 Ce plan d'action était simple et compris de toutes. Leur fonctionnement de groupe étant déjà établi, il s'agissait ici d'y inclure un mode de cueillette de données leur permettant d'enrichir leur travail collectif.

P5-JB-14 Encore ici, la praticienne a peu rendu compte du déroulement de la phase d'implantation sur le terrain.

Etape 4.3 L'évaluation

L'évaluation du projet portait sur l'analyse des fiches afin d'adapter les activités du matériel pédagogique et la réflexion sur le fonctionnement du groupe, lors des rencontres mensuelles.

Alors que la praticienne limitait son rapport de recherche à l'analyse des activités de la première moitié de l'année scolaire, les enseignantes ont insisté pour continuer le mode de fonctionnement mis en place pendant la recherche. Aux dires des enseignantes, leurs rencontres étaient maintenant mieux structurées, plus efficaces et favorisaient davantage les échanges collectifs qui enrichissaient leurs pratiques individuelles. Ceci à la grande surprise de la praticienne qui craignait d'imposer une méthodologie qui répondait à des exigences de recherche et non, aux besoins des enseignantes.

Les observations (Etape 4.3)

P5-R-15 La méthodologie mise en place présentait une triangulation des données de chaque activité par l'appréciation des 9 enseignantes à partir de la mise à l'essai dans leurs classes.

P5-JB-16 Les données qualitatives recueillies étaient nombreuses: plus de 216 fiches, à partir de 24 leçons, présentant l'expérimentation des 9 enseignantes.

P5-R-17 La praticienne a constaté que le processus de la recherche-action avait apporté un changement dans leur mode de fonctionnement, ce que le groupe considérait positif et décidait de maintenir.

Etape 4.4 Les modifications du plan

L'analyse des fiches d'évaluation par la praticienne a dégagé les éléments à conserver et à modifier pour chacune des activités expérimentées par les enseignantes. Alors que l'entente entre la praticienne et les enseignantes devait les conduire à effectuer un retour sur les activités mises à l'essai, les enseignantes ont modifiée l'entente pour que tout le temps de leurs rencontres soit utilisé à préparer les activités à venir. Elles ont invoqué le manque de temps pour remplir ces deux étapes. Elles préféraient laisser la praticienne compléter cette première analyse seule, la leur serait effectuée lorsque ces activités reviendraient au programme lors de la prochaine année scolaire. Par conséquent, la praticienne a procédé seule à une première analyse des données, en attendant une deuxième analyse par le groupe.

Les observations (Etape 4.4)

P5-JB-18 Les enseignantes ont planifié leurs investissements en temps et en énergie en fonction des besoins de leur pratique immédiate. Du point de vue des enseignantes, elles devaient préparer les enseignements pour la période suivante; leurs rencontres se situaient toujours dans cette dimension prospective. Elles ne considéraient pas nécessaire d'analyser rétrospectivement les activités à ce

moment, mais plutôt lorsque ces activités reviendraient au programme. Les fiches permettraient alors de les remémorer afin de les améliorer. De plus, elles savaient que la praticienne effectuerait une première analyse pour les besoins de sa recherche.

Etape 4.5 La réflexion sur le processus

Cette praticienne n'a pas suivi le séminaire de réflexion sur le processus et n'a pas complété cette partie de son rapport. Les observations qui suivent ont été notées dans notre journal de bord, à la suite de rencontres avec la praticienne.

Les observations du chercheur sur la réflexion du praticien (Etape 4.5)

P5-JB-19 La recherche-action a permis à ce groupe d'enseignantes d'améliorer leurs pratiques sur deux points: 1) d'adapter le document pédagogique lors de sa première année d'implantation et 2) de se doter d'un mode de fonctionnement de groupe qui, selon elles, améliore leurs pratiques.

P5-JB-20 La décision d'effectuer un deuxième cycle est venue des enseignantes, suite aux avantages constatés, au niveau de leur mode de fonctionnement de groupe, sans que ne soient encore connus les résultats de l'analyse des fiches.

P5-JB-21 Les éléments facilitant la participation ont été les nombreuses années d'expérience; les connaissances de la praticienne du domaine enseigné, de l'organisation et des enseignantes impliquées, les avantages individuels et collectifs prévisibles; la crédibilité, l'écoute et les relations harmonieuses de la praticienne avec le groupe; l'intégration à des pratiques et à un fonctionnement organisationnel existants.

Etape 5 Le deuxième plan d'action

Cette étape n'est pas encore franchie par la praticienne.

3) Les leçons de la cinquième démarche

Leçon 18 L'implantation d'une innovation dans le milieu scolaire est un contexte favorable à une recherche-action par des enseignants.

L'implantation d'une nouvelle approche ou d'un nouveau document didactique est un contexte favorable à une recherche-action par un groupe d'enseignants. Ce contexte leur permet l'initiation à un processus de réflexion critique qui les porte nécessairement vers des discussions concernant la pertinence de l'innovation, l'élaboration d'une compréhension commune des orientations, du contenu didactique et de l'élaboration de stratégies d'implantation adaptées à leur contexte.

(P5-JB-1, 2)

Leçon 19 Un groupe existant et déjà structuré facilite l'implantation d'un processus de recherche-action participative.

Une démarche entreprise avec un groupe déjà existant dans l'organisation est un contexte favorable à l'enrichissement d'une pratique par une approche de recherche-action pour les raisons suivantes:

1) les personnes partagent une connaissance interpersonnelle et commune de leur champ de travail, un discours commun, un mode de fonctionnement commun, (P5-JB-2)

2) le groupe est inscrit dans une structure organisationnelle, qui leur alloue du temps de rencontre, principale difficulté des groupes de recherche-action en milieu scolaire, ainsi que d'autres moyens facilitateurs. (P5-R-4, 5)

Un projet de recherche-action, qui débute sans ces dimensions, nécessite de nombreuses démarches stratégiques avant d'en arriver à ce niveau de fonctionnement du groupe.

Leçon 20 Une intervention en milieu scolaire exige un plan d'action détaillé et bien compris par les participants.

Le milieu scolaire, de par sa structure, son fonctionnement et les modes d'applications technologiques auquel le milieu s'est habitué, exige des plans qui sont très précis et compris de tous afin de faciliter la phase d'implantation. Le peu de temps disponible pour des rencontres significatives des participants et leur isolement dans les classes, sont deux caractéristiques du milieu qui imposent ces exigences en regard du plan. Cette étape clarifiée, la phase d'implantation n'a pas semblé créer de problèmes aux intervenants.

Leçon 21 Plusieurs caractéristiques du praticien en relation avec les participants facilitent l'émergence d'un processus de recherche-action.

Dans les cinq démarches analysées jusqu'à maintenant, nous observons plusieurs caractéristiques du praticien en relation avec les participants, qui ont facilité l'émergence d'un processus de recherche-action:

- 1) ils se connaissent depuis longtemps,
- 2) ils ont déjà des expériences de travail en commun,
- 3) ils se situent à l'échelle d'une petite école ou d'un secteur de l'école,
- 4) le praticien est en situation hiérarchique dans 4 des 5 démarches,
- 5) si le praticien n'est pas en situation hiérarchique, il s'assure de la participation active de ses supérieurs,
- 6) dans 4 des 5 recherches-actions, le principal groupe d'intervenants participants a été les enseignants,
- 7) si la praticienne n'a pas recherché la participation active des pairs, elle ressentit un isolement qui a eu des conséquences sur la décision de ne pas poursuivre un 2e cycle de recherche-action,
- 8) les premiers objectifs des recherches-actions visaient des interventions d'enseignants auprès d'étudiants,
- 9) les étudiants ne sont pas invités à participer au processus décisionnel,
- 10) les étudiants sont intégrés à certains niveaux de consultation et d'évaluation dans les démarches 1, 3, 4. (P1-JB-16, P1-R-12, P1-JB-32, P2-JB-34, P3-JB-4, P5-JB-21)

Leçon 22 Les étapes d'une recherche-action ne sont pas linéaires mais interactives et concomitantes.

Nous constatons que le praticien autonome doit posséder une assez bonne compréhension de son terrain pour être crédible auprès des intervenants qu'il tente de convaincre de son projet. Par contre, pour rencontrer les intervenants, le praticien doit avoir réfléchi aux possibilités de changer une situation et avoir répondu dans l'affirmative, sinon il n'y aurait pas de logique à ses démarches. C'est donc dire qu'à la phase d'émergence d'un projet de recherche-action, le praticien a déjà réfléchi à la situation problématique, possède une assez bonne compréhension du terrain, a déjà considéré des solutions, les a déjà confrontées mentalement à sa compréhension du terrain (contextuelle et humaine) et parfois à celles de quelques personnes ressources, et a déjà conclu qu'il est possible de changer la situation. De plus, il s'est situé comme agent de changement, a pesé sa crédibilité, ses expériences et ses valeurs.

Ainsi, l'émergence d'un projet de recherche-action dans la perspective d'un praticien autonome présenterait déjà une réflexion qui aurait porté sur l'ensemble des étapes du processus de recherche-action. Et ce, jusqu'à l'étape de l'évaluation, puisque le praticien ne s'engagerait pas ouvertement et publiquement dans un processus s'il n'en était pas arrivé à la conclusion que le développement d'un projet présente des perspectives d'amélioration de la situation considérée. (P5-JB-8)

En conclusion

Cette démarche est la première qui regroupe des enseignants dans le but de réfléchir collectivement à des activités d'enseignement, à les mettre individuellement à l'essai dans leurs classes et à les évaluer en groupe, tel que le suggère l'approche de Stenhouse et de ses successeurs. Nous retrouvons ici plusieurs objectifs visés par le Projet Ford (Leçon 19). L'organisation scolaire et les coutumes du milieu exigent un plan détaillé et bien compris des participants en vue de la phase d'implantation, afin que celle-ci se déroule harmonieusement (Leçon 20). Un groupe existant déjà dans l'organisation facilite l'implantation d'un processus de recherche-action collectif. De plus, cette démarche nous a permis de souligner à nouveau quelques

caractéristiques du praticien qui facilitent l'émergence d'un processus de recherche-action (Leçon 21). Enfin, nous observons que la démarche du praticien comprend des moments de réflexion et d'action, et que les moments de réflexion sont des exercices qui portent sur toutes les étapes à la fois, reflètent une réflexion critique, dialectique et systémique, alors que les actions suivent un ordre chronologique.

Alors que les cinq premières démarches de recherche-action se situaient dans des institutions scolaires relevant du ministère de l'Éducation, les deux prochaines recherches-actions se situent dans des institutions hospitalières, mais prennent origine chez des enseignantes impliquées dans la formation des infirmières.