

## Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



# Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation

Geneviève Bergeron, Luc Prud'homme and Nadia Rousseau

Volume 6, Number 1, Winter 2019

L'induction dans les méthodes de collecte et d'analyse des données

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060043ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060043ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Bergeron, G., Prud'homme, L. & Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10–37. <https://doi.org/10.7202/1060043ar>

### Article abstract

La recherche-action-formation (RAF) n'est pas une approche méthodologique nouvelle. Elle peut par ailleurs emprunter différents paradigmes et s'actualiser par l'entremise d'un éventail de méthodes et d'outils (Dolbec & Prud'homme, 2009). Dans cet article, nous souhaitons montrer que la RAF représente un terreau fertile à l'induction, une posture singulière que le chercheur peut adopter dans l'exploration de phénomènes humains et selon laquelle c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse. Plus précisément, l'article vise à illustrer comment s'est manifestée cette perspective inductive dans l'articulation singulière d'une RAF (Bergeron, 2014). Sont notamment mises en lumière certaines marques de l'induction qui influencent la nature des régulations entre les trois pôles de la RAF où les processus de collecte et d'analyse des données sont en constant dialogue. L'article se termine par une discussion entourant certains apports et limites qui peuvent s'associer à l'adoption d'une telle posture.

Tous droits réservés © Approches inductives, 2019



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**é**rudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

---

## ***Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation***

**Geneviève Bergeron**

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

**Luc Prud'homme**

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

**Nadia Rousseau**

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

---

### **Résumé**

La recherche-action-formation (RAF) n'est pas une approche méthodologique nouvelle. Elle peut par ailleurs emprunter différents paradigmes et s'actualiser par l'entremise d'un éventail de méthodes et d'outils (Dolbec & Prud'homme, 2009). Dans cet article, nous souhaitons montrer que la RAF représente un terrain fertile à l'induction, une posture singulière que le chercheur peut adopter dans l'exploration de phénomènes humains et selon laquelle c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse. Plus précisément, l'article vise à illustrer comment s'est manifestée cette perspective inductive dans l'articulation singulière d'une RAF (Bergeron, 2014). Sont notamment mises en lumière certaines marques de l'induction qui influencent la nature des régulations entre les trois pôles de la RAF où les processus de collecte et d'analyse des données sont en constant dialogue. L'article se termine par une discussion entourant certains apports et limites qui peuvent s'associer à l'adoption d'une telle posture.

**Mots-clés :** Recherche-action-formation, induction, éducation inclusive

---

### **Introduction**

Les représentations de la méthodologie de recherche peuvent prendre différentes formes selon les chercheurs et les disciplines. Par exemple, elles peuvent parfois être considérées comme un ensemble de règles absolues devant être reproduites le plus fidèlement possible à travers une séquence préétablie. Or, créer et mettre en œuvre un

devis méthodologique, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, peut aussi se concevoir comme un processus flexible et créatif où, dans une recherche d'adéquation, les méthodes et les outils sont continuellement ajustés à la nature des données et aux objectifs de la recherche (Pirès, 1997). Cette logique inductive est distinctive; c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse. Traduisant à leur façon cette perspective, Denzin et Lincoln (2005) utilisent l'image d'un bricolage méthodologique pour traduire l'assemblage produit par la combinaison de multiples concepts, approches, méthodes et outils afin de s'ajuster aux spécificités des situations complexes. Plus rarement exploitée par les chercheurs, la combinaison des approches méthodologiques est pourtant recommandée dans certains contextes par des spécialistes reconnus comme Paillé et Mucchielli (2012).

L'objectif principal de cet article est d'illustrer comment s'est traduite la posture inductive ayant influencé l'échafaudage méthodologique et la réalisation de la thèse doctorale de la première auteure. En effet, l'une des spécificités de ce projet relève de la démarche méthodologique inductive créée et de son opérationnalisation. Afin de répondre de façon juste aux questions de recherche et aux besoins du terrain, certains principes méthodologiques associés à la recherche-action et à la théorisation enracinée ont été combinés. La première partie de l'article situe la problématique générale de la thèse afin que le lecteur comprenne le point de départ initial du projet ainsi que le fil de sens qui s'est graduellement étayé. Elle est suivie d'une description des choix méthodologiques généraux en deuxième partie. De manière singulière, la troisième partie explicite, à l'aide d'exemples concrets, la façon dont l'induction a influencé les régulations entre les trois pôles de la recherche-action-formation. L'article se termine, en quatrième partie, par une discussion entourant les apports et les limites de la démarche méthodologique.

### **1. Problématique initiale de recherche et question générale**

Les premiers questionnements à l'origine du projet de thèse ont été relatifs au mouvement inclusif qui, basé sur des valeurs démocratiques et d'éducation à la

citoyenneté, invite les systèmes éducatifs à relever le défi de s'ouvrir à la diversité, de favoriser la participation sociale optimale de chaque élève et de tirer parti des différences en classe (Fillion, Bergeron, Prud'homme, & Traver Marti, 2016). Comme plusieurs autres pays ou provinces, le Québec cherche à s'inscrire dans une perspective de réussite pour tous en classe ordinaire et en fait un défi prioritaire à relever (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017). Cela implique inévitablement plusieurs changements importants dans les façons de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et les difficultés des élèves (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2017), en plus de représenter un défi majeur pour les enseignants qui doivent tenir compte des expériences, des caractéristiques et des besoins diversifiés de leurs élèves pour offrir des occasions d'apprentissage fécondes pour tous (Paré & Trépanier, 2015). À cet effet, plusieurs enseignants expriment des craintes par rapport à la gestion pédagogique de la diversité (Brault-Labbé, 2009; Porter & AuCoin, 2012) ou semblent éprouver des difficultés à composer avec l'hétérogénéité des élèves (Gaudreau et al., 2008; Prud'homme, Samson, Lacelle, & Marion, 2011; Rousseau & Thibodeau, 2011). La situation apparaît particulièrement préoccupante à l'ordre d'enseignement secondaire, où les pratiques des enseignants sont décrites comme étant plutôt traditionnelles et peu différenciées (CSE, 2010; Porter & AuCoin, 2012). On observe en effet que les écoles secondaires reconnues comme étant exemplaires en ce qui a trait à la gestion de la diversité sont plus rares (Vienneau, 2010). À cet effet, certains insistent sur le fait que la formation initiale à l'enseignement n'offre pas de préparation adéquate pour rencontrer un environnement de classe hétérogène (Gillig, 2006; Moran, 2007; Rose & Garner, 2010; Valeo, 2008) et que les enseignants ne bénéficient pas assez d'expériences ou de modèles reliés au développement de pratiques inclusives (Ainscow, 2003).

C'est au départ de ces constats qu'une question générale a émergé : comment soutenir le développement de pratiques inclusives chez des enseignants en exercice de l'ordre d'enseignement secondaire?

## 2. Échafaudage du devis méthodologique

Afin de répondre aux exigences du processus doctoral, un cadre conceptuel a été constitué en amont par la chercheuse dans la perspective de proposer une compréhension plus fine du terrain à explorer. Précisons que dans le but de respecter une certaine logique inductive, il ne s'agissait pas d'explicitier des cadres servant aux opérations d'analyse. Cette période de recension et d'analyse des écrits a permis de définir des repères généraux quant à ce que peuvent représenter des pratiques professionnelles inclusives, ainsi que de relever les caractéristiques d'une formation continue susceptibles de contribuer aux changements de pratiques d'enseignants en exercice. C'est à la lumière de ces éléments conceptuels que l'objectif de recherche ainsi que le choix d'une approche participative de recherche se sont précisés. L'objectif général de cette recherche consistait donc à étudier le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche-action-formation. Souhaitant demeurer très ouverte à ce qui émergerait des données et ne pas limiter les possibilités de découverte, la chercheuse a formulé ses questions de recherche de manière très large, comme le suggèrent Corbin et Strauss (2008) : 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire?; 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire engagés dans une recherche-action-formation?

La création du devis méthodologique s'est appuyée sur un travail d'étude et de comparaison de plusieurs approches et méthodes de recherche telles que la phénoménologie, la recherche qualitative interprétative, l'étude de cas, la

méthodologie scientifique de l'étude de soi, la recherche collaborative, la recherche-action, la recherche-action formation, la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et l'analyse par catégorie conceptualisante. Certains aspects se sont révélés plus prometteurs et cohérents avec les objectifs, la problématique initiale ainsi qu'avec la sensibilité de la chercheuse. Par exemple, sa formation et son expérience passée en tant que psychoéducatrice dans le milieu scolaire concourent à un intérêt prononcé pour les processus adaptatifs individuels et de groupe et la disposent à accorder une grande valeur à la subjectivité de l'autre. Les lignes qui suivent décrivent plus spécifiquement la nature de certains choix méthodologiques effectués.

### **2.1 Une approche participative de recherche-action-formation**

Le choix général pour une approche participative de recherche-action-formation est étroitement lié à la nature de la problématique initiale et des questions posées. Il a d'abord été établi que l'étude du processus de développement de pratiques professionnelles inclusives ne pouvait pas s'effectuer de l'extérieur; il fallait créer un rapprochement avec le terrain afin de favoriser la production des connaissances ancrées dans la réalité des enseignants. C'est dans cette visée que la famille des recherches participatives a été sélectionnée. En effet, cette approche cherche à réunir des chercheurs et des praticiens dans la résolution de problèmes par l'établissement de liens plus étroits entre la recherche et l'action ainsi qu'entre la théorie et la pratique (Anadón & Couture, 2007). Elle se caractérise, entre autres, par la valeur accordée aux savoirs pratiques et subjectifs, ancrés dans une réalité (Anadón & Couture, 2007).

Parmi les types de recherches participatives, la recherche-action-formation a été privilégiée puisqu'un idéal de changement se situe au cœur de la problématique initiale. En cohérence avec la conception de Lewin (1946) à l'égard de la recherche-action, le développement de l'autodétermination des participants et de leur pouvoir d'agir relativement aux problèmes qu'ils rencontrent a été placé au cœur du processus. Ce type de recherche nécessite alors un engagement prolongé du chercheur qui soutient l'émergence de cycles comportant généralement les étapes suivantes : la formulation

d'une situation-problème de départ, la détermination d'une cible, la planification de l'action, l'action, l'évaluation de l'action et de ses répercussions ainsi que la diffusion des résultats (Guay, Prud'homme, & Dolbec, 2016).

En plus de s'associer à la production de changements concrets et à l'amélioration de la pratique, la recherche-action est reconnue pour son potentiel à favoriser la compréhension des processus et des moyens qui mènent à de telles transformations (Guay et al., 2016; McNiff & Whitehead, 2010; Savoie-Zajc, 2001). Compte tenu de l'intention de comprendre comment le chercheur-formateur peut soutenir le développement de pratiques inclusives, cet aspect renforçait le choix pour une recherche-action. Par ailleurs, c'est en raison des lacunes sur le plan de la formation des enseignants que le choix spécifique pour une recherche-action-formation s'est révélé incontournable. En effet, il importait que le devis méthodologique puisse soutenir plus fortement la construction de savoirs des enseignants pour provoquer l'amélioration des pratiques. En somme, le choix particulier pour une recherche-action-formation s'explique en grande partie par la nécessité de créer des régulations entre l'action et la formation pour soutenir les changements que réclame l'inclusion scolaire au secondaire.

Le projet de recherche-action-formation (RAF) a été réalisé auprès d'une petite équipe-cycle œuvrant auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle du secondaire (*looping*). Cinq enseignants, un directeur adjoint ainsi qu'un orthopédagogue se sont engagés pendant plus d'un an et demi. La démarche s'est articulée autour de huit rencontres interactives dont la durée variait entre une demi-journée et une journée complète. Chaque rencontre de RAF a été enregistrée et transcrite aux fins d'analyse et il en a été de même des entrevues individuelles réalisées en amont et en aval du projet.

Ayant défini le cadre méthodologique général de cette recherche doctorale, il sera maintenant explicité comment la chercheuse a choisi d'entrer en relation avec les données issues du terrain.

## 2.2 Un processus général inductif d'analyse par théorisation

Afin de bien comprendre le processus de l'équipe professionnelle, un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) a été privilégié. En cohérence avec une logique plus inductive, la chercheuse partage le postulat selon lequel il n'existe pas de vérité unique et qu'il coexiste plusieurs visions du monde (Corbin, 2012). Ainsi, la chercheuse a choisi de centrer son attention sur ce qui faisait sens pour les participants et d'être à l'écoute de ce qui se vivait dans l'action et dans l'interaction au sein du groupe. Tout au long du processus de recherche, différentes questions ont habité la chercheuse qui tentait de demeurer très ouverte à ce qui émergeait et de ne pas imposer de sens issus de cadres prédéterminés : Que vivent-ils? Que pensent-ils? Quelles sont leurs préoccupations? Quels enjeux perçoivent-ils? Quels défis rencontrent-ils? Sur quels principes appuient-ils leur pratique? Le choix d'un processus général d'analyse par théorisation semblait particulièrement approprié à l'étude du processus à l'œuvre dans cette équipe professionnelle. Cette méthode permettrait de mettre à jour les éléments constitutifs de leur processus à travers une montée généralisante et théorisante. S'appuyant sur les travaux de Corbin et Strauss (2008) et de Luckeroff et Guillemette (2012), les principes de base de la MTE ont été mobilisés afin de faire émerger une théorie fondée empiriquement, c'est-à-dire découverte, développée et vérifiée dans un processus inductif (Strauss, 1992).

La section suivante décrit plus spécifiquement, par des exemples concrets, les marques de l'influence de l'induction sur les régulations entre les pôles recherche, action et formation.

## 3. Illustrations de l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la RAF

Les quelques illustrations fournies dans cette section ont émergé d'un travail de réflexivité sur le processus de recherche réalisé, lequel a principalement été étayé par une réexploration du journal de bord de la chercheuse. Comportant une description

détaillée du déroulement de la recherche et du travail de la chercheuse en lien avec les trois pôles, le journal de bord précise les étapes de la recherche, les défis rencontrés, les modifications et les choix effectués, les pistes d'analyses ou le jugement que la chercheuse a porté sur l'efficacité de son travail de recherche et d'accompagnement. Il s'agit de traces qui permettent de révéler les marques de l'influence de l'induction dans le processus de RAF ainsi que de mettre à jour les rapports étroits et réciproques entre collecte des données, analyses et émergence du sens.

### **3.1 Les régulations entre « recherche » et « action »**

Une part très importante de l'ensemble des régulations s'opère entre les pôles recherche et action. Au sens large, le pôle recherche de la RAF renvoie à la coconstruction de savoirs en lien avec le phénomène, ici le processus de développement de pratiques inclusives. Cela concerne, d'une part, le travail de la chercheuse qui a analysé chacune des rencontres afin de décrire le processus collectif vécu, ainsi que, d'autre part, le travail de coanalyse des mises à l'essai de pratiques inclusives effectuées par les acteurs afin de faire émerger de nouveaux savoirs sur et pour l'action. Le pôle action réfère quant à lui à la planification et à la mise en œuvre des moyens choisis par les acteurs pour atteindre les cibles qu'ils ont aussi eux-mêmes déterminées.

Quatre principales marques permettent de traduire la perspective inductive : 1) la redéfinition continue de la problématique et des cibles; 2) le plan de travail émergent et flexible; 3) l'émergence graduelle du sens; 4) l'ajustement des outils et des données à recueillir.

#### **3.1.1 La redéfinition continue de la problématique et des cibles**

De prime abord, le caractère inductif de cette RAF s'est traduit par le fait que le point de départ du processus collectif reposait sur un travail de coconstruction de la problématique par les participants, tel qu'ils la vivaient dans leur contexte éducatif particulier. En effet, lors de la première rencontre de la RAF, ils avaient établi le portrait de la diversité des besoins de leurs élèves et rendu explicites les difficultés qu'ils

rencontraient quotidiennement et les facteurs qu'ils percevaient comme y étant associés. C'était d'ailleurs sur la base de cette problématique préliminaire qu'au terme de la journée, ils avaient choisi de se donner comme principale cible de mettre en œuvre un enseignement qui tienne compte de la diversité en recourant à la différenciation pédagogique. Or les mises à l'essai (pôle action) que les participants ont effectué dans cette visée ainsi que l'analyse qu'ils en ont faite (pôle recherche) ont amené la chercheuse à comprendre et à préciser toujours davantage la problématique associée au développement de pratiques plus inclusives. Par exemple, ils ont exprimé certaines inquiétudes à exploiter des approches et des méthodes qui suscitaient des interactions dans le groupe, car ils anticipaient des défis sur le plan de la gestion des comportements. Conséquemment, ils ont contrôlé le plus possible le déroulement des activités d'apprentissage, les phases, les façons de réaliser la tâche, et ce, dans l'intention d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs. Ce dialogue entre action et recherche, entre collecte et analyse, a ainsi mis en lumière de nouvelles perspectives concernant la problématique. Dans ce projet, il a permis de mieux comprendre les obstacles à l'émergence de pratiques inclusives et différenciées au secondaire. Il en va ainsi de l'approche inductive; elle a facilité une remise en question des éléments de problématique et permis d'en découvrir de nouveaux.

Laissant place à l'émergence, les cibles d'action (pôle action) ont elles aussi évolué en fonction de l'analyse de l'expérience (pôle recherche). Par exemple, cherchant à mettre en œuvre des pratiques plus inclusives, les enseignants ont expérimenté des approches coopératives qui les ont amenés à découvrir que certains élèves vivent du rejet. Pour l'équipe a alors émergé un constat qui a influencé le cours du projet : le développement d'un climat d'acceptation et de valorisation des différences représentait une composante cruciale des pratiques inclusives. Cet aspect était donc devenu une nouvelle cible d'action pour le groupe et, conséquemment, un nouvel objet de réflexion et de construction de savoirs. Comme cet exemple l'illustre, les cibles et les moyens ne sont pas imposés par la chercheuse; ils émergent en grande

partie des besoins du terrain et sont issus d'un travail de collecte et d'analyse des données relatives à leur expérience.

### **3.1.2 Un plan de travail flexible et émergent**

En quête d'adéquation, le processus de recherche-action-formation ne suit pas de plan précis et entièrement déterminé à l'avance. Par exemple, les objectifs et les activités de chaque rencontre collective de la RAF étaient déterminés en fonction des préoccupations et des besoins manifestés par les participants au cours de la rencontre précédente ou de la démarche en général. Bien qu'un plan de rencontres ait dû être produit pour les exigences de l'examen doctoral, un regard rétrospectif sur la démarche montre que ce dernier n'aurait pas survécu à l'épreuve du terrain, en plus d'aller à l'encontre de la posture de la chercheuse.

Chaque rencontre avec le groupe de participants s'appuyait donc sur ce qui avait été vécu et découvert dans l'expérience et au sein des interactions lors de la rencontre précédente. Suivant des mouvements inductifs, les premiers niveaux d'analyse étaient effectués en continu à mesure que les données issues des rencontres étaient recueillies. La plupart du temps, une synthèse des données et des interprétations initiales de la rencontre précédente était soumise au groupe de manière à activer et à nourrir la poursuite du processus collectif. Cette stratégie permettait aussi d'effectuer un travail continu de questionnement des données afin que les résultats soient fondés empiriquement. Les données leur étaient soumises sous différentes formes et à des niveaux d'abstraction variables, mais suffisamment concrets pour qu'ils s'y reconnaissent : schéma conceptuel de la situation-problème vécue, listes de thèmes (codes) représentant leurs préoccupations, synthèse des étapes effectuées dans le projet, tableau synthèse des résultats du travail de coanalyse des mises à l'essai, etc. Au fil des collectes de données, les participants ont ainsi contribué aux réajustements continus des interprétations de même qu'à leur enrichissement. Or, comme précédemment explicité, l'investigation collective de ces données ne permettait pas seulement de les enrichir et de les ajuster, elle influençait également le pôle action alors que les

participants s'appuyaient sur ces données pour orienter les actions à entreprendre et envisager de nouvelles pistes de travail. La recherche-action constitue ainsi un terreau fertile à la circularité des opérations de collectes et d'analyse de données.

### **3.1.3 L'émergence graduelle du sens**

Les activités collectives de coanalyse (pôle recherche) des mises à l'essai (pôle action) des enseignants ont constitué des moments importants où les acteurs ont fait émerger de nouveaux savoirs quant au développement de pratiques inclusives. Accompagnés de la chercheuse, ceux-ci ont morcelé l'action professionnelle en unités significatives : intentions pédagogiques, objets de savoir, déroulement de l'action, difficultés rencontrées, aspects affectifs, retombées, leviers et obstacles à l'action, pistes de réinvestissement. Par exemple, des enseignants ont expérimenté une activité coopérative différenciée un vendredi après-midi, alors qu'ils exprimaient des craintes que les élèves se désorganisent. Or ils ont observé que leurs élèves s'engageaient et terminaient la tâche, et qu'ils n'avaient pas eu de comportements perturbateurs à gérer. Analysant les données issues de leur expérience, ils en ont conclu que le niveau d'engagement et les comportements positifs de leurs élèves avaient été influencés par le fait que l'activité les mettait en action et présentait un défi coopératif stimulant. En outre, ils ont énoncé des conditions nécessaires au succès de la mise en œuvre de telles activités (par exemple, l'aménagement efficace de l'environnement), en plus de définir de nouvelles pistes de mises à l'essai. Cet exemple illustre bien comment la dynamique cyclique entre l'action et la recherche permet que s'étaye graduellement une compréhension plus fine de ce que représente le développement de pratiques inclusives et de leviers favorisant leur émergence. Le sens entourant les pratiques inclusives n'est pas connu d'avance, il émerge graduellement à travers cette alternance entre collecte et analyse, c'est-à-dire en fonction de ce qui se vit dans l'action et de la reconceptualisation de cette expérience. Les acteurs dégagent donc graduellement des énoncés généraux, des conditions, des attributs, des caractéristiques relativement au phénomène à l'étude.

### 3.1.4 L'ajustement des outils de collecte et des données à recueillir

Suivant le principe de l'*emergent fit* (Corbin & Strauss, 2008), la chercheuse s'est fréquemment interrogée sur l'adéquation entre les diverses possibilités méthodologiques, les objectifs du projet et ce qui émergeait du terrain dans la perspective de soutenir simultanément le développement de savoirs entourant l'objet d'étude et les acteurs en processus de changement. L'ajustement des outils de collecte au terrain, c'est-à-dire l'ajustement à ce qui se vivait dans l'action et l'interaction avec les participants, illustre bien la logique inductive qui prévalait. Par exemple, des entrevues individuelles étaient prévues avec chaque membre de l'équipe-cycle à la fin de la recherche afin de comparer leurs représentations actuelles avec leurs représentations initiales sur différents thèmes tels que la réussite, l'apprentissage et l'enseignement, la diversité des apprenants, l'intégration scolaire et ce qui peut aider un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire. Or il a semblé pertinent d'ajouter un thème au canevas, et ce, dans la perspective d'être plus « ajusté » aux données qui avaient été recueillies tout au long de la démarche. Ainsi, chaque participant a été invité à décrire son processus d'apprentissage, sa perception des retombées professionnelles individuelles et collectives du projet ainsi que les éléments ayant influencé ses apprentissages ou les retombées (prises de conscience, activités particulières, etc.). Dans cette même perspective, le canevas d'entrevue a aussi été ajusté afin de mieux comprendre certains éléments particuliers du processus vécu par les participants. À titre d'exemple, une question relative à la préoccupation récurrente pour la gestion de classe manifestée lors des rencontres de RAF a été ajoutée.

Une autre illustration de l'ajustement des outils au terrain concerne un outil qui avait été proposé aux participants afin de colliger leur analyse des mises à l'essai. Certains participants ont trouvé l'outil contraignant. Les participants ont donc été invités à choisir la modalité qui leur convenait le mieux pour rendre compte de leur expérience. Quelques-uns ont poursuivi l'utilisation de traces écrites à même l'outil, certains ont pris des notes à leur façon tandis que d'autres ont préféré s'en tenir à des

explications verbales. Cette flexibilité a soutenu la prise en compte des besoins des acteurs.

Les données à collecter ont elles aussi été ajustées aux besoins du terrain. Cela a été le cas en début de processus, alors que certains participants ont proposé à la chercheuse d'effectuer des observations dans leurs classes afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ils évoluaient et les défis auxquels ils faisaient face quotidiennement, ainsi que de pouvoir leur offrir une rétroaction. Trois observations non participantes ont donc été ajoutées au protocole de recherche. Qui plus est, trois rencontres individuelles avec le directeur adjoint ont été réalisées en cours de processus et ont fait l'objet de notes de terrain consignées dans le journal de bord. Au départ du projet, il n'avait pas été planifié de recueillir le point de vue du directeur, mais les discussions informelles que la chercheuse avait avec lui ont rapidement mis en évidence que sa perspective enrichissait la compréhension du processus qui se vivait et, d'un commun accord, ils ont choisi de formaliser ces moments de collecte. Il en a été de même de l'échantillonnage théorique, le choix des données à collecter ayant été influencé par les besoins de la théorie en construction. Nous pensons que dans le cadre d'une RAF qui mobilise une équipe autour d'un projet de changement, ces choix semblent encore plus étroitement liés à ce qui se vit dans l'expérience avec les participants et aussi aux besoins qu'ils manifestent pour apprendre et pour ajuster leurs pratiques. Ces quelques exemples traduisent bien le point de vue d'Edgar Morin synthétisé dans un ouvrage de Paillard (2008), à savoir « qu'il y a lieu de fonder la méthode et les techniques en fonction du terrain et selon les sollicitations et les résistances du phénomène étudié » (p. 32).

### **3.2 Les régulations entre « formation » et « action »**

La recherche-action-formation constitue en soi un espace d'apprentissage pouvant générer une expérience formatrice et transformatrice. En accordant une place primordiale à l'interactivité, à l'expérience et à la réflexion sur et pour l'action, ce type

de recherche peut contribuer au développement professionnel de tous les participants, incluant le chercheur.

Plus particulièrement, cet engagement dans un processus de changement fait émerger des besoins en termes d'apprentissage et de formation. En effet, à un moment ou à un autre, des connaissances spécifiques semblent nécessaires pour aider les acteurs à entrevoir d'autres façons de penser et d'agir ou encore pour éclairer ce qui se passe dans l'action. Les connaissances issues de la recherche (CIR) représentent donc des repères qui favorisent la confrontation des points de vue des participants à différentes façons de penser et de faire pour permettre d'entrevoir d'autres réponses possibles. Elles contribuent donc à aider les participants à sortir de leur répertoire habituel de pensées ainsi qu'à prendre conscience et à remettre en question leurs modèles d'action, ce qui est illustré dans l'exemple suivant.

Au début du processus, les participants ont manifesté des craintes à enseigner autrement qu'en délivrant des contenus et ne voyaient pas d'autres façons d'envisager l'enseignement avec des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'une des activités de formation créées pour les soutenir s'appuyait sur un travail d'analyse de deux scénarios d'apprentissage, l'un représentant la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage selon le paradigme de l'enseignement et l'autre, selon le paradigme de l'apprentissage. Les participants étaient d'abord invités à décrire en quoi les actions d'un enseignant se différencient en fonction de ces deux paradigmes puis à explorer un tableau regroupant les caractéristiques qui leur sont associées dans la littérature. Ils ont également rempli un questionnaire réflexif adapté des travaux de Tomlinson (1999) en différenciation pédagogique pour les faire réfléchir à la nature de leurs actions sur un continuum de pratiques reliées soit au paradigme de l'apprentissage, soit à celui de l'enseignement. Lors de cette activité, les participants ont pris conscience de leurs propres pratiques en relation avec ces paradigmes et se sont exprimés à cet effet; ils s'attribuaient des forces, soulevaient des aspects à bonifier et identifiaient des pistes pour aider leurs élèves à apprendre. Après avoir explicité

plusieurs obstacles au fait de changer leurs pratiques, cette activité de formation a débouché sur une discussion entourant les caractéristiques et les besoins diversifiés de leurs élèves et la nécessité de varier leurs pratiques. Cette illustration témoigne des efforts effectués pour faire dialoguer certaines CIR et la pratique, et ce, au service du processus de changement.

Les activités du pôle formation résultent donc principalement des préoccupations, des questionnements ou des besoins manifestés par les participants qui cherchent à ajuster leurs pratiques, et elles peuvent prendre différentes formes. Ainsi, l'appropriation de CIR peut s'effectuer par l'entremise d'activités de coconstruction de sens, de lecture d'articles, d'exposés interactifs, d'apports verbaux ponctuels, de vidéo, etc. Par la posture inductive spécifique privilégiée dans cette recherche, les connaissances mobilisées dépendaient de ce qui se passait dans l'action et l'interaction et elles s'y ajustaient. Par exemple, les participants de ce projet ont mentionné le besoin de comprendre comment intervenir lorsqu'un élève est rejeté lors des activités coopératives. Cette préoccupation s'est traduite par un atelier de formation interactif sur ce thème alors que la chercheuse n'avait pas anticipé ce besoin. C'est ainsi que l'équipe a pu commencer à tisser des liens conceptuels entre la gestion de classe et le développement de pratiques inclusives (Gaudreau et al., 2016).

Reconnaissant la nécessité de soutenir les régulations entre la théorie et la pratique, les connaissances apportées ont été examinées à la lumière des croyances et des pratiques existantes des acteurs afin de les aider à établir des ponts avec leur réalité. Par exemple, par rapport à un objet de savoir, les questions suivantes ont orienté le travail de formation : Comment percevez-vous ces nouveaux savoirs? En quoi cela est-il ressemblant ou différent des pratiques valorisées et mobilisées dans votre contexte? Comment pourriez-vous tenir compte de ces savoirs et sous quelles conditions?

En somme, le pôle formation et le pôle action sont interreliés. L'action permet de répreciser les besoins et détermine les repères sur lesquels les acteurs peuvent ensuite

s'appuyer pour devenir les concepteurs de pratiques inclusives dans leur contexte respectif et prendre des décisions éclairées par la recherche.

### **3.3 Les régulations entre « recherche » et « formation »**

Une influence mutuelle s'exerce également entre la recherche et la formation. D'une part, les résultats de recherche soumis aux participants font l'objet d'importants dialogues entre eux. Ces réflexions critiques qui s'étaient graduellement contribuent à soutenir le processus d'apprentissage relié au développement de pratiques inclusives. D'autre part, l'espace interactif de formation et d'apprentissage de la RAF est lui aussi un lieu d'exploration du phénomène. Les participants qui construisent du sens partagent et confrontent leur point de vue à propos de ce qu'ils considèrent comme important, de ce qui les préoccupe, des enjeux qu'ils vivent, etc. Ces éléments constituent des données cruciales qui contribuent à comprendre, sur le plan de la recherche, comment se développent des pratiques inclusives au secondaire. L'exemple suivant illustre bien cette bidirectionnalité.

L'analyse des données recueillies lors de l'une des premières rencontres de la RAF a laissé paraître une représentation de l'enseignement centrée sur la transmission des connaissances. Or l'inclusion scolaire renvoie davantage à des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qui orientent l'action professionnelle autour du processus d'apprentissage de l'apprenant et misent sur l'interdépendance entre les élèves (Pratt, 2005; Prud'homme & Bergeron, 2012). Une rencontre qui n'était initialement pas prévue avec les participants a alors été planifiée par la chercheuse afin de leur soumettre ce questionnaire et ces interprétations quant à leurs représentations de l'enseignement. Ce moment est vite devenu un espace de réflexion professionnelle critique sur les visions de l'apprentissage et de l'enseignement, ce que semble réclamer le projet inclusif (Bergeron & Prud'homme, 2018). Qui plus est, il s'agissait également d'un moment de collecte de données supplémentaire permettant d'enrichir le matériel empirique sur leurs visions et de soutenir la planification de la rencontre subséquente.

Nous avons cherché à illustrer des marques de l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la RAF. La Figure 1 intègre tous ces éléments.

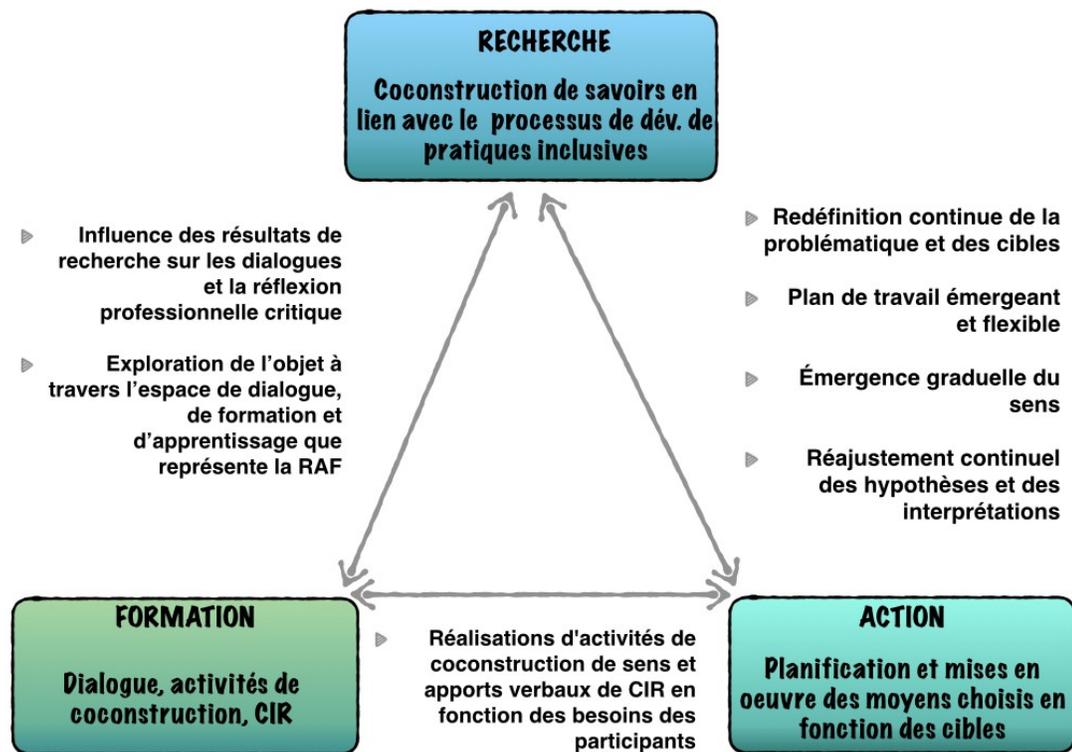


Figure 1. Les marques de l'influence de l'induction au sein des régulations entre les pôles de la RAF.

#### 4. Quelques apports et limites d'une perspective inductive en recherche-action-formation

L'exercice de réflexivité se poursuivant, il nous apparaît intéressant de soulever certains apports et certaines limites liées à l'adoption d'une posture inductive en recherche-action-formation. Mais d'abord, nous proposons une brève discussion critique entourant les rapports entre l'induction et la RAF.

La recherche-action existe depuis près d'un siècle (Guay et al., 2016). Différents termes sont utilisés pour la définir et force est de constater que les façons de la mettre en œuvre et les finalités poursuivies peuvent grandement varier d'un chercheur à l'autre. Dans cet article, nous avons cherché à illustrer comment l'induction a influencé le processus de RAF. Évidemment, ces quelques traces et exemples mis en évidence ne sauraient rendre compte d'une posture inductive pleinement incarnée. Par ailleurs, il serait légitime de se demander si la recherche-action-formation ne réclame pas, par sa nature, une démarche inductive. Par exemple, Guay et Prud'homme (2011) indiquent qu'« une démarche de recherche-action correspond nécessairement à une démarche dynamique et ouverte dans le cadre de laquelle surviennent de multiples ajustements » (p. 192). Or des variations s'observent à l'égard des choix méthodologiques des chercheurs qui situent leurs travaux dans la famille des recherches-actions. Ces dernières pourraient, par exemple, être situées sur un continuum où d'un côté la méthodologie serait perçue comme un processus évolutif et flexible, et de l'autre comme un processus séquentiel de règles et de procédures à respecter fidèlement. Ainsi, alors que certains entreprennent des recherches-actions sans que soient connus ni les objectifs, ni le nombre de participants, ni les méthodes et outils qui seront mobilisés (par exemple dans le cas de projets communautaires), d'autres conduisent des recherches-actions en ayant établi à l'avance les besoins à combler ainsi qu'un devis précis à suivre. On observe aussi une grande variabilité en regard du niveau de participation des acteurs. En effet, alors que certains participent à toutes les étapes de la recherche et sont les concepteurs et porteurs du processus de changement et du sens (approche ascendante *bottom-up*), d'autres sont limités à l'application ou à la validation de solutions proposées par les chercheurs (approche descendante *top-down*). Bien que la recherche-action puisse revêtir plusieurs formes et emprunter différents paradigmes (Dolbec & Prud'homme, 2009), il y a quand même lieu de réfléchir aux postures épistémologiques sous-jacentes et surtout aux conséquences éthiques et relationnelles dans le cadre de projets impliquant des

personnes. Explorons maintenant quelques apports et limites de l'articulation de cette posture inductive.

Rappelons que, suivant une logique inductive, la démarche de RAF cherche à prendre racine dans les besoins et le vécu expérientiel des acteurs. Dans ce contexte de changement de pratiques, il apparaît que l'articulation de cette intention permet aux communautés éducatives de développer leur propre capacité à faire face aux problèmes complexes rencontrés et à trouver des solutions qui tiennent compte de leurs besoins et de leur contexte. Le fait que la démarche de recherche prend racine dans les besoins et le vécu expérientiel semble en effet contribuer à faciliter l'émergence d'un processus d'autonomisation, comme en témoigne cet extrait de la thèse :

Ça personnalise beaucoup plus la formation [...] C'est à partir de nous, ce qu'on est. Et avec qui on travaille. Puis en plus, ça nous rend autonomes dans le transfert. À partir de ça, on sait comment faire maintenant. On n'attend pas juste de recevoir pour faire quelque chose. Tu sais, quand ça vient de nous autres... Après, c'est intégré (T2-P6, 1250, Bergeron, 2014).

L'ancrage dans le terrain permet donc de produire des savoirs professionnels significatifs puisque ces derniers découlent directement des cibles et des mises à l'essai planifiées par les acteurs eux-mêmes en fonction des caractéristiques de leurs élèves, de leurs disciplines et, plus largement, du système dans lequel ils évoluent. En somme, la participation authentique et soutenue des acteurs à la dynamique itérative entre collecte et coanalyse de données représente un levier pouvant favoriser les changements de pratiques dans une perspective émancipatrice.

Dans le cadre de cette recherche-action-formation, la chercheuse avait également la visée d'intégrer les CIR de manière à répondre aux besoins émergeant du terrain. Elle souhaitait que ces connaissances soutiennent l'analyse des problèmes rencontrés dans le réel et l'évaluation des possibilités pour l'action. Ces CIR deviennent donc significatives par le fait qu'elles sont liées à un vécu interne pertinent. Nous pouvons

dès lors faire l'hypothèse qu'une telle perspective peut contribuer à réduire le fossé tant critiqué entre théorie et pratique.

À l'instar de Guillemette (2006), nous constatons que les approches inductives présentent un potentiel intéressant pour favoriser l'innovation et la découverte. D'une part parce qu'elles soutiennent un processus collectif de recherche de nouvelles façons de faire et de penser et qu'elles passent par la mobilisation des compétences et des savoirs des acteurs. En effet, il ne s'agit pas d'offrir des solutions déjà préparées par le chercheur où le rôle du participant se limiterait à « expérimenter dans l'action » ce qui a été pensé par l'autre. D'autre part parce que l'approche générale d'analyse par théorisation invite à se centrer sur ce qui émerge de la RAF et peut ainsi permettre de découvrir des points de vue inédits. En effet, la posture inductive privilégiée dans cette recherche a permis de contribuer à une compréhension plus fine de la problématique de l'inclusion scolaire au secondaire ainsi que des processus collectifs de changement (Bergeron, 2014). Notamment, l'une des contributions les plus importantes de la recherche concerne la découverte d'un modèle d'action défensif, nommé modèle d'emprisonnement [*self-sealing patterns*], en référence aux travaux d'Argyris (1985), qui permet de mieux comprendre les difficultés des enseignants au regard de l'émergence de pratiques inclusives et différenciées au secondaire. La chercheuse a observé que les enseignants, en plus de privilégier un encadrement de type autocratique, offrent un enseignement uniforme et traditionnel où ils planifient en réduisant les occasions que pourraient avoir les élèves d'être actifs dans leur processus d'apprentissage (échanger, manipuler, débattre, etc.), et ce, dans l'intention d'éviter les comportements perturbateurs. Ce modèle d'action illustre comment des enseignants qui font face à des situations stressantes peuvent reproduire à leur insu des raisonnements et des stratégies défensives qui contribuent à la persistance de certaines difficultés par rapport aux changements de pratique envisagés.

Sur un autre plan, nous faisons l'hypothèse qu'une posture inductive en recherche-action peut être favorable aux équipes de recherche interdisciplinaire.

L'induction suppose de ne pas imposer d'emblée un cadre théorique aux données. Les cadres étant aux services de ce qui émerge des données, il peut devenir possible et surtout très utile de convoquer plusieurs cadres et de dépasser les frontières de son propre territoire disciplinaire. Même si cela peut s'avérer complexe (d'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014), il peut s'agir d'un espace intéressant de créativité et de cocreation interdisciplinaire de nouvelles perspectives sur un phénomène.

Malgré le scepticisme que certains pourraient manifester, la recherche-action-formation menée dans une telle perspective contribue à la rigueur de la recherche. C'est qu'en effet, plusieurs critères assurent la validité d'une recherche-action et cette logique inductive semble en adéquation avec plusieurs d'entre eux. Notons, par exemple, le fait que le déroulement de chaque collecte de données s'appuie sur ce qui a émergé de la collecte précédente, favorisant ainsi une certaine cohérence systémique (Dolbec & Clément, 2004). Pensons également à l'ajustement des outils aux données recueillies pour qu'ils soient plus cohérents avec les objectifs et le déroulement global de la recherche. À cet effet, Paillé (2004) rappelle que les méthodes et les outils de collecte ne sont pas figés et sont appelés à se transformer durant le processus de recherche. De plus, les données sont continuellement soumises au groupe de participants et ajustées par ces derniers, ce qui permet de vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011), et donc de contribuer à la production de résultats crédibles et fiables. C'est également ce que favorise la circularité de l'approche par théorisation enracinée, c'est-à-dire le dialogue continu entre les épisodes de collecte et d'analyse des données, de même que le travail de comparaison et l'ajustement des données entre elles (Guillemette, 2006).

Malgré cette appréciation, il va sans dire que plusieurs limites peuvent également être soulevées. Par exemple, adopter cette posture exige une grande flexibilité de la part du chercheur-formateur qui doit accepter que les pourtours du projet demeurent plus souvent indéterminés. Cela exige un certain lâcher-prise pour se centrer sur ce qui fait sens pour les acteurs, sur ce qui les préoccupe et ainsi laisser place à ce qui émerge

du terrain. Le chercheur doit donc faire preuve d'une grande écoute lors du processus collectif à l'œuvre et chercher à comprendre les dynamiques qui s'opèrent. Dans une telle posture, rappelons que les acteurs ne sont pas que les porteurs du sens, ils sont également considérés comme les concepteurs du changement. À l'instar de Beauvais (2007), nous pensons qu'accompagner des équipes professionnelles dans leur propre projet de changement peut parfois demander de se faire discret :

L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait « se retenir », « s'abstenir », pour que l'autre puisse « se prendre en projet », se décider et advenir (p. 4).

Cet exercice peut certes s'avérer inconfortable pour le chercheur-formateur moins à l'aise avec une vision de l'accompagnement qui se positionne à contre-courant des approches de formation, où le chercheur suggère une manière de penser et de faire ou encore se limite à exposer les participants aux « bonnes pratiques ».

Une autre limite concerne les contraintes de temps inévitables dans les milieux de pratique et de recherche. Réalistement, les décisions concernant la durée ou le nombre de collectes de données ne peuvent pas toujours être guidées par les principes de l'échantillonnage théorique et leurs potentialités pour favoriser la théorisation (Glaser & Strauss, 1967). Les échéanciers, les disponibilités de chacun et les ressources des milieux ne sont que quelques exemples de contraintes qui font parfois pression sur le chercheur pour que le « sens advienne ». Dans son cas, la chercheuse a fait face au défi de respecter le temps qui était nécessaire aux participants pour coconstruire le sens et se mettre en projet de changement, tout en tenant compte de la date de fin du projet, elle-même fixée par les impératifs du calendrier scolaire et de recherche.

Des limites sont également à anticiper quant aux exigences institutionnelles relatives à la recherche. En effet, les approches inductives cadrent parfois moins avec les attentes de certains organismes subventionnaires qui peuvent exiger des projets extrêmement bien détaillés tant sur le plan de la problématique, de la construction du

cadre théorique que des méthodes et outils. Par ailleurs, certains concours ont pour critère de sélection la reproductibilité des structures de recherche et la démonstration de propriétés ou d'effets structurants, une préoccupation qui n'est pas étrangère au courant positiviste. Une telle vision s'accorde toutefois difficilement avec les approches inductives qui valorisent un ajustement continu des devis de recherche en fonction des besoins du terrain. On peut donc questionner l'ouverture à ce que tout ne soit pas connu à l'avance. Comme le soulignent Luckerhoff et Guillemette (2012), la posture épistémologique des approches inductives de recherche ne cadre pas avec les critères traditionnels de ce que représente pour certains « la bonne recherche ».

### **Conclusion**

Cet article visait à illustrer comment s'est manifestée la posture inductive dans l'articulation singulière d'une recherche-action-formation (RAF) regroupant la chercheuse et des acteurs autour de l'objectif de développer des pratiques plus inclusives. Après une brève présentation de la problématique préliminaire, nous avons décrit le processus décisionnel ayant mené à recourir à des méthodes et outils issus de différentes approches méthodologiques et à l'étayage singulier du devis de recherche. Par la suite, différents exemples ont été mobilisés pour illustrer l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la recherche. Globalement, il en ressort que la RAF inscrite dans une posture inductive peut se concevoir comme un processus flexible, évolutif et itératif qui se déploie en fonction de ce qui émerge du terrain, c'est-à-dire à partir de ce qui se vit avec les participants dans l'action et dans l'interaction. Certaines traces témoignent de cette posture : la redéfinition continue de la problématique et des cibles, le plan de travail flexible et émergent, l'émergence graduelle du sens, le réajustement continu des hypothèses et des outils, la réalisation d'activités de coconstruction de sens en fonction des besoins des participants, l'influence des résultats de recherche sur les dialogues et la réflexion professionnelle critique, ainsi que l'exploration du phénomène à travers l'espace de dialogue et d'apprentissage que représente la RAF. Caractérisée par une alternance entre l'action

et la recherche, la RAF constitue une démarche de recherche qui repose sur le dialogue constant entre collectes et analyse des données. Elle est en ce sens un terreau fertile à l'induction (d'Arripe et al., 2014).

## Références

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Éds), *Developing inclusive teacher education* (pp. 15-33). New York, NY : RoutledgeFalmer.
- Anadón, M., & Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. Boston, MA : Pitman.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 44-58.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bergeron, G., & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104.
- Brault-Labbé, A. (2009). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche déposé au FRQSC, programme Actions concertées. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- D'Arripe, A., Obœuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L., & Traver Marti, J.-A. (2016). Conclusion. L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 153-166). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G., & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 139-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.

- Guay, M.-É., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 183-212). Québec : ERPI.
- Guay, M.-É., Prud'homme, L., & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 539-580). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2, 34-46.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 37-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3<sup>e</sup> éd.). Abingdon : Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Éducation 2030 : déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.
- Paillard, B. (2008). La sociologie du présent. *Communications*, 1(82), 11-48.
- Paillé, P. (2004). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Paré, M., & Trépanier, N. (2015). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Boucherville : G. Morin.
- Porter, G., & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Province du Nouveau-Brunswick. Repéré à <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LInclusion.pdf>
- Pratt, D. D. (Éd.). (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N., & Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
- Rose, R., & Garner, P. (2010). The professional learning of teachers through experience in an international and intercultural context. Dans C. Forlin (Éd.), *Teacher education for inclusion* (pp. 23-33). Abingdon : Routledge.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'appropriier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-151). Sherbrooke : CRP.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques*. Paris : Métailié.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : ASCD.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger, & H. Duchesne (Éds), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 141-185). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.