

La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur

Claire Duchesne et Rodney Leurebourg

Volume 31, numéro 2, mai 2012

La recherche qualitative au service du changement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084727ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084727ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchesne, C. & Leurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3–24. <https://doi.org/10.7202/1084727ar>

Résumé de l'article

La recherche-intervention, comme son nom l'indique, constitue à la fois une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain ayant pour objectif de produire des connaissances capables de conjuguer actions et transformations. Elle est surtout utilisée dans le domaine des sciences de la gestion; elle est beaucoup moins connue en sciences de l'éducation, où elle pourrait pourtant offrir un cadre fort approprié pour la recherche sur l'analyse des pratiques associées à l'enseignement aux jeunes comme à la formation des adultes. Le but de cet article est de poser les jalons pour la pratique de la recherche-intervention dans le domaine des sciences de l'éducation et d'en proposer un exemple d'utilisation dans le cadre d'un projet fondé sur la théorie de l'apprentissage transformateur en contexte de formation des adultes.

La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur

Claire Duchesne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Rodney Leurebourg, Doctorant

Université d'Ottawa

Résumé

La recherche-intervention, comme son nom l'indique, constitue à la fois une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain ayant pour objectif de produire des connaissances capables de conjuguer actions et transformations. Elle est surtout utilisée dans le domaine des sciences de la gestion; elle est beaucoup moins connue en sciences de l'éducation, où elle pourrait pourtant offrir un cadre fort approprié pour la recherche sur l'analyse des pratiques associées à l'enseignement aux jeunes comme à la formation des adultes. Le but de cet article est de poser les jalons pour la pratique de la recherche-intervention dans le domaine des sciences de l'éducation et d'en proposer un exemple d'utilisation dans le cadre d'un projet fondé sur la théorie de l'apprentissage transformateur en contexte de formation des adultes.

Mots clés

RECHERCHE-INTERVENTION, FORMATION DES ADULTES, APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR, ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION

Introduction

La recherche-intervention (RI) consiste en une variante de la recherche-action (RA) selon laquelle l'influence du groupe favorise le changement des attitudes et des comportements individuels. Dans cette optique, le chercheur n'est plus seulement observateur d'un phénomène, mais il intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Comme la RA, elle constitue une méthodologie de terrain fondée sur l'observation sociale objective. La RI est « à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention

menée » (Paillé, 2004, p. 224). Cette méthode inductive se préoccupe de recherche et d'intervention *avec et pour* les acteurs qui y contribuent.

Davantage utilisée en sciences de la gestion, la RI propose des buts et des dispositifs appropriés au domaine de l'éducation où elle est pourtant peu employée. Elle se veut en premier lieu collaborative, puisqu'elle se fonde sur les interventions conjointes de ses acteurs (chercheurs et participants), mais également transformatrice, en ce sens qu'elle vise le changement de perspectives ou de pratiques de ces derniers. Mérini et Ponté considèrent que « [l']une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et transformative » (2008, p. 93). En effet, dans une perspective scientifique, elle a pour objectif d'élaborer des théories à partir des interventions pratiquées et validées, alors que sur le plan technique, la RI entend améliorer la gestion du terrain (Cappelletti, 2010). Selon Paillé (2007), la RI constitue un moyen à la fois de contribuer au développement des connaissances en regard d'une problématique donnée et de poser des actions, dans le milieu, en vue de la résolution de cette problématique. Carrier et Fortin (2003) la définissent, pour leur part, « comme une collecte et une analyse systématiques d'information concernant une réalité particulière de la pratique, en vue de connaître ou de stimuler l'innovation sociale à l'intérieur des établissements où elle se réalise » (p. 176). En somme, la recherche-intervention se veut la résultante d'une démarche négociée entre acteurs et intérêts divergents (Mérini, 1999; Zay & Gonnin-Bolo, 1995).

L'article propose d'abord de dresser un portrait sommaire des propriétés de la RI de même que des liens qui l'apparentent à la recherche-action. Par la suite, l'opérationnalisation de la RI sera illustrée à partir d'une problématique issue du domaine de l'insertion professionnelle en enseignement; la théorie de l'apprentissage transformateur servira de cadre de référence théorique pour ce projet élaboré expressément à titre d'exemple pour les besoins de cet article. Les défis rencontrés par les chercheurs en RI seront finalement exposés.

Recherche-intervention (RI) et recherche-action (RA) : similarités et distinctions

La RA a été développée au cours des années 1950 par Kurt Lewin qui s'intéressait, à l'origine, aux rôles et aux contributions de l'action dans le développement des connaissances. Depuis ces soixante dernières années, de nombreux auteurs ont cependant permis à la RA d'évoluer vers un pôle plus participatif au sein duquel les différents acteurs impliqués définissent ensemble la démarche de la recherche, de la problématisation à l'interprétation des données. Mérini et Ponté empruntent ainsi à Hess (1989, cité dans Mérini & Ponté, 2008) cette définition de la RA : « la recherche-action peut se définir

comme un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à résoudre un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux » (p. 82). Pour Paillé (2004), la RA est une recherche à la fois appliquée (à l'action et à partir de l'action), impliquée (parce que le chercheur prend position), imbriquée (en raison des liens qui se tissent entre chercheurs, participants et terrain) et engagée (dans l'action et pour l'action).

La RI, pour sa part, présente plusieurs points de convergence avec la RA, comme le signale Dubost (1987, cité par Merini & Ponté, 2008) : « [l]a recherche-intervention comme la recherche-action est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et de manière indirecte, à l'action pour perspective » (p. 80). La RI autant que la RA s'appuient sur l'action en regard de problèmes rencontrés à partir d'un ensemble d'observations et de questionnements produits par les chercheurs en collaboration avec les participants. En outre, l'une aussi bien que l'autre visent la résolution de ces problématiques, de même que la transformation des schèmes de référence et des pratiques chez les acteurs concernés (Cappelletti, 2010). Cappelletti souligne cependant que c'est au plan de leurs conceptions mutuelles de la transformation que ces deux méthodologies divergent. L'auteur précise que : « [l]a recherche-intervention vise [...] la formalisation et la contextualisation du changement. Elle cherche à transformer effectivement l'organisation dans ses structures et ses comportements [...] » (2010, p. 7). David (2000) ajoute à cet effet que la formalisation, qui assure l'intervention transformative (ou implémentation) procède simultanément à la contextualisation (ou conceptualisation). Merini et Ponté (2008) accentuent cette distinction en affirmant que la RI vise la problématisation des dynamiques rencontrées sur le terrain, alors que la RA cherche plutôt, et essentiellement, à les résoudre : « [l]e changement attendu se situe moins dans les situations de travail et les résultats attendus que dans leur compréhension et les méthodes adoptées pour cela » (p. 93); pour ces derniers, c'est dans le processus de changement que se situe l'objet premier de la RI alors que pour la RA, il s'oriente davantage vers les résultats de ce changement.

Selon Tochon et Miron (2004), la RI est conduite par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens comme c'est le cas de la RA. La RI et la RA se distinguent également dans le positionnement du chercheur par rapport à son objet de recherche. En RA, la position du chercheur demeure extérieure à l'objet de recherche alors qu'en tant que coconcepteur et partenaire du processus de transformation, le chercheur en RI s'inscrit, pour sa part, comme l'un des éléments déterminants de la démarche instaurée. Il lui revient alors de déterminer les préoccupations

des participants et d'accompagner les actions méthodologiques vers un modèle de résolution ou d'amélioration des pratiques (Mérini & Ponté, 2008).

Une synthèse des similarités et distinctions entre la RI et la RA est présentée dans le Tableau 1.

La RI permet la mise en relation des acteurs avec la problématique ciblée, au vu et au su du chercheur, afin de dégager des capacités de réponses pratiques et en adéquation avec les dimensions temporelles, environnementales et humaines. Cela suppose un sentiment de confiance mutuelle entre acteurs et chercheur et un souci partagé de rationalisation, de structuration ou de formalisation *du* changement et *dans* le changement (David, 2000). Dès lors, la RI se veut un processus itératif qui aménage les pratiques vers l'améliorable et le perfectible. Cette démarche mobilise observations, actions et interventions dans la proximité de l'objet et du sujet de recherche pour favoriser l'émergence de nouvelles connaissances et perspectives.

Ce qui intéresse particulièrement Avenier et Nourry (1999) dans la RI, ce n'est pas de vérifier des hypothèses, comme les méthodes positivistes s'y appliquent, mais plutôt de voir émerger de nouveaux problèmes de recherche qui susciteront la création de situations d'intervention permettant d'enrichir la réflexion des acteurs concernés. En effet, la RI tend à se rapprocher du vécu des acteurs, à découvrir leurs inquiétudes et les contraintes auxquelles ils font face de même qu'à rencontrer leurs attentes pour modeler, sur un patron scientifique, leurs comportements devant les difficultés rencontrées. La RI dépasse alors la dimension de simple recherche pour devenir méthodiquement une assistance, un accompagnement ou une alternative aux préoccupations des participants. Elle préconise conséquemment une observation sans hypothèse préalable et à l'épreuve des oppositions entre les points de vue avant d'aboutir à une méthode, puis à une théorie. Pour Carrier et Fortin (2003), la RI constitue « une recherche concernant la pratique et pour la pratique, réalisée avec l'apport d'intervenants et de gestionnaires » (p. 176). Il s'agit, en somme, d'une méthode de recherche menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude.

Quelques forces et limites de la recherche-intervention

L'un des principaux intérêts de la RI réside dans sa capacité de faire émerger et d'accompagner des modèles de changements particuliers répondant à des problématiques spécifiques (David, 2000). Cette méthode a aussi le mérite d'associer l'univers de la recherche et le monde de l'intervention qui, généralement sans être contradictoires, diffèrent par leurs objectifs distincts. La

Tableau 1
Similarités et distinctions entre la RI et la RA

| | |
|----------------------|--|
| Similarités RI - RA | <p>La RI et la RA sont des recherches sur l'action, menées dans l'action et elles ont l'action pour perspective.</p> <p>Elles s'appuient sur l'action à partir d'un ensemble d'observations et de questionnements produits par les chercheurs en collaboration avec les participants.</p> <p>Elles visent la résolution des problématiques sur lesquelles elles se penchent, de même que la transformation des schèmes de référence et des pratiques chez les acteurs concernés.</p> |
| Distinctions RI - RA | <p>La RI préconise la formalisation simultanément à la contextualisation du changement. Elle veut transformer l'organisation dans ses structures et ses comportements, alors que la RA favorise la contextualisation du changement au détriment de la formalisation de celui-ci.</p> <p>La RI est conduite par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens comme c'est le cas de la RA.</p> <p>Le chercheur en RI s'inscrit dans un rapport de proximité en regard du projet, alors qu'en RA, la position du chercheur demeure extérieure à l'objet de recherche.</p> |

contribution du chercheur, en tant qu'agent de changement dans le milieu où il mène son étude, constitue un autre aspect appréciable de la RI (Carrier & Fortin, 2003). Cependant, l'influence du terrain sur le chercheur peut être considérée comme une limite à la validité scientifique des résultats qui en sont issus puisque selon la nature des consultations et des interventions qui ont eu cours, le comportement du chercheur pourrait éventuellement influencer les résultats (Cappelletti, 2010).

Cappelletti précise que les interventions découlant de cette recherche facilitent et améliorent les décisions, donc agissent positivement sur la

performance, l'efficacité et l'efficacité des institutions observées, mais que tout effort de théorisation de ces interventions ou pratiques reste toutefois difficile et controversé. La RI, comme il l'a été précisé plus tôt, porte un intérêt particulier au processus davantage qu'aux résultats du changement. Il est alors permis de suggérer que l'actualisation de ce processus au cours de la RI présente un impact favorable sur les autres processus organisationnels associés et que le rendement de l'organisation en soit alors bonifié.

La RI peut aussi emprunter diverses orientations, selon les intentions poursuivies par les acteurs. La RI narrative *plurim thode* conduite par Tochon et Miron (2004), par exemple, dont l'objectif visait la prévention des problèmes de développement chez des enfants issus de familles provenant de milieux ou de communautés culturelles défavorisés, s'est inspirée des méthodologies associées à la recherche biographique et à la recherche féminine.   propos de cette « multiplicité des angles interprétatifs », les auteurs précisent toutefois que « la recherche-intervention est une pratique de recherche à haut risque, en constante quête d'équilibre, qui subit longitudinalement de multiples r  quilibrations en tant que foyer de négociation » (Tochon & Miron, 2004, p. 99). Cette question de l'instabilité de la RI est en outre relevée par Mérini et Ponté (2008) en ce qui concerne le positionnement du chercheur à l'intérieur du milieu de recherche, particulièrement lorsque celui-ci occupe la double fonction de chercheur et de praticien. Par ailleurs, parce que les interventions du chercheur font partie intégrante de la RI, celles-ci seront également soumises au processus d'analyse (David, 2000). La démarche de recherche dans son entièreté tout comme dans sa complexité devra être soumise à des pratiques rigoureuses, telles que celles proposées en recherche qualitative, afin d'en assurer la validité scientifique. En ce sens, plusieurs modes de triangulation pourront être utilisées lors d'une RI, dont la « triangulation des points de vue » évoquée par Tochon et Miron (2004, p. 113).

La RI se présente comme une méthodologie relativement informelle dans sa structure, voire instable, puisque les acteurs sont en relation directe avec les intérêts et contraintes associés à la problématique de la recherche (Mérini & Ponté, 2008). En outre, les résultats qui ne tiennent pas compte des points de vue des dirigeants des organisations peuvent limiter l'impact de la RI au plan de l'application des recommandations qui en découleront. En fait, la RI ne peut être possible sans la participation de l'ensemble du milieu à toutes les étapes de la recherche, de la conception à la mise en œuvre des résultats (Carrier & Fortin, 2003).

Parce qu'elle est une méthode de terrain, la RI favorise en outre les relations de proximité. De ce fait, elle met en lutte les rapports interpersonnels,

incluant les conflits et jeux de pouvoir, ce qui peut générer le bouleversement des rapports de position hiérarchiquement structurés qui prévalent dans certains milieux (Merini & Ponté, 2008). Elle place également en situation de vulnérabilité ceux qui sont concernés par l'objet de la recherche; les réflexes défensifs des praticiens peuvent se manifester lorsque la démarche engagée ne débouche pas sur un véritable mouvement de changement et de transformation de l'organisation. L'implication des acteurs (chercheurs et praticiens) permet de délimiter la problématique et d'enrichir la définition de l'objet de recherche.

La recherche-intervention sur le terrain

La recherche-intervention est particulièrement prisée depuis de nombreuses années dans le domaine des sciences de la gestion (Cappelletti, 2010; David, 1999; Hutchel & Molet, 1986; Jönsson & Lukka, 2005; Lukka, 2005; Moisdon, 1984, 1997; Savall & Zardet, 2008). Elle connaît aussi une certaine popularité en sciences sociales et de la santé (Carrier & Fortin, 2003; Dejours, 2000; Fraser, 2004; Maranda, Gilbert, St-Arnaud, & Vézina, 2007).

En ce qui concerne les sciences de l'éducation, c'est essentiellement en formation des adultes en milieu de travail que cette méthodologie est utilisée. Paillé (2007) préconise l'utilisation de la RI dans un contexte de recherche professionnalisante, à travers une procédure en huit étapes, basée sur des réalités problématiques, par exemple la situation des jeunes décrocheurs ou le cas des parents en difficulté. La RI, selon l'auteur, s'apparente à la recherche-expérimentation, mais en diffère par rapport au but à atteindre; le chercheur intègre et examine les situations problématiques non pour les tester mais pour mieux les appréhender et en changer les pratiques.

Un autre exemple est issu des travaux de Clary, von Frenckell et Domasik-Bilocq (2007), ceux-ci ayant mené conjointement une RI à Madagascar, aux Comores, à l'île Maurice et aux Seychelles. Cette étude se voulait une démarche de sensibilisation visant à mettre les acteurs des systèmes éducatifs de ces pays au service du développement de l'environnement. Les chercheurs ont dû former les acteurs à la démarche participative sans laquelle le projet ne pouvait pas être mis en œuvre.

Mérini et Ponté (2008), pour leur part, ont eu recours à la RI en deux occasions : une première étude portait sur le travail conjoint des enseignants et l'impact des mécanismes d'échange sur la professionnalité enseignante, alors que la seconde visait à comprendre le rôle du travail collectif dans l'appropriation d'un projet en éducation à la santé. Lors d'une étude visant à faciliter la transition entre la famille et le centre de la petite enfance de même qu'à améliorer les compétences éducatives des parents auprès de leur enfant, Tochon et Miron (2004) ont, quant à eux, préconisé une RI narrative,

c'est-à-dire s'appuyant sur les récits d'expérience des acteurs et favorisant la réflexion et l'analyse des situations problématiques vécues. Les résultats de l'étude ont permis de mettre en place un programme d'interventions éducatives préventives. Dans les domaines des sciences sociales, de l'éducation et de la santé, Tochon et Miron estiment que la RI devrait se préoccuper d'évaluer les besoins du milieu de recherche, de favoriser la recherche-action menée par les participants et d'encourager le processus de conscientisation des acteurs engagés.

L'opérationnalisation de la recherche-intervention

Les méthodologies en usage en RI sont variées et parfois perçues comme concurrentes ou antinomiques. Les travaux d'Hutchel et Molet ont conduit à l'élaboration d'une procédure méthodologique de la RI en cinq étapes, qui sera présentée ici, à laquelle se réfèrent nombre de chercheurs œuvrant dans le domaine de la gestion (David, 1999; Hutchel & Molet, 1986).

Étape 1 : La perception d'un problème (« the feeling of discomfort »)

L'information de départ provient d'un problème ressenti dans l'organisation qui donne lieu à une demande d'étude ou de projet d'intervention. Cette demande, qui concerne essentiellement les décisions relevant de la gestion humaine, peut être posée par les gestionnaires de l'entreprise ou par tout membre du personnel ressentant l'inconfort causé par la situation problématique.

Étape 2 : La construction d'un mythe rationnel (« building a rational myth »)

Au cours de l'étape initiale, des perceptions diverses et contradictoires peuvent être relevées puisque les différents acteurs impliqués ont tous leurs propres conceptions de ce qu'ils considèrent comme problématique dans l'organisation. La seconde étape constitue la phase de problématisation, lors de laquelle les perceptions évoquées sont transformées en concepts permettant la construction théorique de ce qui deviendra la problématique de la recherche. À ce propos, Hutchel et Molet proposent l'exemple d'un problème d'approvisionnement dans une entreprise; celui-ci peut à la fois concerner le rendement du responsable de l'approvisionnement, la nature des informations reçues à propos des stocks, la communication entre l'entreprise et le détaillant, etc. Un tel problème peut être exprimé selon de nombreuses perspectives et en fonction de dimensions diversifiées (économiques, techniques, sociales, etc.). La construction du mythe rationnel permettra alors de préciser, à partir des évocations des différents acteurs concernés, la situation idéale désirée.

Mérini et Ponté (2008) associent cette période de la recherche à l'étape de collecte des données et au recueil d'informations qui, en raison des phénomènes de décontextualisation qu'ils imposent, produisent de véritables « arrachements » identitaires lors desquels les participants s'initient aux savoirs et aux savoir-faire relatifs à la recherche alors que le chercheur, de son côté, s'éloigne considérablement de ses activités habituelles pour s'approprier les pratiques observées sur le terrain. Cette étape rejoint par ailleurs la phase « d'établissement d'un diagnostic empirique du problème » évoquée par Paillé (2007, p. 148) qui permet, en collaboration avec les différents acteurs, de préparer le plan d'intervention approprié, de même que les outils et méthodes qui seront nécessaires à l'intervention.

Étape 3 : La phase expérimentale (« intervention and interaction »)

C'est lors de cette troisième étape que l'intervention est mise de l'avant, suscitant des réactions de la part des participants à la recherche. Cette intervention découle du « mythe » ou de la construction théorique élaborée initialement. Des outils, des programmes ou de nouveaux comportements sont alors expérimentés en vue de résoudre le problème; ils susciteront nombre de réactions de la part des acteurs, allant de l'adhésion volontaire à la résistance au changement fondée sur divers motifs (financement insuffisant, incompatibilité de la tâche avec les solutions proposées, etc.).

Paillé insiste, à cette étape, sur la logique « progressive, itérative et récursive » (2007, p. 149) de la phase d'intervention. Il s'agit d'un processus non linéaire lors duquel les interventions peuvent se succéder et être répétées. Pour Mérini et Ponté (2008), il s'agit de l'étape pendant laquelle intervention et interaction se conjuguent pour générer, parmi les acteurs, des réactions centrées sur la modélisation théorique. Les participants deviennent alors ce que Chambon et Proux (1988) appellent des « interacteurs », c'est-à-dire qu'ils occupent à la fois les rôles de chercheurs et de praticiens. Le chercheur, pour sa part, se positionne en tant qu'intervenant particulier et partie prenante du processus d'action, sans pour autant s'écarter des préoccupations scientifiques qui sont associées à sa fonction première (David, 2000).

Étape 4 : Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action (« the inductive phase : portraying a set of logics »)

Pendant cette quatrième étape, les logiques personnelles des acteurs sont mises en relation avec le mythe rationnel pour être analysées, évaluées, modifiées ou adaptées. Il s'agit d'une étape au cours de laquelle tous les acteurs, qu'ils soient chercheurs ou participants, expérimentent un processus d'apprentissage découlant de l'intervention réalisée. Les résultats de celle-ci permettent de préciser « les différentes logiques à l'œuvre dans l'organisation, donc

d'élaborer une construction mentale, une description de certains aspects du fonctionnement du système » (Hutchel & Molet, 1986, p. 20).

C'est ici que la phase de conscientisation décrite par Tochon et Miron (2004) prend forme, puisque les différents acteurs sont invités à prendre conscience des apprentissages effectués, des transformations vécues. David (2000) rappelle à ce propos que le chercheur-intervenant de la RI rejoint sensiblement le praticien réflexif décrit par Schön puisqu'en collaboration avec les autres acteurs, il est amené à réfléchir sur son propre système d'action. Le problème professionnel initial devient objet d'analyse, créant ainsi, selon David (2000), une nouvelle dynamique de connaissance de même qu'une confrontation entre les savoirs du chercheur et ceux des autres acteurs concernés. Cette confrontation permet de construire une vision inédite des contraintes et des objectifs pour lesquels ils interviennent. En somme, la RI favorise la production de connaissances à activer (*actionable knowledge*) et à disséminer (*publishable knowledge*) (Avenier & Nourry, 1999).

Étape 5 : Le processus de changement (« the change process : knowledge versus implementation »)

Selon Hutchel et Molet (1986), tous les acteurs, lors de cette étape, sont impliqués dans la construction d'une nouvelle théorie à propos du fonctionnement de l'organisation, à l'intérieur de laquelle les logiques personnelles révisées seront intégrées. Ce processus favorise également une compréhension nouvelle de la problématique de départ. Ce processus de changement correspond à la phase de socialisation des résultats ou de reproblématisation des situations professionnelles décrite par Mérini et Ponté (2008).

L'apprentissage transformateur : un aperçu

C'est au cours des années 1970 que Jack Mezirow a fait connaître à la communauté scientifique sa théorie de l'apprentissage transformateur. Pour l'auteur, il s'agit d'un processus cognitif, conatif et émotionnel, au cours duquel une expérience ou une situation d'apprentissage provoque un changement dans les cadres de référence de la personne (Mezirow, 1997). Mezirow décrit les cadres de référence comme des structures à l'intérieur desquelles les « habitudes de l'esprit » (*habits of mind*) de la personne, incluant ses présomptions, jugements, hypothèses, opinions et préjugés, lui permettent de définir le monde, de le circonscrire, de le comprendre et de l'interpréter. Ces cadres de référence sont à l'origine des attitudes, comportements et actions que choisit l'individu et déterminent, en partie, le cours de son existence. L'apprentissage transformateur consiste à changer ces cadres de référence afin de les rendre plus inclusifs, plus réflexifs et mieux adaptés aux situations de vie

auxquelles est soumise la personne (Mezirow, 2000). Il exige en outre, de la part de l'apprenant, une certaine maturité cognitive le rendant apte à la pensée critique de même que le recours à un bagage considérable d'expériences, de concepts, de valeurs ou de croyances; en conséquence, cette théorie est propre à l'apprentissage à l'âge adulte, sans pour autant être accessible à tous les adultes.

Un apprentissage transformateur se produit lors de situations où les cadres de référence de la personne sont bousculés par une situation vécue, la plaçant en situation d'inconfort, voire de crise, en raison de son incapacité à trouver une solution adaptée au conflit ressenti. Le processus transformateur se produira à la condition que l'individu ainsi interpellé soit prêt à remettre en question les structures cognitives en cause et qu'il accepte d'être transformé par cette expérience. Il s'agit d'un processus volontaire et conscient, fondé sur la théorie constructiviste de l'apprentissage et opérant selon les quatre cheminements suivants (Mezirow, 1997, 1998) :

1. L'adulte construit ses cadres de référence à partir de croyances, d'opinions ou d'expériences antérieures.
2. Il est exposé à des croyances, à des opinions ou à des expériences nouvelles.
3. Son mode de réponse habituel, dans ces situations particulières, s'avère inefficace.
4. Il prend alors conscience de ses habitudes de l'esprit inadaptées ou non fonctionnelles et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses cadres de référence initiaux en fonction du contexte donné.

L'apprentissage transformateur se prête particulièrement aux situations d'apprentissage en petits groupes puisque les interactions qui prennent place entre les individus, les divers points de vue échangés et les possibles conflits cognitifs qui en découlent sont favorables au développement de la pensée critique et, éventuellement, au processus transformateur. La recension des écrits produite par Taylor (2000, cité dans Duchesne, 2010a) a cependant mis en évidence la nécessité, pour le formateur d'adultes, d'encadrer une telle démarche d'apprentissage et de respecter quelques conditions qui favoriseront son déroulement optimal, soit :

- Favoriser chez les participants leur sentiment d'appartenance au groupe et leur responsabilité personnelle et individuelle relativement au processus d'apprentissage;

- offrir des occasions de partager des expériences de grande intensité qui invitent chaque participant à la recherche de sens;
- tirer parti de l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage;
- favoriser la prise de conscience, par les apprenants, de l'influence des facteurs personnels et sociaux sur leur apprentissage;
- souligner que certains apprenants possèdent de meilleures dispositions que d'autres au processus de transformation;
- reconnaître que ce processus requiert du temps.

Les éléments exposés jusqu'à maintenant dans cet article et les axes communs qui les relient permettent de soutenir le postulat que l'apprentissage transformateur constitue un cadre théorique à la fois pertinent et prometteur pour l'utilisation de la recherche-intervention en tant que dispositif méthodologique visant la conduite de recherches dans le domaine de la formation des adultes. Le concept de transformation est sans nul doute le point de convergence le plus important entre la RI et l'apprentissage transformateur, puisque, dans les deux cas, il en constitue la pierre angulaire.

La recherche-intervention comme dispositif méthodologique favorisant l'apprentissage transformateur

L'instabilité de la RI en tant que méthodologie à « haut risque » a été mentionnée précédemment dans cet article. L'un des reproches formulés à l'endroit de la recherche-action et de ses dérivés – tels que la RI – concerne la faiblesse de sa dimension théorique lorsque la composante pratique, ou l'« action », y est privilégiée. L'apprentissage transformateur, en ce sens, peut procurer un cadre théorique non seulement reconnu dans le domaine des sciences de l'éducation, mais aussi tout à fait approprié à la visée de la RI.

Dans cette section, nous proposons d'examiner l'utilisation de la RI, à partir de la procédure décrite par Hutchel et Molet (1986), dans le cadre d'une démarche qui pourrait être réalisée sur la transformation des perspectives d'un groupe d'enseignants issus de l'immigration récente en situation d'insertion professionnelle en enseignement.

Établissons en premier lieu le contexte au sein duquel le problème prend place. Des recherches ont témoigné, tant aux États-Unis (Lee, Clery, & Presley, 2001; Ross, 2001), en Israël (Michael, 2006; Sabar, 2004), en Australie (Cruickshank, 2004; Peeler & Jane, 2005) qu'au Canada (Beynon, Ilieva, & Dichupa, 2004; McIntyre, 2010; Myles, Cheng, & Wang, 2006; Walsh & Brigham, 2007) de la difficulté rencontrée par les enseignants immigrants

formés à l'étranger ou dans le pays d'accueil de s'insérer dans la profession enseignante. Une recherche antérieure a par ailleurs mis en lumière l'écart entre les conceptions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage de ces nouveaux enseignants et celles préconisées dans les écoles canadiennes (Duchesne, 2008, 2010b).

Imaginons alors les responsables des services éducatifs d'un conseil scolaire soucieux de répondre aux besoins particuliers associés à l'insertion professionnelle de ses nouveaux enseignants issus de l'immigration récente. Ils font appel aux services d'un chercheur afin d'accompagner le nouveau personnel enseignant dans leur appropriation des conduites et des pratiques requises pour l'exercice de la profession dans le contexte spécifique de ce conseil scolaire. Si les responsables des services éducatifs souhaitent le développement de connaissances à *activer* chez son nouveau personnel, le chercheur, pour sa part, sera particulièrement intéressé par la production de connaissances à *disséminer* (Avenier & Nourry, 1999); les conditions optimales pour l'instauration d'une RI seront alors réunies.

Étape 1 : La perception d'un problème (« the feeling of discomfort »)

Le chercheur est invité à rencontrer un groupe de quinze à vingt enseignants issus de l'immigration formé sur une base volontaire. Des membres des services éducatifs du conseil scolaire pourraient également assister à ces rencontres, s'il est jugé que leur présence, en tant que représentants de l'employeur, ne pose pas le risque d'intimider les enseignants nouvellement embauchés et de freiner leur implication lors des échanges. Dans le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration, la participation des représentants du conseil scolaire ne sera pas sollicitée. Ces enseignants seront considérés par le chercheur comme une population potentiellement vulnérable en raison de la diversité et de la nature des expériences, peut-être complexes, voire traumatisantes, vécues auprès des délégués des instances gouvernementales dans le pays d'origine. Le chercheur et son équipe, bien que mandatés par le conseil scolaire, mais rattachés à un organisme externe (université, institut de recherche, etc.), présenteront peut-être une menace moindre aux yeux des participants.

Lors de la première rencontre, il sera expliqué aux participants que le but de cette RI est de vivre ensemble une expérience de recherche, d'intervention et d'apprentissage dont le but ultime est de faciliter leur insertion professionnelle par le développement de nouvelles connaissances. Il sera clairement précisé que certains de leurs cadres de référence pourront être transformés par cette expérience, à la condition de s'ouvrir à la possibilité d'un tel changement. Il sera également établi que si c'est au conseil scolaire que

revient l'initiative de ce projet, ce sont eux, les participants et le chercheur, qui fixeront les balises des problématiques qui seront ciblées et des actions qui seront entreprises.

Enfin, le chercheur informera les participants des procédures relatives aux activités de recherche (par exemple, que des assistants de recherche seront présents lors des rencontres en tant qu'observateurs en vue de recueillir les données d'analyse) de même que celles associées à leurs droits, conformément au protocole déontologique auquel sera soumise la RI.

Supposons maintenant qu'à la suite de la séance d'information, quelques participants se désistent et qu'une douzaine décide de s'engager dans le projet. Le chercheur sera également présent, accompagné de deux assistants qui auront pour tâche d'observer et de noter les interventions significatives qui surviendront au cours de cette rencontre. Un enregistrement audio de la séance offrira de meilleures possibilités analytiques puisqu'il permettra de réécouter les passages les plus intéressants, sans omissions. Les observations *in situ* par les membres de l'équipe de recherche, qui s'ajouteront à l'enregistrement, permettront alors la triangulation des acteurs (validation par les différents membres de l'équipe de recherche de même que des participants) et la triangulation méthodologique (utilisation de différentes méthodes de collecte afin d'obtenir des formes d'expression diversifiées) (Savoie-Zajc, 2004).

Au cours de cet exercice, de nombreuses idées seront éventuellement émises par les nouveaux enseignants, allant de la difficulté d'obtenir des informations à propos du salaire et des avantages sociaux, en passant par les défis associés à la gestion d'une classe incluant de nombreux élèves ayant des besoins spéciaux, jusqu'aux enjeux relatifs au travail en communautés d'apprentissage avec les autres enseignants de l'école. L'expertise du chercheur sera ici des plus importantes afin d'aider le groupe à distinguer les problématiques rencontrées par l'ensemble des enseignants débutants et qui relèvent des programmes d'insertion professionnelle mis en place par les instances ministérielles, comme c'est le cas du PIPNPE en Ontario (Duchesne & Kane, 2010), de celles auxquelles font face plus spécifiquement les enseignants issus de l'immigration et qui font l'objet de la RI.

Étape 2 : La construction d'un mythe rationnel (« building a rational myth »)

La construction d'un mythe rationnel constitue la phase de problématisation de la recherche. En collaboration, chercheur et participants feront l'inventaire des différents problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants issus de l'immigration au cours de leur insertion professionnelle. Diverses techniques favorisant la contribution de tous à cet exercice pourront être utilisées, telles

que la tempête d'idées, le tour de table, la discussion en sous-groupes ou la rédaction de mémos anonymes.

Plus d'une rencontre pourra être nécessaire à la problématisation. Les perceptions des participants se confronteront les unes aux autres et les interventions du chercheur seront nécessaires à la mise au jour des problématiques propres à leur situation de nouveaux arrivants et qui font consensus parmi les membres du groupe. La conceptualisation d'un problème spécifique sera dès lors mise de l'avant. Pour illustrer cette phase de la RI, prenons pour exemple le problème suivant, fréquemment rencontré par de nouveaux enseignants de l'élémentaire issus de l'immigration : le passage d'un enseignement de type traditionnel magistral à un enseignement explicite, centré sur l'apprenant (Duchesne, 2010b). Les discussions entre participants auront permis de circonscrire le problème, d'échanger sur les pratiques des enseignants à ce propos, d'en décrire les défis comme les réussites, de confronter les points de vue, les valeurs et les croyances de chacun en ce domaine. C'est alors que s'enclenche le processus transformateur décrit par Mezirow (1997).

À l'issue de cette phase de problématisation, le chercheur sera en mesure d'accompagner les participants dans l'élaboration du plan d'intervention, de même que dans la sélection des outils et des méthodes qui s'y rapporteront (Paillé, 2007).

Étape 3 : La phase expérimentale (« intervention and interaction »)

Lors de cette troisième étape, le chercheur et les participants auront l'occasion de mettre en action les interventions choisies en vue du développement de nouvelles connaissances en regard de la problématisation ayant émergé lors de l'étape précédente; l'exemple du passage d'un enseignement de type traditionnel magistral à un enseignement centré sur l'apprenant permettra d'illustrer cette étape.

En premier lieu, de nouvelles actions ou stratégies seront proposées aux participants puis feront l'objet de discussions au sein du groupe. Par exemple, il pourrait être suggéré à ces nouveaux enseignants (de la part du chercheur) ou *par* ces derniers (de la part de certains participants) de préparer, puis d'expérimenter pour une durée prédéterminée, des leçons lors desquelles le temps prévu pour les interventions des élèves est deux fois plus important que celui destiné aux interventions de l'enseignant. Pour ceux parmi ces enseignants accoutumés à un rapport maître-élèves plus traditionnel, ce premier défi peut s'avérer de taille et toute une gamme de manifestations, allant de l'enthousiasme jusqu'à la résistance, pourront être observées par les membres de l'équipe de recherche. Pour chacune des stratégies proposées et retenues par

les participants, une période de mise à l'essai sera suivie d'une nouvelle séance en groupe qui permettra l'évaluation des pratiques expérimentées. Des points de vue divergents seront exprimés à propos de la pertinence et de la valeur de celles-ci, provoquant la remise en question des cadres de référence initiaux de certains participants. Ces discussions, pouvant générer des échanges d'intensité élevée, inciteront à la recherche de nouvelles significations et favoriseront, du même coup, la transformation des perspectives initiales des participants.

C'est ici que le concept d'*interacteur* évoqué par Chambon et Proux (1988) prend place, puisque lors de la phase d'intervention, le chercheur occupe les fonctions d'animateur de groupe, de médiateur, de personne-ressource et de participant au processus d'apprentissage. Les participants, pour leur part, sont pleinement engagés dans le processus de recherche puisqu'ils tentent de trouver des solutions aux problématiques qu'ils ont identifiées et contribuent à la validation des pratiques expérimentées de même que des connaissances développées.

Étape 4 : Définition d'un ensemble simplifié de logiques d'action (« the inductive phase : portraying a set of logics »)

Au cours de la quatrième étape, tous les acteurs, soit le chercheur et les nouveaux enseignants issus de l'immigration, prennent conscience des apprentissages effectués et des transformations vécues. La démarche du groupe, centrée sur la définition du problème de recherche et sur l'expérimentation de solutions lors des étapes précédentes, focalise maintenant sur l'expérience personnelle de chacun. Un processus de pensée réflexive est amorcé. Un journal d'apprentissage ou un forum de discussion conçu à cet effet sur Internet, par exemple, permettront aux participants de poursuivre leurs réflexions au-delà des séances en groupe. Ces traces écrites des cheminements parcourus contribueront par ailleurs à compléter et à enrichir les données recueillies par l'équipe de recherche lors des rencontres.

Étape 5 : Le processus de changement (« the change process : knowledge versus implementation »)

Le processus de changement, survenant lors de l'étape finale de la RI selon la procédure proposée par Hutchel et Molet (1986), fait écho à la phase de transformation des perspectives qui constitue le but ultime du processus d'apprentissage transformateur décrit par Mezirow (1997, 1998, 2000).

À cette dernière étape, les cadres de référence révisés des participants seront intégrés en une nouvelle théorisation des pratiques d'enseignement; la compréhension de la problématique de départ sera accentuée et celle-ci pourra faire l'objet d'une redéfinition. Il est possible, par exemple, que les participants réalisent qu'au-delà du temps qu'ils accordent, en classe, aux interventions des

élèves, c'est davantage dans leurs conceptions de leur rôle d'enseignant que les transformations ont eu lieu et qu'elles devront se poursuivre. En outre, les réflexions des participants sur le rôle de l'enseignant conduiront inévitablement à repenser le rôle de l'élève, puis celui de l'école et des parents. Le problème ciblé au commencement de la recherche est non seulement redéfini, mais il prend une tout autre dimension et s'ouvre sur différentes avenues.

Les défis rencontrés par le chercheur en recherche-intervention

Comme il a été mentionné dans une section précédente, le rôle du chercheur dans la RI pose de nombreux défis.

Lorsqu'il est mandaté par l'organisation, comme dans l'exemple que nous avons utilisé précédemment, la mission du chercheur en RI peut sembler délicate. Celui-ci doit-il favoriser les attentes de l'entreprise qui a retenu ses services et qui, peut-être, contribue au financement de la recherche? Doit-il répondre aux besoins des acteurs impliqués dans l'intervention ou doit-il plutôt s'en tenir à ce que lui, en tant que chercheur en RI, préconise? À ce propos, Carrier et Fortin (2003) ont souligné l'importance de tenir compte des points de vue de tous les acteurs impliqués, incluant les dirigeants, pour assurer le succès de la RI notamment en ce qui concerne les orientations qui seront prises et les actions préconisées conséquemment aux résultats obtenus; les paramètres qui seront retenus devront dès lors être clairement explicités auprès de toutes les parties engagées.

Les échanges entre les participants peuvent par ailleurs facilement devenir intenses, voire explosifs, selon la nature des thèmes discutés en groupe. Le chercheur doit, par conséquent, posséder à la fois des compétences et un bagage d'expériences en gestion des dynamiques de groupe. Si l'expérience transformatrice exige, au minimum, de bousculer un tant soit peu les cadres de référence des participants, aucun chercheur ne souhaite que ceux-ci se trouvent bouleversés ou traumatisés par l'expérience. Conséquemment, le chercheur devra être à la fois sensible à ce qui se vit au sein du groupe aux plans des émotions individuelles et des relations interpersonnelles qu'à ce qui s'y passe en matière de développement des connaissances et de transformation des cadres de référence. Puisqu'il agit entre autres à titre de personne-ressource dans la planification des interventions, le chercheur en RI doit également posséder des connaissances suffisantes du domaine de recherche sur lequel portera l'expérimentation.

Lors d'une RI, en outre, le chercheur n'est pas le seul maître à bord puisque tous les acteurs impliqués contribuent aux différentes étapes de la recherche. Ce phénomène doit être pris en compte et inciter le chercheur et son équipe à une grande rigueur méthodologique puisque les distractions et les

dérapages peuvent être nombreux et survenir à tout instant. La démarche de recherche devra donc être minutieusement documentée, analysée et ajustée tout au long du processus. En ce sens, diverses procédures de triangulations devront être appliquées pour assurer la validité des résultats obtenus.

Le chercheur, avec l'accord des autres acteurs concernés, devra également décider du moment opportun pour terminer l'intervention. Le développement de nouvelles pratiques d'enseignement, comme dans l'exemple fourni à la section précédente, peut se prolonger sur toute la vie professionnelle de l'enseignant. La RI, quant à elle, doit être déterminée dans le temps; l'établissement d'objectifs opérationnels de recherche et d'intervention permettra de circonscrire le processus en cours. Si elle peut constituer un outil intéressant pour mieux comprendre et soutenir la formation professionnelle continue, la RI vise une action ponctuelle, non perpétuelle.

Conclusion

Bien connue en sciences de la gestion, la recherche-intervention constitue une démarche de recherche et d'intervention sur le terrain fort pertinente en sciences de l'éducation, notamment en formation des adultes. Elle présente de nombreux avantages, mais également certaines limites, qui pourront entre autres être circonscrites par une rigueur accrue du chercheur à toutes les étapes du processus. La recherche-intervention se fonde sur un dispositif qui convient particulièrement à l'apprentissage transformateur en raison des nombreux points de convergence qui unissent ces deux entités, l'une méthodologique, l'autre théorique. Les questions de l'analyse des données recueillies, de leur interprétation et de la dissémination des résultats n'ont cependant pas été traitées dans cet article et font l'objet de peu d'écrits. Ces questions sont pourtant d'une grande importance pour l'établissement de la fiabilité de la recherche-intervention et devront certainement faire l'objet d'examens futurs.

Références

- Avenier, M.- J. & Nourry, L. (1999). Sciences of the artificial and knowledge production : the crucial role of intervention research in management sciences. *Design Issues*, 15(2), 55-70.
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichupa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers : negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 10(4), 429-444.

- Cappelletti, L. (2010, Mai). La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion? Communication présentée au congrès de l'Association francophone de comptabilité (AFC). Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/10/90/PDF/p173.pdf>
- Carrier, S., & Fortin, D. (2003). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 175-181.
- Chambon, A., & Proux, M. (1988). Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation? *Revue française de pédagogie*, 83(1), 31-38.
- Clary, M., von Frenckell, M., & Domasik-Bilocq, M.-C. (2007). L'introduction de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'institutions internationales participe-t-elle à la co-construction de la rénovation de systèmes scolaires nationaux? *Éducation relative à l'environnement*, 6, 43-61.
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education : teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Cahier de recherche*. Repéré à : <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/3186/david.pdf?sequence=2>
- David, A. (2000, Mai). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?* Communication présentée à la IXe Conférence internationale de management stratégique, Montpellier, France.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Éditions Bayard.
- Dolbec, A., & Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.
- Duchesne, C. (2010a). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50.

- Duchesne, C. (2010b). À propos de l'accompagnement avant et pendant le stage d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-116.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Fraser, M. W. (2004). Intervention research in social work : recent advances and continuing challenges. *Research on Social Work and Practice*, 14(3), 210-222.
- Hutchel, A., & Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision making : about two case studies. *European Journal of Operations Research*, 24, 178-186.
- Jönsson, S., & Lukka, K. (2005). *Doing interventionist research in management accounting*. GRI-report 2005:6, Gothenburg Research Institute. Repéré à http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/2987/1/2005-6_for_web.pdf
- Lee, J. B., Clery, S. B., & Presley, J. B. (2001). *Paths to teaching*. Document inédit, Illinois Education Research Council : Edwardsville, IL. Repéré à http://ierc.siue.edu/documents/IERC2001_1_Paths_to_Teaching.pdf
- Lukka, K. (2005). Approaches to case research in management accounting : the nature of empirical intervention and theory linkage. Dans S. Jönsson, & J. Mouritsen (Éds), *Accounting in Scandinavia. The northern lights* (pp. 375-399). Stockholm, Copenhagen : Liber & Copenhagen Business School Press.
- Maranda, M. F., Gilbert, M. A., St-Arnaud, L., & Vézina, M. (2007). Chronique d'une recherche-intervention éducative dans le domaine du travail médical. Communication présentée au Congrès international AREF 2007. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-France_maranda_MARANDA_348.pdf
- McIntyre, F. (2010). Transition à l'enseignement : l'attente est longue malgré la détermination. *Pour parler profession. La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Repéré à http://pourparlerprofession.oeeo.ca/mars_2011/features/T2T.aspx
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). Cognitive processes : contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherland (Éd.), *Adult learning : a reader* (pp. 2-13). London : Kogan Page.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Dans J. Mezirow (Éd.), *Learning as Transformation* (pp. 3-34). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools : the professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164-178.
- Moison, J. C. (1984). Recherche en gestion et intervention. *Revue française de gestion*, 139(3), 175-185.
- Moison, J. C. (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school : perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Paillé, P. (2004). Recherche-action. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.), (pp. 223-224). Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring : immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Ross, F. (2001). Helping immigrants become teachers. *Educational Leadership*, (58)8, 69-71.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis : novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161.
- Savall, H., & Zardet, V. (2008). *Mastering hidden costs and socio-economic performance*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 289-290). Paris : Armand Collin.
- Tochon, F., & Miron, J.- M. (2004). *La recherche-intervention éducative*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Walsh, S. C. E, & Brigham, S. M. (2007). Internationally educated female teachers who have immigrated to Nova Scotia : a research/performance text. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(3), 1-8.

Zay, D., & Gonnin-Bolo, A. (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*. Paris : INRP.

Claire Duchesne est détentrice d'un doctorat en éducation et professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Rodney Leurebourg est sur le point de terminer un doctorat en éducation, concentration administration éducationnelle, à l'Université d'Ottawa. Il est détenteur d'une maîtrise en leadership en éducation et d'un baccalauréat en Linguistique de l'Université d'Ottawa. Il a travaillé comme documentaliste et comme professeur de techniques de communication au niveau collégial.