

# Quand la recherche-action au doctorat devient possible : place à l'artisan-chercheur

Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada  
Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada  
André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais, Canada

*Résumé : Le cheminement prévu pour le doctorat réseau des Universités du Québec amène certaines contraintes à l'étudiant-chercheur qui souhaiterait opter pour une recherche participative, notamment la recherche-action. Cet article fait état de la réflexion amorcée lors de mon cheminement doctoral concernant la méthodologie d'une recherche-action et m'ayant mené vers la création d'un modèle hybride. Ce modèle hybride s'inspire en partie du « proactive model research » proposé par Schmuck (2006) ainsi que du modèle proposé par Guay et Prud'homme (2011).*

*Mots-clés : recherche-action, méthodologie, doctorat*

*Summary : The path planned for the network doctorate of the Universities of Quebec brings certain constraints to the student-researcher who would like to opt for proactive researches, in particular action research. This article reports the reflection that began during my doctoral journey concerning the methodology of action research and which led me to the creation of a hybrid model. This hybrid model is partly inspired by the "proactive model research" proposed by Schmuck (2006) as well as the model proposed by Guay and Prud'homme (2011).*

*Keywords : action research, methodology, doctorate*

## Introduction

**P**ratricienne de longue date au primaire, je me suis toujours questionnée sur ma pratique. En faisant le choix de poursuivre des études supérieures, j'ai adopté une posture différente, soit celle de chercheuse, tout en conservant une proximité aumilieu pratique.

Le présent article a pour objectif de présenter la démarche réflexive, qui a eu lieu tout au long de mon parcours doctoral, concernant la méthodologie de recherche qui a été utilisée. Grâce à de nombreuses discussions avec mes directeurs de recherche, il a été possible de concevoir une méthodologie rigoureuse et en adéquation avec le cheminement doctoral qu'impose le réseau des Universités du Québec.

## 1. Le cheminement doctoral

Inscrite au doctorat réseau de l'Université du Québec<sup>1</sup>, j'ai vite constaté qu'il pouvait s'avérer difficile de suivre le cheminement proposé tout en restant cohérente avec les visées de la recherche-action. Trois cours sont obligatoires. Le premier, *Recherche en éducation*, est un cours général qui permet aux étudiants de développer une vision globale des grandes problématiques actuelles de la recherche en éducation et des différentes approches méthodologiques. Le suivant, *Séminaire de doctorat : l'orientation*, a pour but, entre autres, d'amener les étudiants à détailler leur problématique de recherche, à formuler leurs questions et objectifs de recherche ainsi qu'à amorcer la définition des principaux concepts de leur recherche. En soi, ces deux cours ne sont pas réellement problématiques. C'est lors du troisième cours, *Séminaire de doctorat : la synthèse* que ma réflexion sur la cohérence de mon projet a réellement débuté. Ce cours a pour objectif de permettre aux étudiants d'élaborer leur méthodologie tout en assurant une adéquation avec la problématique et le cadre conceptuel de leur projet de recherche. Enfin, c'est après ces trois cours obligatoires qu'il est possible d'envisager la présentation de son *Projet doctoral*. Il s'agit de présenter une version, la plus aboutie possible, des trois premiers chapitres de la thèse. Une fois cette étape réussie, il est possible de demander le certificat éthique et de commencer la collecte de données. En soi, ce cheminement est tout à fait logique, mais lorsqu'il est question de recherche-action, cela peut l'être un peu

---

1. Il s'agit d'un programme doctoral offert conjointement par toutes les universités constituantes du réseau de l'Université du Québec. Il vise une formation d'avant-garde en privilégiant une approche interdisciplinaire. Pour en savoir plus, vous pouvez consulter le site suivant : <http://doctorat-education.uqam.ca/>.

moins, notamment au regard des visées de ce type de recherche et de la place des participants. En effet, les participants ne font pas partie des premières étapes d'un projet doctoral. L'étudiant-chercheur élabore seul son projet. Une fois celui-ci écrit, présenté, évalué et accepté par un jury scientifique, les praticiens sont recrutés. Dès lors, ils sont donc absents des premières étapes de la thèse ce qui s'éloigne des visées de la recherche-action en ce sens que celle-ci octroie une grande place aux problématiques vécues par les participants.

## 2. Bref contexte de ma recherche doctorale

L'objectif de cette publication n'est pas de présenter les résultats de la thèse. Toutefois, il est important de contextualiser la recherche doctorale que j'ai menée pour permettre une meilleure compréhension de la réflexion faite au regard de la méthodologie.

Le cœur de la problématique de ma thèse est lié à l'enseignement de l'oral. Il a été maintes fois démontré qu'il est pertinent de s'intéresser à l'oral, car il occupe un rôle important dans la littératie. Il a des impacts sur les habiletés de base (lire et écrire) (Bianco, 2015) et il permet également à l'élève de développer son plein potentiel pour bien fonctionner dans la société (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Selon les recherches, il s'avère toutefois qu'il demeure difficile d'enseigner et d'évaluer l'oral (Dumais et Soucy, accepté). Plusieurs raisons sont évoquées, notamment que les enseignants ont une formation initiale de l'oral limitée (Dumais et Soucy, sous presse). Conséquemment, les enseignants mentionnent manquer de connaissances et, par le fait même, cela rend l'enseignement de l'oral difficile à structurer et à organiser (Dumais, 2014). À cela s'ajoute aussi que peu de formations continues sont offertes et qu'il existe un manque d'accompagnement dans les changements de pratiques en oral (Soucy, 2019). Par ailleurs, certains enseignants ont l'impression, en consacrant du temps à l'enseignement de l'oral, qu'ils manqueront de temps pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, matières qu'ils jugent plus importantes (Soucy, 2019).

Une solution pourrait être envisagée, soit l'utilisation de centres de littératie (Soucy, sous presse). Les centres de littératie constituent un dispositif d'enseignement-apprentissage permettant de s'exercer à lire, à écrire et à communiquer oralement. À l'aide de mini leçons, les enseignantes enseignent et font le modelage de certains savoirs et savoir-faire. Ensuite, les élèves s'exercent dans différents centres. Le centre de lecture à deux, le centre de lecture fluide et le centre d'écriture en sont quelques exemples. Toutefois, au regard d'une recension des écrits, l'oral n'y est jamais enseigné. Bien sûr, dans les différents centres, les enfants utiliseront l'oral, mais principalement de manière à soutenir leurs apprentissages en lecture et en écriture (Soucy, sous presse). Aucun enseignement ni aucune mise en pratique de l'oral ne seraient faits dans le but de développer la compétence des élèves à communiquer oralement.<sup>2</sup> C'est pourquoi la création et l'ajout d'un centre de l'oral aux centres existants s'avéraient une solution intéressante. C'est à partir de ces éléments de la problématique que je me suis orientée vers une recherche-action afin de déterminer comment des enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, désirant changer leurs pratiques en enseignement de l'oral, créent et mettent en pratique un centre de l'oral.

## 3. Justifier sa méthodologie

Avant d'entreprendre le troisième cours obligatoire au cheminement doctoral, celui qui nous amène à amorcer la rédaction du chapitre sur la méthodologie de notre thèse, je partais avec bien peu de connaissances sur la recherche-action. En fait, je savais qu'elle avait pour but d'accompagner les enseignants vers un changement de pratiques. Je prévoyais utiliser le modèle de Guay et Prud'homme (2011), car c'est celui qui me semblait le plus utilisé et c'était le seul dont j'avais entendu parler.

Quelle ne fut pas ma surprise lorsque mes directions de recherche m'ont mentionné qu'il fallait que je justifie le modèle de recherche-action que j'allais utiliser ! Je ne fus pas surprise d'avoir à justifier, je fus

---

2. Pour mieux comprendre la problématique liée à l'enseignement de l'oral et accéder au cadre conceptuel lié à l'enseignement de l'oral et aux centres de littératie, veuillez vous référer à ma thèse (Soucy, 2019).

plutôt surprise d'avoir si vite tenu pour acquis que j'allais utiliser le modèle de Guay et Prud'homme (2011). Pour justifier ce choix, encore fallait-il que je connaisse d'autres modèles de recherche-action.

#### **4. Les visées et la démarche générale de la recherche-action**

Après de nombreuses lectures, il a été possible de ressortir quelques visées de la recherche-action. Tout d'abord, la recherche-action se définit comme une méthodologie centrée sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue dans un milieu donné (Fortin, 2010 ; Guay et Prud'homme, 2011 ; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000 ; Prud'homme, 2007).

Sa principale finalité concerne l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Lodico, Spaulding et Voegtler, 2010 ; NaciKayaoglu, 2015 ; Schmuck, 2006 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Ainsi, on peut s'attendre comme résultats qu'il y ait un développement professionnel des enseignants qui prennent part à la recherche ainsi qu'une meilleure connaissance de la situation pédagogique de départ (Guay et Prud'homme, 2011 ; McNiff, Lomax et Whitehead, 2003 ; NaciKayaoglu, 2015). On dit aussi de ce type de recherche qu'elle tend à réunir la théorie et la pratique, trop souvent dissociées. La théorie est nécessaire pour comprendre et agir sur une situation réelle. On dira même, dans ce type de recherche, que la théorie peut émerger de l'action (Mayer *et al.*, 2000 ; Roy et Prévost, 2013). En effet, un des principes importants de la recherche-action est que l'action permet de générer des connaissances. Puisque la théorie n'est pas présente dans le seul but d'induire la pratique, mais qu'elle sert aussi de support à la pratique afin de mieux la comprendre et de trouver des solutions, l'écart entre les deux tend à s'atténuer (Roy et Prévost, 2013). Il s'ensuit, en plus de permettre au praticien d'ajuster sa pratique, que la recherche-action lui offre également la possibilité de développer ses compétences de recherche (Lodico *et al.*, 2010 ; McNiff, Lomax et Whitehead, 2003 ; Vaughan et Burnaford, 2016).

Les lectures effectuées m'ont permis également de découvrir un point commun, partagé par différents auteurs, quant à la démarche de la recherche-action. Il ne s'agit pas d'une démarche linéaire, mais plutôt d'une démarche itérative. En effet, la recherche-action doit comporter de nombreux va-et-vient qui impliquent différents processus. Les trois mêmes processus de base, soit l'action, l'observation et la réflexion sont présents en recherche-action (Marshall et Rossman, 2011 ; Savoie-Zajc, 2007 ; Stringer, 2008). D'autres auteurs en mentionnent quatre, en ajoutant la planification avant l'action, l'observation et la réflexion (Krathwohl, 2009 ; Lodico *et al.*, 2010 ; Schmuck, 2006). Qu'elle soit sous-entendue ou mentionnée, la planification représente l'étape par laquelle le chercheur et les praticiens organisent ensemble la manière dont ils vont procéder pour passer de l'état actuel à l'état désiré (Guay et Prud'homme, 2011). Le processus d'action représente la mise en œuvre de ce qui a été planifié. L'observation est le moment où le regard se porte sur les actions posées et, finalement, la réflexion consiste à analyser, lors des rencontres collectives, les actions observées. C'est lors du processus de réflexion que chercheurs et praticiens planifient les nouvelles actions en fonction de ce qui a été analysé.

#### **5. Quelques modèles de recherche-action**

Toujours en tenant compte de cette démarche itérative, il existe différents modèles de recherche-action. Certains ont attiré mon attention, et ce, pour différentes raisons. Voici ceux étudiés m'amenant à faire un choix et à le justifier.

##### **5.1. Le modèle de Lodico, Spaulding et Voegtler (2010)**

Lodico, Spaulding et Voegtler (2010) proposent un modèle de recherche-action construit en sept étapes, tel que présenté dans la figure 1.

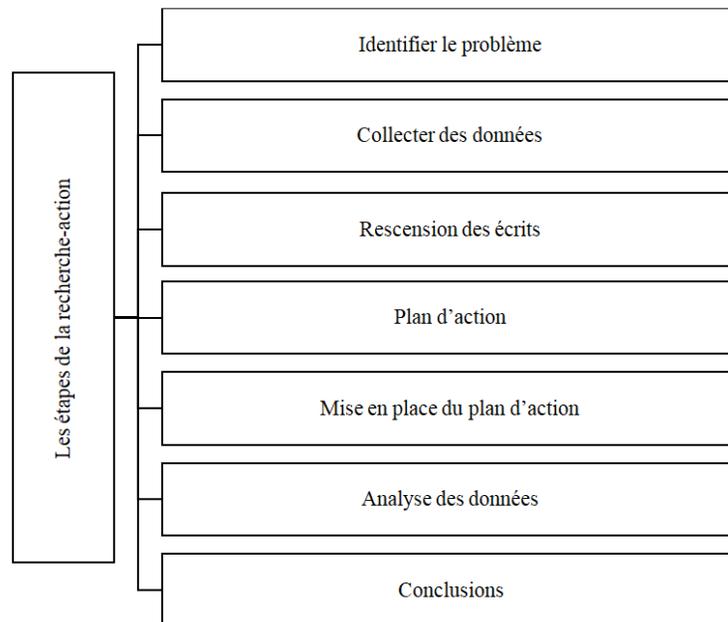


Figure 1. Le modèle de recherche-action de Lodico, Spaulding et Voegtler (2010)

La première étape consiste à identifier le problème avec les praticiens, la deuxième étape, à collecter des données pour analyser et pour mieux comprendre le problème. Une recension des écrits doit être faite par le chercheur lors de la troisième étape ; cette étape permet de connaître ce qui a déjà été expérimenté au regard de la problématique choisie. La quatrième étape consiste à créer un plan d'action. C'est à ce moment que des décisions sont prises, conjointement entre chercheur et praticiens, sur les actions à poser afin de changer les pratiques. La mise en place du plan d'action correspond à l'étape cinq. C'est à cette étape que les données sont récoltées. C'est au cours de la sixième étape que les données sont analysées par le chercheur. Lodico et ses collaborateurs (2010) rappellent l'importance de ne pas attendre à la toute fin pour faire l'analyse des données, puisque cette analyse influencera le plan d'action. La septième et dernière étape consiste à formuler des conclusions ; c'est lors de celle-ci que le chercheur tentera d'établir si la recherche-action a permis un changement ou un renouvellement des pratiques quant au problème soulevé lors de la première étape.

L'intérêt de ce modèle concerne la recension des écrits. Il s'agit du seul modèle, parmi ceux étudiés, qui propose de faire une recension des écrits à même la recherche-action. Faire cette recension, une fois la recherche-action entamée, donne une perspective différente et permet de faire des liens entre la pratique et les données scientifiques du thème étudié pour ainsi mieux s'ajuster aux besoins du milieu. De plus, elle permet aux praticiens de mieux comprendre la problématique identifiée au regard des écrits scientifiques. Bien que très intéressant, il est difficile d'utiliser ce modèle dans le cadre d'une thèse, car la revue de la littérature doit être effectuée bien avant le projet doctoral, qui lui, rappelons-le, doit être soumis pour approbation, avant même de commencer la recherche-action.

Schmuck (2006) s'intéresse aux changements de pratique que le praticien peut opérer par lui-même grâce à la recherche-action, jouant ainsi également le rôle de chercheur. Schmuck (2006) propose deux modèles différents. Le premier modèle se nomme le « proactive action research ». Il comporte six étapes telles que présentées dans la figure 2. Contrairement au modèle habituel de recherche-action, celui-ci suggère non pas de partir d'une problématique vécue en classe, mais plutôt d'une pratique nouvelle et inspirante pour le praticien-chercheur.

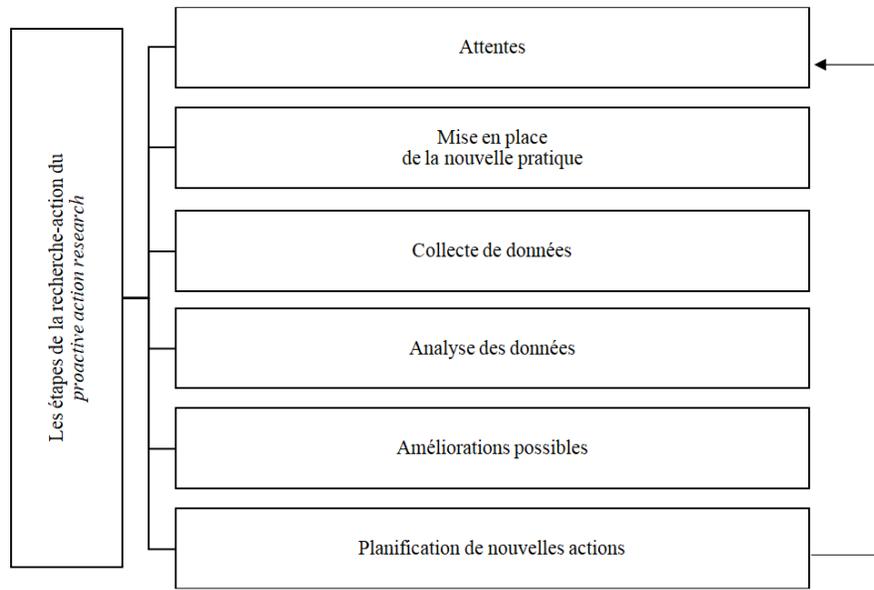


Figure 2. Le modèle de recherche-action « proactive action research » de Schmuck (2006)

La première étape du « proactive action research » de Schmuck (2006) consiste à faire la liste des attentes et des questionnements au sujet de cette nouvelle pratique. Le praticien-chercheur doit se questionner sur le potentiel attendu de cette nouvelle pratique. Il doit aussi s'interroger sur ce qui semble moins clair au sujet de cette nouvelle pratique. Ces questions peuvent guider le praticien-chercheur dans l'établissement de ses attentes et l'amener également à identifier ses craintes ou ses incertitudes. Ensuite, la deuxième étape consiste en la mise en place de la nouvelle pratique. C'est à ce moment que le praticien-chercheur intègre la nouvelle pratique dans sa classe. La troisième étape est la collecte de données. Le praticien-chercheur doit collecter différentes données au sujet de la mise en place de la pratique, et ce, en fonction de ses attentes et questionnements pour parvenir à la quatrième étape, celle qui consiste justement à faire l'analyse des données. La cinquième étape mène le praticien-chercheur à réfléchir sur les améliorations possibles. C'est lors de la sixième étape que sont identifiées les nouvelles actions à faire. À la suite de quoi, Schmuck (2006) propose de reprendre le cycle. Le praticien-chercheur reprendra donc le cycle décrit un certain nombre de fois, jusqu'à ce qu'il soit satisfait de situation.

L'inconvénient de ce modèle, pour l'étudiant-chercheur, est qu'il a été conçu pour être vécu par le praticien-chercheur, dans le sens qu'il s'agit d'une démarche de recherche individuelle, vécue de manière autonome par ce dernier, dans sa propre classe. Toutefois, un point important pourrait rendre ce modèle digne d'intérêt pour l'étudiant-chercheur. Comme il concerne la mise en place d'une pratique nouvelle, le praticien-chercheur ne part pas nécessairement d'une problématique vécue en classe et documentée. Il s'agit plutôt d'une volonté de renouveler et de bonifier ses pratiques. C'est ce qui rend ce modèle fort intéressant dans le cadre d'une recherche doctorale. Il permet à l'étudiant-chercheur d'envisager une solution potentielle à son problème de recherche et de le proposer comme une pratique nouvelle aux praticiens lorsque le milieu de recherche est trouvé. Évidemment, cela demande de trouver un milieu de recherche qui souhaite aborder la problématique soulevée par l'étudiant-chercheur dans le cadre d'une thèse.

Schmuck (2006) propose un deuxième modèle qu'il nomme le « responsive action research ». La porte d'entrée dans la recherche est différente que le modèle précédent. Plutôt que d'avoir une volonté spontanée de bonifier ses pratiques, pour ce deuxième modèle, le praticien-chercheur se questionne sur un élément problématique vécu en classe. Les étapes présentées en figure 3 sont sensiblement les mêmes que le « proactive action research ».

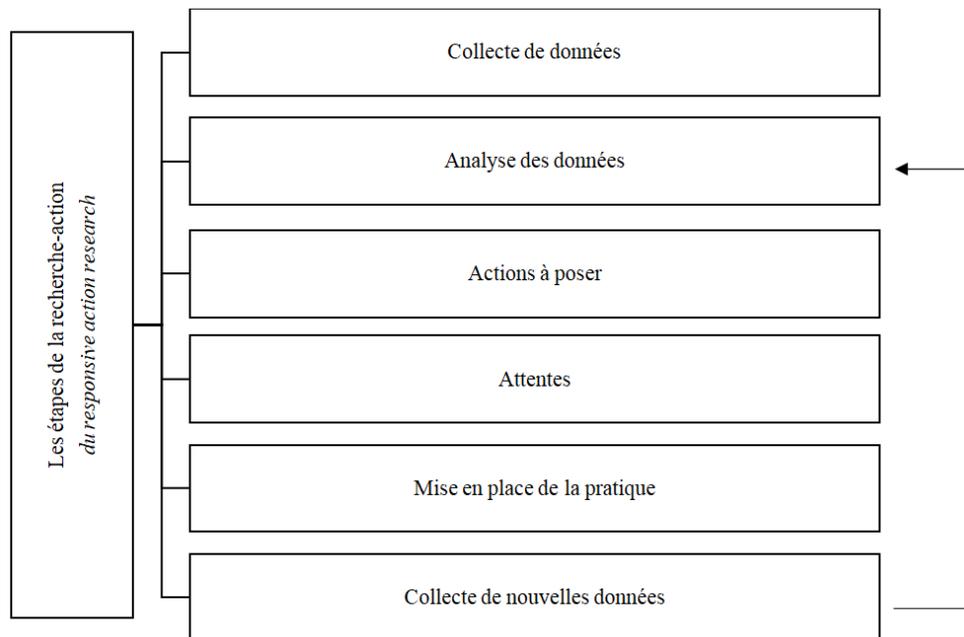


Figure 3. Le modèle de recherche-action « responsive action research » de Schmuck (2006)

La différence de ce deuxième modèle réside dans le fait qu'il débute par la collecte de données sur un élément précis, habituellement jugé comme étant un élément problématique aux yeux du praticien. C'est en quelque sorte une façon de cerner la problématique, mais de manière intimement liée au contexte de classe du praticien. En deuxième étape, Schmuck (2006) propose de faire l'analyse des données collectées en cherchant à savoir de manière plus précise en quoi la situation analysée est problématique. Après cette analyse, il conseille, en troisième étape, de déterminer les actions à poser. Pour la quatrième étape, il suggère de faire la liste des attentes et des questionnements au sujet des actions à mettre en place. À la cinquième étape, il s'agit de mettre en place les pratiques jugées les plus pertinentes pour améliorer la situation. Enfin, la sixième et dernière étape consiste à collecter de nouvelles données. Ensuite, le praticien reprend le cycle à l'étape deux en se questionnant à savoir si les actions mises en place permettent d'améliorer la situation initiale.

Ce modèle est intéressant pour le praticien-chercheur, car il présuppose que ce dernier est en démarche réflexive continue quant aux apprentissages de ses élèves qu'il vise à améliorer en ajustant ses pratiques. L'inconvénient est que, tout comme le modèle précédent, celui-ci a été conçu pour être vécu par le praticien-chercheur dans une démarche de recherche individuelle et autonome.

## 5.2. Le modèle de Guay et Prud'homme (2011)

Pour leur part, Guay et Prud'homme (2011) présentent un modèle de recherche-action en six étapes, tel que présenté en figure 4.

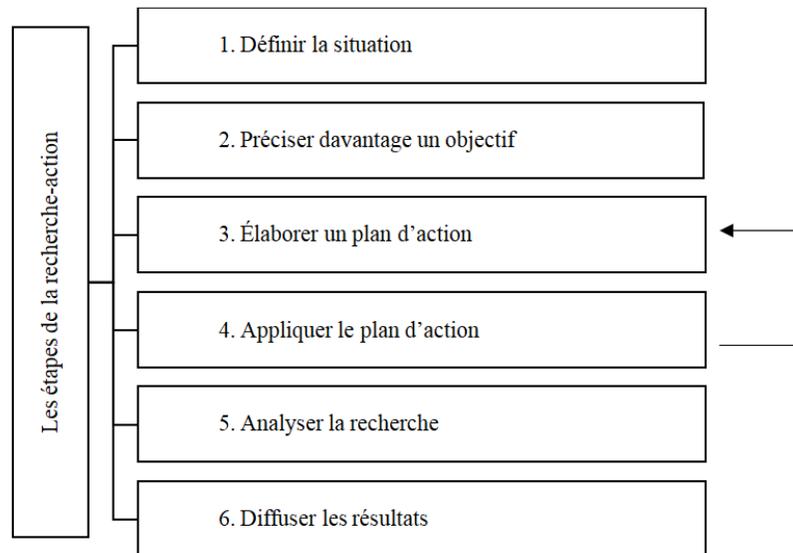


Figure 4. Le modèle de recherche-action de Guay et Prud'homme (2011)

Dans ce modèle, prendre le temps de définir la situation actuelle est essentiel. C'est à ce moment où praticiens et chercheurs tentent de circonscrire la problématique issue du milieu ; il s'agit de la première étape. Ils tentent alors de définir non seulement l'origine de la problématique, mais également ses répercussions. En deuxième étape, après cette exploration de la problématique, un ou plusieurs objectifs sont formulés et choisis en vue de pallier la problématique définie précédemment. Pour passer de la situation de départ, jugée insatisfaisante, à l'état désiré, un plan d'action est élaboré lors de la troisième étape en fonction de l'objectif. La quatrième étape concerne l'application du plan d'action. À cette étape, le processus de réflexion est important, car il permet de démontrer les connaissances acquises. Il est possible de revenir sur la troisième et la quatrième étapes plusieurs fois afin de planifier de nouvelles actions pour améliorer leur pratique, dans le but de résoudre davantage la problématique. La cinquième étape concerne l'évaluation. Elle arrive au terme de la démarche de recherche. Il s'agit d'analyser les conséquences de la recherche, concluantes ou non, sur le changement de pratiques, sur le développement professionnel et sur l'amélioration des connaissances (Guay et Prud'homme, 2011). C'est à cette étape que s'actualise la formulation de savoirs nouveaux : des savoirs théoriques, des savoirs pratiques et des savoirs d'expérience (Savoie-Zajc, 2012). Il est intéressant de noter que Guay et Prud'homme (2011) proposent une sixième étape liée à la diffusion des résultats. Cette dernière étape permet de présenter des connaissances qui peuvent donner des pistes de réflexion ou encore inspirer un changement de pratique pour ceux qui vivent des problématiques semblables (Guay et Prud'homme, 2011).

L'intérêt de ce modèle est qu'il est bien documenté. Plusieurs chercheurs québécois s'en sont inspirés pour leur recherche. L'inconvénient le plus important pour l'étudiant-chercheur concerne les deux premières étapes. En effet, il s'avère difficile d'attendre le début de la recherche pour définir la situation et pour préciser un objectif. Comme mentionné précédemment, le cheminement doctoral prévoit la remise des trois premiers chapitres de la thèse dans une version suffisamment aboutie avant même la demande du certificat éthique et la recherche du milieu où se déroulera la recherche. Ainsi, comment est-il possible d'en arriver à avoir une question et des objectifs de recherche suffisamment précis avant même d'être en contact avec le milieu ?

### 5.3. Un modèle hybride de recherche-action

Dans son ouvrage sur l'entretien compréhensif, Kaufman (2016) s'attarde à la réalité de l'étudiant-chercheur. Il dénonce l'obsession qu'ont les chercheurs au sujet de la méthodologie, allant jusqu'à dire que l'essentiel de l'effort est trop souvent concentré sur la méthodologie plutôt que sur l'interprétation des

résultats. Il fait plutôt l'apologie de l'artisan intellectuel. Il le décrit comme un chercheur qui a la capacité de maîtriser et de personnaliser la méthodologie pour soutenir un projet de recherche concret et sérieux. Kaufman (2016) souligne également qu'afin d'éviter les critiques, bon nombre de chercheurs ne vont pas faire état des différents tâtonnements qui auront permis d'aboutir à une recherche sérieuse, laissant ainsi croire à l'utilisation parfaite de la méthodologie choisie. Il s'avère que l'étudiant-chercheur se sent souvent bloqué par ce constat (Kaufman, 2016).

Les propos de Kaufman (2016) portent à réfléchir. La recherche doit-elle être au service de la méthodologie ou est-ce la méthodologie qui doit être au service de la recherche ? Mes directeurs de recherche et moi avons fait le pari de trouver une méthodologie cohérente avec le chemin doctoral tout en étant au service de la recherche et en assurant une rigueur scientifique.

Comme mentionné précédemment, dans le cadre de ma recherche doctorale, la création d'un centre de l'oral a été proposée comme solution potentielle à la problématique liée à l'enseignement de l'oral. En proposant cette solution, il a été possible de constater que l'on s'éloignait quelque peu de la visée de la deuxième étape de Guay et Prud'homme (2011) pour s'approcher davantage du modèle de Schmuck (2006) qui suggère de partir d'une pratique innovante. Certains pourraient penser qu'en proposant la création d'un centre de l'oral, on s'éloigne ainsi des visées de la recherche-action, car on propose dès le départ une nouvelle pratique. Toutefois, il est possible de constater que des recherches-actions en oral ont déjà été conduites en proposant une pratique innovante permettant ainsi d'envisager un changement ou un renouvellement des pratiques enseignantes. C'est le cas, entre autres, des recherches de Dumais, Lafontaine et Pharand (2015), de Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe (2016) et de Lafontaine, Dumais et Pharand (2016) où des enseignants ont créé des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en s'inspirant du modèle didactique de Lafontaine (2001).

Bien que le « proactive research model » de Schmuck (2006) propose l'utilisation d'une pratique innovante, il ne semble pas tout à fait adéquat pour une recherche doctorale. En effet, il s'adresse davantage à un praticien seul qui souhaite faire une recherche-action sur sa propre pratique. Or, dans le cadre d'une recherche doctorale de type recherche-action, l'étudiant-chercheur fait partie intégrante de la recherche. Il ne laisse pas le praticien-chercheur mener la recherche de manière autonome. Il accompagne le ou les praticiens dans tout le processus. Et, comme le propose Guay et Prud'homme (2011), l'ensemble de la recherche est analysé et diffusé, contrairement au modèle de Schmuck (2006), où il n'en est pas question. C'est pour ces raisons que la création d'un modèle hybride m'est apparue nécessaire. La figure 5 présente les éléments retenus pour la création du modèle hybride tout en faisant ressortir le cycle itératif du changement (étape 3) qui est essentiel en recherche-action. Ce modèle est inspiré du « proactive action research » de Schmuck (2006), car l'idée de présenter une pratique innovante est fort intéressante dans le cadre du cheminement doctoral. Il s'inspire également du modèle de Guay et Prud'homme (2011), car ce dernier propose un modèle de recherche complète, partant de la définition de la situation à la diffusion des résultats.

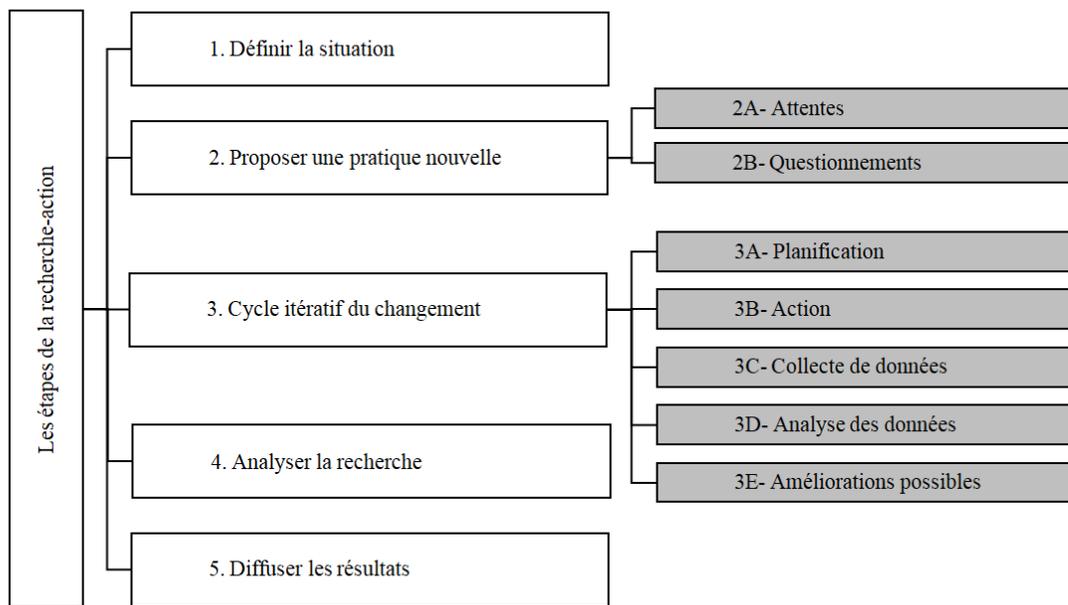


Figure 5. Le modèle hybride de recherche-action de Soucy (2019)

La première étape de ce modèle vise tout d'abord à définir la situation actuelle<sup>3</sup>. Dans le cas de ma recherche doctorale, nous avons bien pris le temps de cerner ce qui était problématique au regard de l'enseignement de l'oral. Cette étape était essentielle, car bien qu'une problématique avait été rédigée dans le cadre de la thèse, il était possible que les participantes<sup>4</sup> ne vivent pas l'ensemble des problèmes relevés en problématique. Cette étape du modèle hybride permet donc de faire ressortir les éléments qui sont propres au vécu des participantes.

C'est à la deuxième étape que la pratique innovante est présentée. C'est aussi lors de cette étape que les attentes (2A de la figure 5) et les questionnements (2B de la figure 5) des participants sont nommés. Dans le cas de ma recherche doctorale, c'est à ce moment que la création d'un centre de l'oral a été proposée. Ce centre était inexistant dans les classes des participantes. Il s'agissait d'une pratique innovante pour elles même si elles utilisaient déjà des centres de littératie (entre autres en lecture et en écriture). Les participantes ont détaillé leurs attentes et leurs questionnements par rapport à ce nouveau centre. Elles ont pris le temps d'envisager en quoi la création d'un centre de l'oral pourrait pallier les problèmes soulevés au sujet de l'enseignement de l'oral.

La troisième étape représente le cycle itératif du changement. Tout comme le proposent plusieurs auteurs, celui-ci comporte différents processus. La planification (3A de la figure 5) est le moment où le chercheur et les praticiens réfléchissent aux éléments à mettre en place. Dans le cadre de ma recherche doctorale, ce fut le moment où les participantes ont été sensibilisées aux éléments à considérer dans l'enseignement de l'oral. Cette étape a été essentielle avant d'arriver à la création et à la mise en pratique du centre de l'oral. Les participantes ont donc déterminé ce qui leur semblait être le plus pertinent pour faciliter un enseignement-apprentissage de l'oral. Par la suite, à l'étape de l'action (3B de la figure 5), c'est le moment de mettre en œuvre ce qui a été planifié. Toujours en gardant pour exemple ma recherche doctorale, c'est le moment où le centre de l'oral a été mis en place et expérimenté dans la classe. Pendant l'expérimentation, les praticiens sont invités à collecter des données (3C de la figure 5). Le journal de bord des praticiens peut s'avérer un outil pertinent pour y noter ce qui a bien ou moins bien fonctionné dans l'expérimentation. Le

3. Il est important de noter que pour participer à la recherche, les participants devaient déjà se questionner au sujet de l'enseignement de l'oral et devaient également travailler à l'aide de centres de littératie. Pour plus d'information à ce sujet, consulter ma thèse (Soucy, 2019).

4. Le féminin sera employé lorsqu'on parle précisément des participantes de la recherche.

chercheur peut également être présent afin d'observer l'expérimentation de manière non participante. Des rencontres collectives doivent être envisagées afin de discuter et d'analyser l'expérimentation faite (3D de la figure 5). C'est à partir de cette expérimentation que le chercheur et le praticien pourront réfléchir à la manière d'améliorer le plan d'action initial (3E de la figure 5). Il est souhaitable de faire ce cycle à plusieurs reprises afin de parvenir à pallier la problématique soulevée. Dans le cadre de ma recherche, les rencontres collectives ont eu lieu à quatre reprises. Cela a permis aux participantes de déterminer les améliorations possibles à apporter au centre de l'oral et à sa mise en pratique.

C'est au terme de la démarche, en quatrième étape, que l'analyse de l'ensemble des données est faite. Bien qu'une analyse soit menée de manière régulière pendant le cycle itératif afin de réajuster les actions, une analyse finale sur l'ensemble de la recherche s'avère essentielle afin de répondre entre autres aux objectifs de la recherche, et également pour faire état de l'ajustement des pratiques. Dans ce cas-ci, en plus de répondre aux objectifs généraux de la thèse, cette étape a également permis de faire état des ajustements de pratique en enseignement de l'oral grâce à la mise en place d'un centre de l'oral.

Finalement, le modèle hybride propose la diffusion des résultats comme cinquième étape. Dans ce cas-ci, ce fut par la production de la thèse ainsi que par des communications et des écrits scientifiques.

## **6. Poursuivre la réflexion de Kaufman**

Pour conclure cet article, je crois qu'il serait intéressant de poursuivre la réflexion de Kaufman (2016) et de s'interroger sur la place que nous laissons à l'artisan intellectuel. Se permettre d'adopter une posture d'artisan-chercheur en s'inspirant des autres a l'avantage de répondre à la réalité de la formation doctorale. En effet, pour trouver et conserver une cohérence entre le cheminement doctoral et la recherche-action, j'ai préféré structurer la méthodologie en créant un modèle hybride de recherche-action me permettant ainsi de justifier mes choix et de parvenir à une recherche rigoureuse. J'ai pu ainsi éviter de trafiquer ou de passer sous silence les éléments qui auraient pu être moins cohérents avec le modèle de Guay et Prud'homme (2011) que je souhaitais utiliser au départ. Enfin, l'important ne serait-il pas d'avoir une méthodologie adaptée qui soutienne rigoureusement nos recherches ?

## RÉFÉRENCES

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement*. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. et Soucy, E. (sous presse). Des genres oraux en classe du primaire en milieu plurilingue et pluriethnique qui favorisent l'oral spontané des élèves. *Recherches*.
- Dumais, C. et Soucy, E. (accepté). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p.101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* – 2e édition. Montréal : Chenelière Éducation.
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 183-211). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Kaufman, J.-C. (2016) *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Collin.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research : the logic of methods*. Long Grove, Illinois : Waveland Press.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016) L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères, recherches en didactiques du français langue maternelle*, 54, 101-109.
- Lafontaine L., Morissette, É. et Villeneuve-Lapointe, M. (2016) L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 57-73.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. et Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research : from theory to practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Marshall, C. et Rossman, G.B. (2011). *Designing Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.

- McNiff, J., Lomax, P. et Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London : Routledge Falmer.
- NaciKayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140–161.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action*. Thèse. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, Hors Série*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical Action Research for change*. London : Corwin Press.
- Soucy, E. (sous presse). Les centres de littératie : un dispositif d'enseignement-apprentissage prometteur pour intégrer la lecture, l'écriture et l'oral en classe. Dans P. Dupont et L. Lafontaine (dir.), *L'enseignement de l'oral : pratiques éducatives et de formation*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec en Outaouais, Saint-Jérôme.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. New Jersey : Pearson.
- Vaughan, M. et Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.