المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⵏⵜⵔⴱⵉⵜ
ⴰ ⵓⵔⵜⵜⴰⵢ ⴰⵣⵣⴰⵏⴰⵡ

دليل
البحث التدخلي في التربية

ترجمة إلى العربية

مارس 2014

الوحدة المركزية للبحث التربوي
38 شارع ابن تومرت – حي الليمون – الرباط. الهاتف / الفاكس: 05 37 66 08 81

تقديم

أولت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، خلال السنوات الأخيرة، عناية خاصة بالبحث التربوي باعتباره ركيزة أساسية لتطوير النظام التربوي والارتقاء بجوانبه المختلفة. وفي هذا الإطار تمت مأسسة البحث التربوي وإرساء هياكله الوطنية والجهوية وتبني استراتيجية وطنية لتنميته والعناية به. وقد مكنت المجهودات المبذولة من تشكيل العديد من فرق البحث التربوي على مستوى الأكاديميات والنيابات، استطاعت بفضل تظافر الجهود، من إنجاز بحوث تربوية تحترم الشروط والمعايير العلمية المتعامل بها في مجال البحث العلمي وتغطي مختلف مجالات الاشتغال داخل المنظومة التربوية.

ونظرا لأهمية البحث التدخلي في تطوير الأداء المهني للعاملين بمجال التربية والتكوين وتشجيع الابتكار والإبداع في مجال المناهج والإشراف التربوي وتطوير الأداء العلمي والمهارات البحثية لمتدربي مراكز تكوين الأطر التربوية وخصوصا المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، يعد هذا الدليل ثمرة المجهودات التي بذلتها الوحدة المركزية للبحث التربوي لأجل توفير الآليات والوسائل الضرورية لاستيعاب منهجية هذا النمط من البحث التربوي وضبط أدوات اشتغاله وتحسين ممارسته العملية. وقد حرص الفريق الذي أنجز هذا العمل على احترام الصرامة المنهجية على مستوى بناء محتويات الدليل ومراعاة الوضوح والانسجام من خلال تقديم أمثلة مبسطة تيسر الانتقال السلس من التنظير إلى التطبيق. وبالإضافة إلى ذلك، اعتمد في إنجاز هذا الدليل على مجموعة من المراجع الوطنية والدولية (من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وفرنسا، وبلجيكا وغيرها...)، حيث زاوج في إعداده بين ما هو تأصيلي وما هو حديث.

أنجز هذا الدليل، تحت إشراف السيد **فؤاد شفيقي** مدير المناهج المكلف بالوحدة المركزية للبحث التربوي، وبتأطير من السيد **محمد الحامدي** واشترك في إنجازه، السيدات والسادة: **محمد دروي- نهال أبطيو- - سهام يكرب - عبد الوهاب بن علي أمجوض- أمين ركلمة،** أطر الوحدة المركزية للبحث التربوي **وفاطمة الزهراء الجعايدي** من مديرية المناهج **وخالد المعزوزي** من المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب.

فهرست

مقدمة 4

نبذة تاريخية عن البحث التدخلي وأصله 4

ما معنى البحث التدخلي ؟ 7

ما هي خصائص البحث التدخلي ؟ 8

مقارنة بين بحث أكاديمي وبحث تدخلي 9

ما هي ايجابيات البحث التدخلي ؟ 9

ماهي مراحل البحث التدخلي و صيرورته؟ 10

أمثلة للبحث التدخلي 13

ما هي معايير الحكم على صرامة البحث التدخلي؟ 17

المراجع 18

"It is teachers who, in the end, will change the world of the school by understanding it."
(Lawrence Stenhouse, 1979)
"في نهاية المطاف، المدرسون هم من سيغيرون عالم المدرسة من خلال فهمه." [1]

مقدمة

أثبتت العديد من الدراسات في مجال التربية، من جهة ضعف استغلال نتائج البحث الأكاديمي على الصعيد الدولي [2، 3] ، ومن جهة أخرى وجود مقاومة قوية يبديها الممارسون في اعتماد الحلول المقترحة من طرف الباحثين [4]. ويمكن تفسير ذلك بكون أغلب هذه البحوث ينجزها عادة باحثون من خارج المدرسة يشتغلون غالبا في الوسط الجامعي، حيث يعمل هؤلاء في الغالب على استكشاف وضعية إشكالية صادفها المدرسون أو قدموها لهم بهدف دراسة أسبابها. والمتوقع من هذا النوع من البحوث إيجاد تفسيرات قابلة للتطبيق في الحالات المماثلة. إلا أن النتائج المقترحة لم تكن تستجيب للحاجيات الخاصة للممارسين وللسياق الذي يعملون فيه. وبالتالي، فإن معظم المربين لا يأخذون نتائج البحوث التي سبق نشرها بعين الاعتبار، بل إنهم لا يكلفون أنفسهم عناء قراءتها.

وبالإضافة إلى ذلك، مع ظهور البحث النوعي، لم تعد أهداف الباحثين موجهة نحو تفسير أسباب الظواهر الملاحظة، بل أصبحت موجهة إلى دراسة ثقافة مركبة أو واقع خاص، وذلك بغية تحسين فهم النظام المدروس وتطوير بعض المعارف. وبالرغم من تقرب الباحثين من الممارسين وفهمهم على نحو أفضل، فإنهم مازالوا غير قادرين على تقديم أجوبة واقعية إليهم يمكن أن تساعدهم على حل مشاكلهم اليومية (لم يكن ذلك هو هدفهم)، فهؤلاء الباحثون لم تكن لهم نية حقيقية للقيام بتغيير الوضعيات التي تمت دراستها، بالرغم من تأثيرهم في بعض الأحيان على الأشخاص المتعامل معهم. كانوا يرون أنه بمجرد الانتهاء من البحث، فإن نشر النتائج يمثل نهاية الدورة بحيث يمكنه أن يؤثر في الفاعلين التربويين وفي صانعي القرار. بهذا المعنى، نرى أن البحث التدخلي يمكن أن يردم الهوة بين الباحثين والممارسين، وتقدم هذه الوثيقة البحث التدخلي كنهج يقرب بين الفاعلين والباحثين. وبعد عرض نبذة تاريخية عن البحث التدخلي، سنحاول تحديد مفهومه وتعريف خصائصه الرئيسية. ثم نقدم مختلف المراحل والعمليات التي يشملها إنجاز البحث التدخلي وأخيراً نقترح بعض المعايير لتقويم مدى دقته.

نبذة تاريخية عن البحث التدخلي وأصله

"Education is a social process, education is growth. Education is not a preparation for life; education is life itself." (John Dewey, 1910)
" التربية صيرورة اجتماعية، التربية هي النمو. التربية ليست استعدادا للحياة، بل هي الحياة نفسها"
(جون ديوي، 1910)

في أوائل القرن العشرين، تطلع جون ديوي [5] إلى إنشاء علم خاص بالتربية، يشارك المدرسون عملياً في صيرورة جديدة لبحث يجمع بين البحث عن نظريات مفيدة و شكل من الاستثمار متجذرٍ في

الممارسات التطبيقية. وترتكز هذه المقاربة على تصور للتربية يعتبر المنهج العملي أساساً للمعرفة ويصبح التفكير العلمي عادة عند المربين والمتعلمين. ولعل فشل هذا الجيل الأول في تطبيق نموذجه الديمقراطي المثالي يعود إلى السرعة التي يهيمن بها ما هو تطبيقي على ما هو نظري [6].

يُنْسَبُ الجيل الثاني من البحث التدخلي خلال الأربعينيات، لكورت لوين وهو البحث المعتمد على التدخل النفسي-الاجتماعي. وقد استعمل لوين فكرة اقترحها ديوي:" التدخل يجب أن ينطلق من البحث، والبحث من التدخل". وكان لوين يدعو إلى تدبير التغيير الاجتماعي، وذلك من خلال تأسيس صيرورة التخطيط : فكرة عامة، وهدف عام، فجمع المعطيات، مع خطة لتحقيق الهدف العام، ثم العملية اللازم القيام بها ، وأخيراً تقويم العمليات. وقد وصف لوين نموذج الدورات بأنه لولبي الشكل ، بحيث يقود التحليل إلى تشخيص الوقائع، ووضع تصور للبحث ، ثم تخطيط برنامج تدخل لتنفيذ مجموعة من الحلول، وينتهي بالتقويم وعلى أثره تظهر مجموعة من المشاكل أو الأسئلة الجديدة [8،9،10،11]. وخلال الحرب العالمية الثانية، قاد لوين بحثا يروم تغيير العادات الغذائية للسكان، لمواجهة النقص الحاصل في بعض المواد الغذائية. وقد كانت تلك المرة الأولى التي يعتمد فيها البحث التدخلي لتغيير سلوك الأفراد أوالساكنة وعاداتهم ومواقفهم، ولضمان اندماج أفضل للأفراد في بيئتهم وتحقيق قدر أكبر من النجاعة عند المؤسسات في متابعة أهدافها.

و في عالم التربية، يقترن البحث التدخلي باسم العالم كوري[12] من جامعة كولومبيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي هذا الصدد، اقترح ستيفن كوري على الأساتذة اعتماد هذه المقاربة كوسيلة لتحسين تعليمهم: يقول: " إن الدراسات المتعلقة بما ينبغي أن يكون وما ينبغي ألا يكون فيما يخص المدرسة، يتعين إنجازها داخل عدد كبير جداً من الفصول الدراسية يُعد بالآلاف، ومثله من المجموعات، وأن يتولاها أولئك الذين يُعْهَدُ إليهم بتغيير طرقهم في العمل بناءً على هذه الدراسات، وهم المدرسون " [12،13]. فبالنسبة الى كوري، الممارسون أنفسهم هم الذين يجب أن يقوموا بالبحث:" لدراسة مشاكلهم دراسة علمية حتى يتسنى توجيه قراراتهم وتدخلاتهم وتصحيحها وتقويمها " [14] . فالبحث التدخلي بالنسبة إلى هذا الباحث صيرورة يتمكن من خلالها الفاعلون من دراسة ممارستهم لحل المشاكل التي تعترضهم أثناء العمل .

وبالرغم من وصف كوري عدداً أقل من الانتقادات مقارنة مع لوين، فهما معا يشددان على ضرورة إدراج مسألة العمل بالفريق في صيرورة البحث التدخلي. ويرجع هذا إلى قوة التفاعلات بين أعضاء الفريق التي تؤدي إلى خلق الالتزام والتغيير في المواقف والسلوكات. وتبعا لذلك، يعتبر المدرسون باحثين وليس مجرد أفراد تقع عليهم تجارب تكون قيادتها من خارج المدرسة. وهكذا، بدأ البحث التدخلي يعتبر إستراتيجية فعالة للإجابة عن الإشكاليات التي يطرحها المدرسون .فسرعان ما بدأ البحث التدخلي بسبب ارتباطه الوطيد بالتدخل يبتعد عن المنهجيات المستخدمة في البحث الوضعي أو الكمي. فقد كان لزاماً على الباحثين أن يظلوا فاعلين ، ولم يعد في استطاعتهم ادعاء الموضوعية، ما داموا قد اختاروا العمل داخل فريق. لذلك، فهم مطالبون باعتماد مقاربة مرنة من أجل التكيف مع التغيرات المستمرة التي تعرفها ممارستهم التربوية. فالإشكاليات التي يستكشفونها تبقى معقدة وغامضة، ولصيقة

كذلك بوضعيات ملموسة ومتأثرة أيضاً بالتفاعلات بين فاعلين مختلفين تختلف تصوراتهم باختلاف إدراكهم لأوجه المشكل المتعددة والحلول الممكنة .

وقد عرفت الفترة ما بين 1953 و1957 نوعاً من التراجع في أهمية البحث التدخلي بسبب هشاشته. وقد انتقد العديد من الباحثين البحث التدخلي بسبب ضعفه (عدم التتبع والوقت المستهلك؟....) و منهجيته غير العلمية وسطحيته الفكرية، وذلك بالنظر إلى عدم قابلية نتائج هذه البحوث للتعميم. وقد ذهب آخرون إلى عدم امتلاك المدرسين الوقت الكافي للقيام بالبحوث، وإلى أن الوقت المستثمر في البحث يمكن أن يعرقل عملهم في التدريس.

وحسب دولبيك وكليمنت [15]، استلهمت لورانس ستانهاوس [1] من كوراي وثمنت دور المدرس الباحث، معززة فكرةً مفادها أن التدريس ضرب من البحث اليومي المتواصل. وفي أبحاثها حول إصلاح المناهج الدراسية في انكلترا في سبعينيات القرن الماضي، دعت المدرسين الى لعب دور الباحث المتأمل باعتباره ذلك الممارس القادر على أن تكون له نظرة نقدية ومنهجية في تحليل تدخلاته التربوية. وعلى غرار لوين، اقترحت عليهم العمل ضمن فرق والقيام بتفسير المعطيات جماعياً، تلك المعطيات التي تم حصادها فردياً. وبالنسبة إلى جون اليوت [17]، وهو بريطاني أيضاً، فقد اعتمد على أبحاث ستنهاوس مؤيدا وجهة النظر القائلة بأن الممارسين يجب أن يصبحوا مشاركين واعين ومنخرطين في تطوير النظريات المنبثقة من صلب اهتماماتهم.

ومنذ الثمانينيات من القرن الماضي، شهد البحث التدخلي في مجال التربية انتعاشا في شعبيته في الولايات المتحدة وبريطانيا واستراليا وكندا، وتم التركيز أساسا على الأبعاد التشاركية والتفاعلية لممارسات المدرسين داخل الفصول الدراسية اعتمادا على التساؤل والاستقصاء: " يتبنى البحث التدخلي إذن مقاربة جدلية سعيا إلى تطوير تفكير نقدي (...) وتحسين ممارسات المدرسين التربوية " [18] وبالرغم من أن البحث التدخلي يحظى بقبول واسع، باعتباره وسيلة عملية للقيام بالبحث التربوي الذي يساهم في تحسين الممارسات وإحداث تغيرات في المدرسة، إلا أن الجدل المضاد ما يزال مستمراً.

وقد أشارت كل من كينغ ولونكفيست [19] إلى كون البحوث التي أجريت في بريطانيا أعطت دورا جديدا للبحث في مجال التربية، بحيث يقوم البحث التدخلي بتحليل حاجيات الممارسين في الميدان.و وفقا لهاتين الكاتبتين ، فالأبحاث التي قام بها دونالد شون [18] تبين أن البحث التدخلي يمكن من إنتاج معرفة تجريبية لم تحظ سابقاً بالاعتراف من قبل الباحثين. وهي بداية انتقال البحث من الوسط الجامعي و تملكه من طرف المربين.

ما معنى البحث التدخلي ؟

"البحث التدخلي شكل بسيط من أشكال الاستطلاع يقوم على "التأمل الذاتي" الذي يتولاه المشاركون في مواقف اجتماعية لأجل تحسين عقلانية ممارساتهم الخاصة وعدالتها، وفهمهم لهذه الممارسات والوضعيات التي تتم في إطارها هذه الممارسات." [20]

" يمكن تعريف البحث التدخلي بأنه طريقة للبحث تتضمن تدخلا متعمدا لتغيير الواقع. " [21]

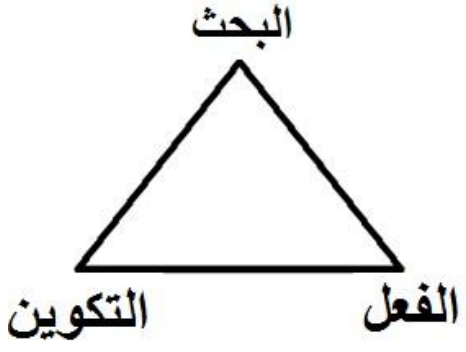
ابتداءاً من ثمانينات القرن الماضي، عرَّف بعض الكتاب البحث التدخلي كمقاربة [22] ، بينما فضَّل آخرون مصطلح النهج [21]. تحدث البعض عن صيرورة للتعلم عن طريق الممارسة [23]، والبعض الآخر أضاف إليه مفهوم التشارك في مجال البحث حسب طبيعة الوسط [20، 24، 25]. وأخيرا تحدث آخرون عن نشاط اجتماعي للفهم والتفسير في وضعية حل المشكلات مع أشخاص من الأوساط المدرسية والعلمية [6، 13]. ويجمع كل من لافوا و ماركيز و لورين [13] بشكل أكثر فعالية بين هذه المكونات المختلفة، بحيث يعتبر تعريفهم أن هذا الشكل من الدراسة العلمية مقاربة للبحث ذات صبغة اجتماعية مرتبطة بإستراتيجية للتدخل تتطور في سياق ديناميكي. ويتأسس هذا التعريف على الاقتناع بأن البحث والتدخل يمكن أن يجتمعا. و يمكن للبحث التدخلي، حسب بؤرة اهتمامه ، أن تكون له أهداف كما يلي : التغير، فهم الممارسات ، التقويم ،حل المشكلات ، إنتاج المعرفة أو تحسين وضعية ما. فبالنسبة إلى البحث التدخلي، يجب أن يكون نابعا من احتياجات اجتماعية حقيقية ، وأن يجرى في وسط معيش طبيعي ، وأن يساهم فيه جميع المشاركين على جميع المستويات، وأن يكون مرنا (بحيث يمكن تكييف أبعاده وتطويرها حسب الوقائع) ،وأن يقيم تواصلا منتظما بين المشاركين وأن يقوم بتقويم ذاتي عبر مختلف مراحله. وللبحث التدخلي طابع تجريبي يرتبط بشكل ديناميكي بالواقع المعيش، له تصميم مُجَدِّدٌ و تدبير جماعي يكون فيه الباحث هو الفاعل في نفس الوقت. ويهدف البحث التدخلي فيما يهدف إلى التكيف مع بيئة المشاركين لمساعدتهم على تنمية التأمل الذاتي في ممارساتهم الخاصة من أجل تحسينها [26].

يحظى البحث التدخلي بالأفضلية في مجال التربية لكونه يتم في ممارسة تقوم على نقل قيم خاصة ومعارف لأجل تكوين أشخاص ذوي تربية عالية [27] . يسعى الباحث إلى أن يكون منسجما مع تلك القيم نفسها لأن تدخلاته جزء لا يتجزأ من الصيرورة التربوية التي يتدخل فيها.

ويرمي البحث التدخلي إلى إحداث تغيير جذري بقدر ما في وضعية تربوية ما، وذلك بمشاركة الفئة المستهدفة وكذا المتدخلين المعنيين. و هذا ما يحيلنا إلى التساؤل عن مستوى التغيير المراد في البحث التدخلي. فحسب دولبيك وكليمنت [15] ، يمكن أن يسعى البحث إلى إحداث تغيير في وعي الباحث أو في وعي المشاركين الآخرين و / أو أن يسعى إلى إنشاء جماعة من المتعلمين المهتمين بتحسين فعالية تدخلاتهم. كما يمكن أن يهدف البحث التدخلي إلى تطوير الممارسة الخاصة بالباحث أو بالآخرين في أفق إحداث تغيير أو تحول في المؤسسة (المدرسة حيث يتم التدخل كمثال) و في ممارسات أعضائها. وقد

يهدف أيضا إحداث تغيير على المستوى الاجتماعي، وهنا يحق لنا التساؤل عن أنواع المعرفة التي يمكن أن تتولد عن البحث التدخلي. فحسب بعض الكتاب، يتعلق الأمر بمعرفة صريحة و قابلة للتحويل أو بمعرفة تجريبية وضمنية وأيضاً شخصية و مندرجة في سياق ما. و يمكن أن تكون لهذه المعارف أيضا تمظهرات مختلفة حسب المسلمات التي تأثر الباحثون بها. ويمكن أن تختلف أبعاد التغيير وكذا طبيعة المعرفة المنتَجة باختلاف إدراك الباحثين، بحيث لا يروم البحث أحيانا سوى هدف واحد بعينه، وأحيانا أخرى، يروم أهدافا متعددة. وحسب دولبيك وكليمنت [28] ، فإن غايات منظومة البحث التدخلي هي التي تحدد نهج التغيير واستراتيجياته . لذا يجب أن تكون الصيرورات الفرعية، أو كما سماها سافوا زاك [29] الغاية الثلاثية للبحث التدخلي: البحث والفعل و التكوين، في حراك متزامن ومدبرة بشكل مواز .

قطب "البحث" : يمثل استخدام صيرورة منهجية صارمة لتوجيه التدخل وتوضيحه طوال حدوثه ثم تقويم أثره .
قطب " التدخل" : يمثل الأفعال الموضوعة في وضعية ملموسة لبلوغ الهدف من منظومة البحث التدخلي ولإحداث التغيير .
قطب "التكوين" : يمثل التعلمات التي حققها من يريد فهم الوضعية وسياقها ومضمون التدخل ومساهمة صيرورة البحث التدخلي بصفته استراتيجية لإحداث التغيير. ويمثل أيضاً منهجية التكوين المستمر الذي ينخرط فيه الفاعلون.



الشكل 1: النهاية الثلاثية للبحث التدخلي [28]

ما هي خصائص البحث التدخلي ؟

يتميز البحث التدخلي بمجموعة من الخصائص أهمها :

1. مندمج	يقوم به المدرس داخل ممارسته اليومية
2. تأملي	صيرورة تتم بالتناوب بين تنفيذ مخطط ما والتأمل النقدي فيه.
3. مرن	يتيح المجال للتعديلات في ما يخص المنهجيات و المعطيات وتفسيرها انطلاقا من المعارف المكتسبة أثناء صيرورة البحث، يكون البحث التدخلي بذلك مستجيبا للمتغيرات الطارئة أثناء البحث ويأخذها بعين الاعتبار.
4. نشيط	صيرورة تمت صياغتها بحيث تؤدي إلى إحداث تغييرات عبر مراحل (صغيرة نسبيا).
5. ملائم	يلبي حاجيات الأساتذة و/ أو تلاميذهم.
6. دوري	يتم البحث على شكل دورات، كل دورة تسمح بتوضيح السؤال المطروح مما يؤدي إلى فهم أعمق والى نتائج أكثر دلالة.
7. هادف	يركز على قضية واحدة في تطوير أداء المدرسة.
8 تعاوني	يعمل المدرسون ومختلف الفاعلين التربويين معا كشركاء لتحسين نتائج التلاميذ.
9. مخطط	يعتمد مقاربة منتظمة للإجابة عن السؤال المطروح.
10. تعلمي	يسمح للمدرسين وهم يمارسون عملهم ببناء معارف جديدة تخص ممارساتهم

مقارنة بين بحث أكاديمي وبحث تدخلي

يختلف البحث التدخلي عن البحث الأكاديمي في مجموعة من العناصر نلخصها في الجدول التالي:

	البحث الأكاديمي	البحث التدخلي
1. حاجيات التكوين	متزايدة	قليلة
2. الأهداف	معرفة نظرية قابلة للتعميم	نتائج لتحسين الممارسة في سياق معين.
3. طريقة تحديد المشكلات	تعتمد تحليل نتائج البحوث السابقة وامتداداتها	تنطلق من القضايا التي يواجهها الممارس في عمله أو من التحسينات الضرورية لمجموعة من الأقسام أو لمدرسة من المدارس
4. بيبلوغرافيا	تحقيق معمق في الأبحاث السابقة حول الموضوع باستخدام المصادر الأولية	الاعتماد على بعض المصادر الأولية، ويمكن أيضا استعمال المصادر الثانوية وأعمال ممارسين في مؤسسات أخرى
5. تحديد العينات	عينة عشوائية أو ذات تمثيلية ويستحسن أن تحتوي على عدد كبيرمن المشاركين.	تلاميذ و / أو أعضاء آخرون ينتمون الى المدرسة
6. تصور البحث	يتطلب ضوابط صارمة على مدى فترات طويلة	مرن، على فترة زمنية قصيرة، والتحكم من خلال عملية التثليث
7. مقاربة البحث	الاستدلال الاستنباطي - من النظرية إلى الفرضية - إلى البيانات ثم التأكيد	الاستدلال الاستقرائي - الملاحظات والنماذج والتفسيرات والتوصيات
8. تحليل المعطيات	محاولات تؤدي الى دلالة إحصائية	في الغالب تجميع المعطيات الأولية باستعمال الإحصاء الوصفي
9. تطبيق النتائج	دلالة نظرية	دلالة عملية

ما هي ايجابيات البحث التدخلي ؟

السؤال الكبيرالذي يمكن طرحه هو: لماذا التركيز على البحث التدخلي لانجاز البحوث التربوية ؟
ندرج في هذه الفقرة بعض عناصر الإجابة التي تم تجميعها.

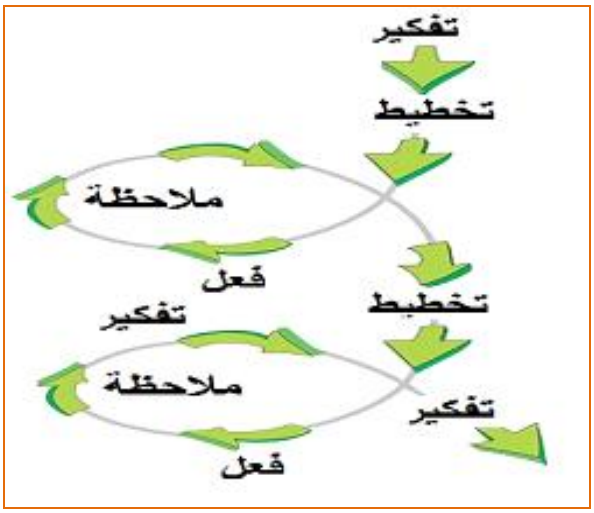
يشكل البحث التدخلي نموذجا قويا وفعالا للبحوث العملية للأسباب التالية:

- يمكن أن ينجز البحث في سياق خاص أو وضعية معينة؛
- قد يكون الباحثون مشاركين - فيجب ألا يكونوا منفصلين بعيدين عن وضعية البحث و سياقه ؛
- يستلزم البحث التدخلي إدخال تعديلات وتقويما مستمرا؛
- تتاح في البحث التدخلي فرص لانبثاق نظرية من البحث، بدل دراسة تعتمد دائما نظرية تمت صياغتها مسبقا؛

- قد تؤدي الدراسة الى نتائج مفتوحة؛
- يسمح البحث التدخلي بالتركيز على مسألة المدرسة، أي على مشكلة أو مجال متصل بالصالح العام ؛
- البحث التدخلي شكل من أشكال تطوير الأداء المهني للمدرسين ؛
- يوفر المزيد من التفاعل بين الزملاء؛
- للبحث التدخلي امكانات كبيرة للتأثير على التغييرات في المدرسة؛
- يوفر للمدرسين فرصة للتأمل في ممارساتهم الخاصة؛
- يتيح البحث التدخلي فرصة لتحسين أشكال التواصل بين الممارسين و مضاعفتها.

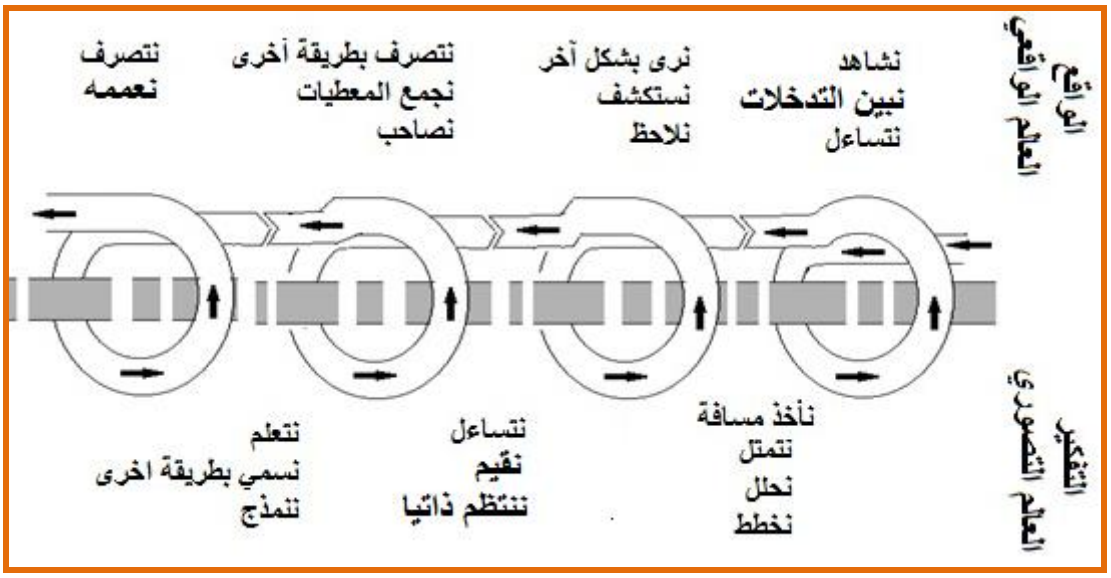
ماهي مراحل وصيرورة البحث التدخلي؟

كما ذكر ذلك لافوا وماركيز و لورين [13] ليس المفروض في *البحث التدخلي أن يستعمل نموذجاً وحيداً، تاماً وربما أحاديا، بل يجب تطوير الأدوات والوسائل التي يمكن أن تستجيب لحاجيات البحث*" . ولعل أشهر دورة هي تلك التي استوحت فكر كورت لوين في 1946 ولقيت اقبالا واسعا واستثمرها لاحقاً العديد من الباحثين: فبالنسبة إليه يتعلق الأمر ***"بصيرورة لولبية يتناوب فيها الفعل (أو التدخل) والتفكير النقدي"*** . يتعلق الامر بالتخطيط للفعل أولا ، ثم الفعل (أو التدخل)، فالملاحظة أثناء الفعل (التدخل) ، وأخيرا التفكير في الفعل (التدخل) .ويمكن توضيح الدورة بالشكل التالي :



حسب دولبيك وكليمنت [28]، يتجلى نمط صيرورة البحث التدخلي في حركة ذهاب وإياب مستمرة بين الفعل و التفكير فيه. ويوضح الشكل رقم 2 هذا التسلسل ، وقد مثل هذان الباحثان الانتقال بين العالم الواقعي والعالم المفاهيمي (التصوري) بواسطة صورة يفصل فيها خط غير متصل بين الأنشطة الفعلية (في الواقع) و الأنشطة الذهنية التي تحدث في تصور الباحثين لذاك الواقع .عندما يكون الباحث هو الممارس، فانه يلاحظ، ويفعل (يتدخل) ويؤثر. وعندما يفكر ويخطو خطوة إلى الوراء لوضع تصور

موضوع بحثه، فانه يتموقع في العالم التصوري ثم يستأنف الصيرورة لإعادة استثمارها في تحسين أو تغييرممارسة في العالم الواقعي لموضوع بحثه.



الشكل 2: صيرورة نموذجية للبحث التدخلي [28]

تتضمن مختلف مراحل صيرورة البحث التدخلي حركة مستمرة من الفعل والتفكير. نشاهد وضعية ملموسة ونسميها ونتساءل بخصوصها ، نأخذ مسافة منها، نحللها و نكون تمثلات عنها ، نرجع إلى العالم الواقعي ، ننظر إليها بطريقة مغايرة، نتدخل ثم نلاحظ. نعود إلى العالم التصوري لمتابعة التساؤل وَنُنَمْذِجُ بغية تعميق الفهم ومتابعة التدخل عبر التصرف بطريقة مختلفة، وذلك بتجميع الحجج وأيضاً بانتظامنا ذاتيا. هكذا نتعلم، ويمكن أن نسمي الأشياء بتسمية مختلفة أو أن نكتب بهدف تقاسم تجربة بحثنا مع الآخرين، فنصير مرجعا لأبحاث تدخلية أخرى في المجال التربوي. ونقدم فيما يلي مختلف مراحل الصيرورات التي تقوم على استعمال تقنيات مخصوصة تمكن من إضفاء قدر من الصرامة إلى صيرورة حل المشاكل [28] .

تحديد المشكلة وتوضيح الوضعية: في مجال البحث التدخلي، كما هو الشأن في غيرها من صيرورات البحث، تبدأ المرحلة الأولى بتحديد الصعوبة التي يشعر بوجودها أو الوضعية الإشكالية. ويتولى استكشاف هذه الصعوبة في الوسط العملي الفاعلون أنفسهم ، بمفردهم أو مع متعاونين. ويقوم توضيح الوضعية على أخذ مسافة و فحص الوضعية من وجهة نظر أخرى من أجل تحديدها أو إعادة تأطيرها. يتعلق الأمر هنا بفهم الإشكالية والإحاطة بمسببات المشكل. هناك بعض التقنيات يمكن استعمالها من أجل توضيح إدراكات الإشكالية: المناقشات في إطار مجموعات صغيرة أو كبيرة، وتقنية الزوبعة الذهنية ، وتمثيل الأدوار، والتساؤل، واستعمال الحكايات، والسرد والقصة، ودراسة الحالة على حدة ...

تخطيط الفعل/ التدخل: يتم أولا تعيين الحلول التي أسفرت عنها تجربة الفاعلين. ومن ثمة، يتم إنجاز تقويم لأجل اختيار أكثر الحلول قابلية للتطبيق، وصياغة خطة عمل مفصلة إلى حد ما بهدف إتاحة فرصة التجريب للباحث- الفاعل.

الفعل/ التدخل: خلال توطين الحل أو الحلول، يتم تجميع الملاحظات من أجل ملاحظة أثر التدخلات على الوضعية التي اعتبرت إشكالية، وتدوين المقاومات الصادرة عن الأشخاص الذين يواجهون التغيير والتحقق من فعالية ذلك الحل أو تلك الحلول .

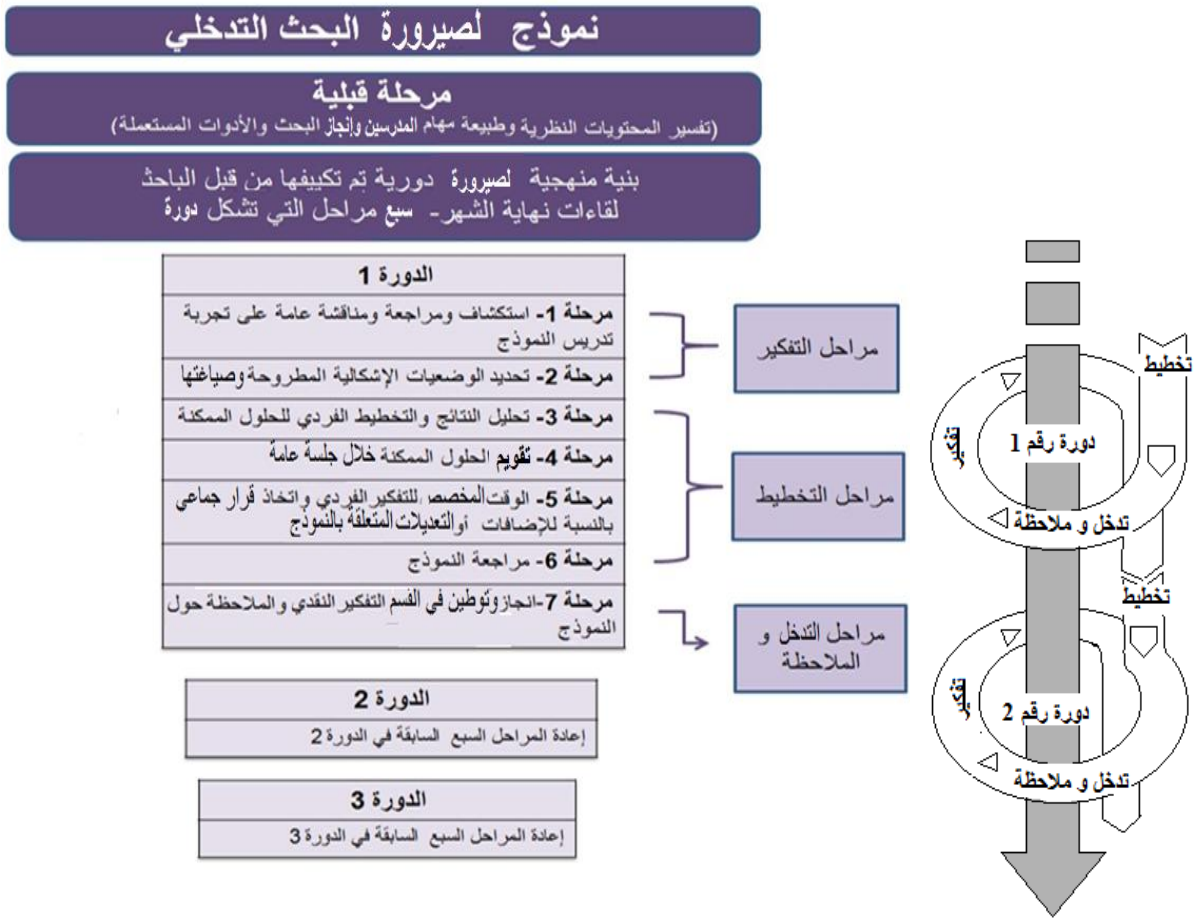
التفكير والتقويم: تتلخص هذه المرحلة في إعادة النظر في صيرورة التنزيل و في ملاحظة نتائج تطبيق الحل المعتمد. فإذا أدى هذا الأخير إلى النتائج المنتظرة، سيتم رصده في دليل المتدخل بحيث يمكن تطبيقه من جديد في وضعية مماثلة. وإذا لم يؤد إلى النتيجة المنتظرة، فسيتم رفضه بعد ذلك، حيث تتم إعادة صياغة المشكل لإعادة الصيرورة من جديد.

تقاسم المعرفة المتولدة: يتم عرض المعارف المكتسبة من قبل الباحث على العموم لجعلها قابلة للاستعمال من قبل متدخلين آخرين يمكنهم إدراجها في ممارساتهم الخاصة أو طرحها جانباً إن كانت لا تناسب سياقهم الخاص. فاستعمال أطروحة أو تقرير بحث أو ملخص ندوة أو تقرير حول يوم دراسي، إنما هو شهادة في الموضوع عن تجربة خاصة ومساهمة في البحث التدخلي المنجز تخضع لنقد الزملاء.

وسنقدم فيما سيأتي، نموذج ماك تاغارت و كميس للبحث التدخلي [8] الذي نتبناه لكونه يشترط الاشتغال مع المشاركين في الميدان، ولكونه يقترح لهذه الغاية إقامة بنية مرئية تجعل تَمَلُّكَهُ من قبل كل مدرس مشارك أمراً متيسراً. ويتوجه هذا النموذج من البحث التدخلي خصيصا إلى مجال التربية، ويتوقع إنجاز مرحلة سابقة قبل بداية الصيرورة الدورية من أجل أن يعرف جميع المتدخلين محتوى البحث وأن يُقَدَّمَ لَهُمْ ما يكفي من التدقيق بخصوص تدخلهم. وتقدم البنية البصرية هذه الصيرورة على شكل لوالب تبين الطريقة التي ترتكز بها كل مرحلة على المرحلة السابقة في إطار تفكير مشترك يسمح بأن تطفو على السطح مراجعة المساهمات الإيجابية مراجعةً إيجابية وأيضاً الحدود التي تساعد في توضيح المرحلة المقبلة.

تظهر هذه البنية في الشكل رقم 3 الذي يشير إلى أنه على المستوى التطبيقي – قبل اتخاذ أي قرار - يناقش المشاركون نتائج التدخلات الاستراتيجية لمكون الدراسة. إذ إنهم يستكشفون أثر تجريبهم للنموذج ويناقشونه (المرحلة1). وبهذه الطريقة، كما يشير إليه كميس [30] ، فالتدخلات لا يتم تعويضها فقط، وإنما يتم إعادة النظر فيها من قبل أفراد الوسط العملي. وتحقيقا لهذه الغاية، يدعى المدرسون إلى تحديد الوضعيات الإشكالية والإعلان عنها (المرحلة الثانية). ثم يحللون النتائج و يصوغون تخطيطا فرديا للحلول الممكنة بالارتكاز على تجاربهم (المرحلة الثالثة). وبعد ذلك، وفي جلسة عامة، يقومون بتقويم النتائج التي من شأنها ضمان مراجعة فعالة للنموذج (المرحلة 4). ومن ثمة، يأخذ المدرسون وقتا للتفكير الفردي قبل أخذ قرار جماعي مرتبط بالإضافات أو التغييرات التي يجب إدخالها على النموذج (المرحلة 5 و6)، ثم يجربون هذه الحلول في أقسامهم، كل واحد منهم في حجرته (المرحلة7).

ويبين هذا النموذج اللولبي والتكراري الصرامة والمرونة المطلوبة في نفس الآن [31]، وذلك بغية توليد تفكير في التفكير مع ضمان تدبير تشاركي حقاً للمناقشة مع المدرسين الذين يضمنون ظهور المعنى [32،33] والتغيير[29، 34، 35].



الشكل 3. البنية المنهجية لصيرورة البحث التدخلي[8]

أمثلة للبحث التدخلي

مثال1

نذكر على سبيل المثال البحث التدخلي الذي قامت به ديان باكيت [36] ، وهي مديرة مساعدة في مدرسة فرنكوفونية في كالغاري (كندا). كان أكبر همها كمدرسة هو أن يتمكن جميع التلاميذ من القراءة والكتابة في نهاية السنة الثالثة، وكمديرة مساعدة كانت قلقة بخصوص الأساتذة الذين يواجهون التساؤلات نفسها والإحباطات ذاتها فيما يخص كيفية مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.

"في البداية ،كانت تساؤلاتي وتجربتي (8 سنوات في المدرسة الثانوية، و أكثر من 3 سنوات في مدرسة ابتدائية) و ملاحظاتي هي العناصر التي وجهت هذا البحث ... فقررت أن أختار البحث في هذا الاتجاه على أمل إيجاد استراتيجيات ربما تسمح لي بمصاحبة تلاميذي على الوجه الأفضل في أنشطتهم القرائية المشوبة بالصعوبات ، وإذا أمكن ، توجيه زملائي في تدريسهم ... يبدو إذن أن البحث التدخلي يناسبني تماماً لأنني أسعى الى تحقيق ثلاثة أهداف : فهم الممارسات و تعميق معرفتي وتحسين نهجي البيداغوجي"
...

تعكس الأسئلة التي تثوي خلف البحث اهتمامين رئيسين منبثقين من تجربة الباحثة: فمن جهة، عند وصولها الى "كالغاري"لم تكن معرفتها بسياق الأقلية دقيقةً ، فدفعها ذلك الى التساؤل عما إذا كان المدرسون الآخرون قد شعروا بالذعر الذي شعرت به في مواجهة المشكل في هذه الحالة الخاصة ، وكيف تطورت نظرتهم إلى دورهم لأجل مواجهة هذا التحدي، ومن جهة أخرى، حتى يتسنى الرفع من مستوى التدخل لدعم التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة، أرادت أن تشاطر زملائها تصوراتهم وكذا الطرق والاستراتيجيات المستعملة لمساعدة التلاميذ مساعدة إيجابية وفعالة في مسيرهم نحو تحصيل التعلمات . ولهذا استند مشروع بحثها إلى الأسئلة التالية: كيف ينظر المدرسون إلى عملهم في وسط الأقليات ؟ ما هو دور المدرسين في تعلم القراءة والكتابة ؟ كيف يتم تعليم القراءة والكتابة في وسط الأقليات الفرنكوفونية ؟ ما هي الاستراتيجيات والممارسات الحالية في أوساط الأقليات ؟ كيف يمكن لهذه الممارسات و لهذه الخطابات أن تساعدنا في بناء برنامج فعال لتعلم القراءة والكتابة ؟

تمت صياغة الأسئلة الكامنة وراء هذا المشروع البحثي وتحليلها بحسب الأهداف التالية : فهم ممارسات و إنتاج المعرفة والرفع من مستوى التدريس.

جمع البيانات

أ) سياق المدارس موضوع البحث

أنجزت التجربة مع مدارس بريري (Prairies) بمدينة ادمونتون، حيث بدأت الباحثة بوصف مهام هذه المدارس ، وموقعها ، وعدد التلاميذ ، وأوساطهم الأصلية (عائلات عسكرية، عائلات مهاجرة ..)، وكيفية الاشتغال في القسم الخ...

ب) الإجراء

استعملت الباحثة أداتين لجمع المعطيات في ثلاث مدارس ابتدائية:

- الملاحظة : (مدرسة بريري (Prairies) مدرسة نظامية ، مدرسة كونتروفور (Contreforts) مدرسة نظامية ، مدرسة (Montagnes) مونتان غير نظامية). اختارت الباحثة هذه المدارس لقربها من مقر إقامتها وعملها وزملائها. وعند ملاحظة الفصول الدراسية ، أبدت اهتماما خاصا بتوزيع الفضاء المستعمل داخل القسم، وبالمعدات و بالتعليم و التعلم، بالإضافة الى مرافق المدرسة (خارج الفصول الدراسية ، الأنشطة المنظمة بالمدرسة، والمناقشات غير الرسمية بين المدرسين التي يمكن أن تجلب بعدا آخر للمعطيات التي تم تجميعها)؛
- المقابلات مع المدرسين ومع مديري المدارس (تكوينهم و تجربتهم العملية ودورهم تجاه المتعلمين، ومقارباتهم للتدريس وتكييفها مع تلاميذ الأقليات الناطقين بالفرنسية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الكتابة)

تحليل البيانات وتفسيرها

لتوجيه الدراسة، يتم تحليل المعطيات النوعية حسب الموضوع . فقد دونت الباحثة كل المقابلات على جهاز الكمبيوتر ، كلمة كلمة ، دون تغيير بناء الجملة أو هيكلها للحفاظ على الجوهر .، ثم قامت بتفييئها لاستخراج العناصر المهمة . وبعد ذلك ، قامت بتفسير النتائج من خلال تحليل موسع يشمل موضوعات لم تكن متوقعة في التساؤل الأول ، وذلك باستخدام خبرتها الشخصية كمدرسة لمحاولة فهم النتائج و مناقشتها مع زملائها ، وذلك بالاعتماد على كتابات و نظريات في الموضوع ، مع ترك بعض التفسيرات التي ليست لها صلة بمشروعها ...

وباستخدام المعطيات التي تم تجميعها خلال هذا البحث المعارف المكتسبة من قراءاتها عن أوساط الأقليات؛ وكذا المذاهب البيداغوجية المعاصرة والمقاربات و الممارسات التعليمية المتصلة بالقراءة والكتابة ، أعدَّت لنفسها برنامجا لتدريس القراءة والكتابة في سياق خاص بالأقليات. فبالنسبة إلى الباحثة ، من شأن هذا البرنامج أن يبلغ التلاميذ مستوى فك التشفير و الفهم المطلوبَيْنِ عند نهاية السنة الثالثة بالرغم من التأخر المتراكم عند البعض (وخاصة في القراءة) .ويتعين أيضا أن يأخذ البرنامج بعين الاعتبار واقع أوساط الأقليات و التربية المرتبطة به.

وقد كانت كتابة تقرير بحثي على شكل أطروحة الماستر الخطوة الأخيرة بالنسبة إلى هذا البحث.

المثال 2.

في هذا الجزء، نقترح المثال التالي:

الباحث : مدرس راكم أربعاً و عشرين سنة من الخبرة في مدرسة ثانوية في شمال فلوريدا (الولايات المتحدة)

تحديد المشكل:

- **المعاينة**: لا يهتم الأطفال الأمريكيون بتعلم العلوم، إذ يغادرون المدرسة دون اكتساب الكفايات الأساسية.
- الهدف : حفز المتعلمين على تعلم العلوم.
- كيف لإدماج التكنولوجيا (استعمال برنام متعدد الوسائط: HyperStudio) في مقرر العلوم أن يكون له أثر على تَحَمُّسِ التلاميذ لتعلم العلوم داخل الفصل وخارجه.
- ما هو أثر التكنولوجيا على تَحَمُّسِ التلاميذ لتعلم العلوم؟

جمع المعطيات

- العينة: 31 تلميذ من قسم السنة الثامنة (المعادل للسنة الثانية إعدادي). وقع الاختيار على هذا القسم لأسباب لوجستيكية.
- مدة الدراسة: ستة أسابيع.
- تم تجميع المعطيات من ثلاثة مصادر : استمارات موجهة للتلاميذ واستمارات موجهة للآباء وملاحظات الأستاذ.

تحليل المعطيات وتفسيرها

تم إنتاج المعطيات من خلال مقارنة مواقف التلاميذ تجاه تعلم العلوم في بداية الفصل الدراسي وأثناءه وفي نهايته . كما تم توثيق مواقف التلاميذ وآبائهم وردود أفعالهم وأيضاً ملاحظات الأستاذ.

- أظهرت نتائج الاستقصاءات أن نسبة التلاميذ المتحمسين لتعلم العلوم انتقلت من 75% إلى 96%.
- انعكس تحمس التلاميذ لتعلم العلوم في تعليقاتهم خلال الدراسة وبعدها.
- أظهرت نتائج الاستقصاءات الخاصة بالآباء أن 60% منهم يرون أن أبناءهم متحفزون أو متحفزون جداً لموضوع تعلم العلوم، وذلك قبل الدراسة وبعدها.

3. أمثلة أخرى للبحث التدخلي

الإشكاليات التالية سبق أن كانت موضوع بحث تدخلي في أوساط معينة :

- إنجاز مشاريع تربوية.
- إعداد مشاريع بيداغوجية معينة: إدماج تقنيات الإعلام والتواصل في التربية، إدماج المقاربة الاستراتيجية في التعلم، إرساء التعلم التعاوني...
- تنمية المنظمات: تدبير التعاونيات والفرق المسيرة ذاتيا.
- بالنسبة إلي، كشخص ملتزم بتنمية الأطفال تنمية شاملة ، ولأني على بينة من النقص الحاصل في الدعم المقدم لأطفال المدرسة سين، سأُعِدُّ وأحدث بمعية الآباء خدمة دعم الأطفال الموهوبين. وسيتم توفير هذه الخدمة اعتمادا على الآباء وعلى الموارد المتاحة في المدرسة، وذلك بهدف تعزيز التعلم والنمو لدى هؤلاء الأطفال.
- كطالب بالماستر في التربية وكأستاذ في ثانوية سين بالدار البيضاء ومهتم بضرورة احترام الفروق الفردية، سأحدد وسطا للبحث وأكون فريقا من الأساتذة المهتمين بالإشكالية بدعم من إدارة المؤسسة، وذلك بهدف تنظيم أنشطة خاصة بشكل جماعي، من أجل الحفاظ على تَحَفُّزِ تلاميذ يتمتعون بسرعة التعلم وغالبا ما يهملهم النظام المدرسي. وبذلك سيمكن احترام احتياجاتهم واختلافاتهم.

ما معايير الحكم على صرامة البحث التدخلي؟

حسب دولبك وكليمنت [15]، يمكن تجميع معايير الحكم على صرامة البحث التدخلي في الجدول التالي:

المعيار	التساؤلات
التماسك المنهجي	هل تم وصف صيرورة البحث؟ هل هو ملائم للأهداف المرجوة؟ هل تم تقديم سياق البحث؟ هل تم وصف العوامل التي أثرت على صيرورة البحث؟
التأكيد	هل هذا البحث مثال لأحكام مسبقة، وهل معطياته وطرق تحليلها يمكن أن تفحص من قبل الآخرين؟
الجدوى	هل الحل الذي تم التوصل إليه يستجيب إلى الحاجة الحقيقية المعبر عنها من قبل الفاعلين؟ هل أخذ البحث بعين الاعتبار إكراهات الوسط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية ؟
الموثوقية والتملك	هل نعرف مصادر المعطيات المحصل عليها؟ هل هي موثوقة؟ هل تم جمعها بطرق صارمة؟ هل هي منسجمة مع تنفيذ البحث؟
الملاءمة	هل البحث يستجيب لحاجيات مجموعة معينة؟
احترام القيم والمبادئ الديمقراطية	هل تم احترام حقوق الأفراد المعنيين بالبحث؟ هل تم إشراك الفاعلين؟ هل كان جو العمل يسمح بالتقاسم بين مختلف المتدخلين؟ هل تم إشراك كل الفاعلين في اتخاذ القرارات؟
المصداقية	هل من يعهد لهم الحكم على البحث يتوفرون على ما يكفي من المعلومات للقيام بذلك بطريقة معقولة
الانتقالية	هل يسمح البحث للباحث بتقاسم تجربته مع ممارسين آخرين؟ هل النتائج المحصل عليها في سياق معين يمكن أن تكون لها دلالات بالنسبة إلى من يوجدون في سياقات أخرى ؟

المراجع

[1] **Stenhouse**, L. (1976). *An Introduction to Curriculum Development.* Heinemann: London.

[2] **Bero**, L. A., Grilli, R., Grimshaw, J. M., Harvey, E., Oxman, A. D., & Thompson, M-A. (1998). *Getting research findings into practice. Closing the gap between research and practice: an overview of systematic reviews of interventions to promote the implementation of research findings*. British Medical Journal, 317,465-468.

[3] **Bowen**, S., & Martens, P. (2005). *Demystifying knowledge translation : learning from the community*. Journal of Health Services Research & Policy, 10 (4), 203-211.

[4] **Cochran-Smith**, M. Lytle. S. L. (1993). *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York, New York: Teachers College Press.

[5] **Dewey**, J. *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath, (1910), Pp. 224.

[6] **Goyette**, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

[7] **Lewin** K. (1946). *« Action Research and Minority Problems »*, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, p. 34-46. Réédité *in* Lewin K. (1997), *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, Washington: American Psychological Association, p. 143-152.

[8] **Kemmis**, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner (3rd ed.)*. Victoria, Australia: Deakin University Press.

[9] **Zuber-Skerrit,** O. (Ed). (1992). *Improving learning and teaching through action learning and action research.* Draft paper for the HERDS Conference, University of Queensland, Brisbane, Queensland.

[10] **Holter**, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). *Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing?* Journal of Advanced Nursing, 128, 298–304.

[11] **McKernan,** J., (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* London: Kogan Page

[12] **Corey**, S. M. (1949). *Action research to improve school practice*. New York: Teachers College, Columbia University Bureau of Publication.

[13] **Lavoie**, L., Marquis, O. et Laurin, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

[14] **Corey**, S. M. (1953). *Action research to improve school practice.* New York: Teachers College Press.

[15] **Dolbec**, A et Clément, J. (2004). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation: étapes et approches (p. 181-208). Sherbrooke, Québec : CRP.

[16] **Stenhouse,** L. (1979). "*The problems of standards in illuminative research".* Scottish Educational Review, 11 (1).

[17] **Elliott**, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. PA : Open University Press.John

[18] **Schon,** D. A. (1983). *The rejective practioner*. *How professionals think in action*. NY: Basic Books.

[19] **King**, J.A. et Lonnquist, M.P. (1996). *A review of writing on action research (1944-present).*Texte non publié. Conférence annuelle de l'AERA, Chicago, mars 1996.

[20] **Carr**, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*, Lewes: Falmer

[21] **Hugon,** M-A., Seibel, C., (1988), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université.

[22] **Gélinas**, A. et Brière, R. (1985). *La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d 'analyse (recension des écrits)*, Tome 1. (Rapport no RS927 A84). Rimouski, Québec: Université du Québec à Rimouski.

[23] **Wood**, P. (1988). Action-Research: A Field Perspective. Journal of Education for Teaching, 14(2), 135-150.

[24] **Pourtois**, J. -P. (1981). *Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation.* Revue de l'Institut de Sociologie (p. 555-572). Belgique : Université Libre de Bruxelles.

[25] **Shearon,** R. W. et Brow1ee, I. A. (1990). *The Impact of Research Strategy on University Community College Linkages*. Communication présentée au congrès annuel du Conseil des collèges et universités/ American Association of Community and Junior Colleges. Seattle, Washington.Lawrence Stenhouse (1975)

[26] **Altrichter**, H., Kemrnis, S., McTaggart, R. and Zuber-Skerritt, O. (2002). *The concept of action research.* The Learning Organization, 9(3), 125-131. Repéré à http: //www. emeraldinsight.com/0969-6474.htm

[27] **Legendre**, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.)*. Montréal, Québec: Guérin.

[28] **Dolbec**, A. et J. Clément (2000). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). Introduction à la recherche en éducation. Montréal/Ottawa : Éditions du CRP.

[29] **Savoie-Zajc**, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation.* Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation: étapes et approches (p. 123-150). Sherbrooke, Québec : CRP.

[30] **Kemmis**, S. (1991). *Improving education through action research*. Dans O. Zuber-Skerritt (dir.), Action research for change and development (p. 57-75). Australie: Avebury.

[31] **Reason**, P. (1994). *Three approaches to participative inquiry*. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln dir.), Handbook of qualitative research (p. 324-339). CA : Sage.

[32] **Boucher**, Louis-Philippe (1994). *« La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions »*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 3, p. 563-577.

[33] **Desgagné**, S. (2007). *Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*. Dans M. Anadon (dir.), La recherche participative (p. 89-121). Multiples regards. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

[34] **Collerette**, P. et Delisle. G. (1982). *Le changement planifié : Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels.* Montréal, Québec :Agence d'Arc.

[35] **Gohier**, C. (2004). *Le cadre théorique*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.), La recherche en éducation : étapes et approches (p. 81-107). Sherbrooke, Québec : CRP.

[36] **Paquette, D. (2009).** *Une recherche-action pour mieux comprendre les pratiques en littératie en milieu francophone minoritaire*. Mémoire de Maitrise. Calgary, Alberta.