

Vers une posture d'émancipation du chercheur-praticien quant au soutien à la mobilisation des savoirs en éducation inclusive

Borri-Anadon, Corina

Prud'homme, Luc

Ouellet, Katryne

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La présente contribution explore les postures des chercheurs dans le processus de soutien à la mobilisation des connaissances en éducation inclusive, et ce, afin de contribuer à une meilleure compréhension de l'écart existant entre les connaissances développées en recherche dans le domaine et les pratiques effectives mises en œuvre sur le terrain. Alors que des écrits suggèrent de se pencher sur les formes d'interactivité entre chercheurs et praticiens dans ce processus, peu semblent s'être attardés spécifiquement et explicitement aux postures des chercheurs. En ce sens, la réalisation d'une étude de portée a permis, d'une part, de dégager cinq critères définitoires des postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) : la nature du processus de mobilisation, l'identité et le statut des acteurs impliqués, l'explication de l'écart théorie-pratique, la nature de l'objet à mobiliser ainsi que les visées de la recherche. D'autre part, notre analyse a conduit à l'élaboration d'une typologie comprenant quatre postures que peuvent adopter les chercheurs quant au soutien à la mobilisation des CIR : les postures d'instrumentalisation, de transmission, d'interaction et d'émancipation. Arguant que la posture d'émancipation à travers laquelle le chercheur devient chercheur-praticien et que les CIR deviennent des savoirs pluriels, est la plus susceptible de contribuer aux finalités de transformation sociale et d'équité en éducation, nous proposons la

recherche-action inclusive comme démarche permettant de l'incarner. Ainsi, nous formulons en conclusion différentes questions pouvant servir de pistes d'autoréflexion pour les chercheurs-praticiens qui souhaitent réaliser un travail de soutien à la mobilisation des savoirs en éducation inclusive en s'inscrivant dans une posture d'émancipation.

1. Introduction : l'importance de s'intéresser aux postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation inclusive

Il est aujourd'hui reconnu que l'éducation inclusive poursuit deux finalités, soit l'effectivité du droit à l'éducation pour tous les apprenants et l'apprentissage du vivre ensemble. Ces finalités exigent la mise en œuvre de pratiques équitables, notamment à l'égard des apprenants les plus vulnérables d'une part et de pratiques dites transformatives impliquant l'ensemble de la communauté éducative, d'autre part (**Potvin, 2013**). Dans cette perspective, elles réclament de nombreuses transformations au sein de nos institutions scolaires afin que ces dernières s'adaptent à la diversité des apprenants et permettent la pleine participation de tous à l'enseignement/apprentissage ainsi qu'à la vie sociale et culturelle. Au fil du temps, les connaissances pour appuyer ces transformations se sont développées et offrent des pistes prometteuses pour le travail des praticiens engagés dans le mouvement inclusif (p. ex. : **Prud'homme et al., 2016a**). Or, il existe, en éducation inclusive comme dans d'autres domaines (**Gervais et al., 2016**), un écart important entre les connaissances issues de la recherche (CIR) et celles que les praticiens mobilisent dans l'action (p. ex. : **Porter et Aucoin, 2012**).

En ce sens, des écrits suggèrent d'étudier les différentes formes d'interactivité entre chercheurs et praticiens ainsi que les mécanismes de prise en compte des besoins de ces derniers dans ce processus (p. ex.: **Landry et al., 2008**). Bien

que des recherches se soient intéressées aux postures des praticiens quant à la mobilisation des CIR (p. ex. : **Behrstock et al., 2011; Dagenais et al., 2010**), aucune ne semble s'être attardée spécifiquement et explicitement à celles des chercheurs. Il paraissait ainsi particulièrement pertinent, autant sur le plan scientifique que social, d'explorer la voix de chercheurs en éducation, car « pour construire des ponts entre la recherche et la pratique, les perspectives des chercheurs à l'égard de la recherche, de ses objectifs et des façons de disséminer les résultats demeurent vraiment nécessaires » (traduction libre, **Behrstock et al., 2011**, p. 13). Ainsi, nous avons voulu définir les postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des CIR en éducation inclusive.

2. Les postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des connaissances issues de la recherche : définition et typologie

À la suite d'un résumé des considérations méthodologiques, nous présentons une synthèse des analyses nous ayant permis de dégager d'abord cinq critères définitoires des postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des CIR et de développer ensuite une typologie des postures des chercheurs dans ce processus.

2.1 Les considérations méthodologiques

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons réalisé une recension d'écrits à partir de la démarche d'une étude de portée (**Arksey et O'Malley, 2005; Levac et al., 2010**). Cette dernière s'est structurée autour de l'interrogation de cinq bases de données d'importance en éducation, et ce, à l'aide de mots-clés associés à la mobilisation des CIR et, plus spécifiquement, entourant ses contextes, ses acteurs, ses actions et ses objets. Cette première étape a généré 99 résultats, dont 27 ont été considérés comme pouvant nous permettre

de répondre à notre objectif de recherche¹.

La seconde étape consistait à analyser les 27 écrits retenus en fonction de deux niveaux d'analyse. Premièrement, puisque l'étude de portée vise à traiter de concepts-clés à travers un processus itératif en vue de tracer le portrait d'une situation (**Levac et al., 2010**), elle a permis de dégager cinq critères définitoires pour mieux appréhender ce que représente la posture d'un chercheur quant au soutien à la mobilisation des CIR. En effet, bien que la notion de posture de recherche ait fait l'objet de nombreux travaux (p. ex : **Charmillot et Dayer, 2007**, qui en abordent les quatre pôles caractéristiques, soit les pôles épistémologique, théorique, morphologique et technique), l'intention était ici de la spécifier au regard du soutien à la mobilisation des CIR. Ces critères, qui s'inscrivent dans un ou plusieurs de ces pôles, mettent en lumière différentes tensions qui, à la suite de cela, ont permis de générer une typologie composée de quatre postures des chercheurs quant au soutien à la mobilisation des CIR. Les constats émergeant de ces deux niveaux d'analyse sont présentés dans les lignes qui suivent.

2.2 Les postures des chercheurs : critères définitoires

Les cinq critères définitoires émanant de notre premier niveau d'analyse rejoignent certaines des dimensions de **Landry et al. (2008)** ainsi que de **Marion et Houfort (2015)**. Ils sont ici présentés en mettant l'accent sur les tensions qui les traversent.

2.2.1 La nature du processus de mobilisation

Un premier critère définitoire de la posture du chercheur quant au soutien à la

¹ Compte tenu du manque d'espace, nous orientons le lecteur vers un rapport détaillant l'ensemble de la démarche de l'étude de portée (Prud'homme *et al.*, 2016b). En effet, tous les écrits consultés ne se trouvent pas en bibliographie de la présente contribution. Des écrits nous apparaissant illustratifs de nos propos ont plutôt été intégrés à la synthèse des analyses présentées. Aussi, mentionnons que dans les écrits se trouvent souvent des postures plurielles qui ne se réduisent pas aux éléments mis en évidence dans notre analyse.

mobilisation des CIR est en lien avec le regard qu'il porte sur la nature du processus de mobilisation. Certains écrits avancent que la mobilisation des CIR s'effectue après la recherche, de façon ponctuelle, linéaire et unidirectionnelle (du chercheur vers les participants), ce qu'**Alvarez (2013)** qualifie de « démarche scientifique traditionnelle -top-down-, [où] le scientifique trouve, puis apporte des réponses aux enseignants qui ne s'approprient que partiellement le discours proposé » (p. 15). D'autres écrits misent davantage sur l'importance de considérer la mobilisation des CIR comme un processus s'effectuant pendant la recherche, de façon itérative, cyclique et bidirectionnelle (impliquant des allers-retours entre le chercheur et les participants), ce qui amène **Mnyanyi (2009)** à affirmer que « la connaissance se développe et est consommée tout au long du processus de recherche » (traduction libre, p. 347-348)

2.2.2 L'identité et le statut des acteurs impliqués

Les écrits consultés permettent aussi de définir la posture du chercheur quant au soutien à la mobilisation des CIR à partir de l'identité et du statut des acteurs impliqués, c'est-à-dire à partir de la façon dont le chercheur se définit et définit les personnes auxquelles la mobilisation des CIR est destinée. **Bessette (1993)** traite de la tension existante à cet égard : « Auparavant le rôle de transmetteur de contenus accordé au communicateur définissait le rôle de la clientèle-cible comme récepteur et assimilateur de contenus. Aujourd'hui, on considère que cette dernière agit comme élaborateur de son savoir. Le rôle du communicateur devient donc celui de facilitateur de ce processus actif. » (p. 141) Pour d'autres écrits, le chercheur se doit de reconnaître ses identités multiples, étant lui-même parfois un praticien. « En effet, le chercheur n'est jamais uniquement un chercheur, il vit de multiples " je " » (**Laplante, 2005**, p. 428) et devient par le fait même l'un des créateurs dans une équipe de cochercheurs.

2.2.3 L'explication de l'écart théorie-pratique

L'explication de l'écart entre la théorie et la pratique constitue un autre critère permettant de saisir ce qui est entendu par la posture du chercheur quant au soutien à la mobilisation des CIR à travers les écrits. Ainsi, **Ainscow et al. (2004)** suggèrent qu'il ne s'agit pas d'un problème lié à la diffusion de la recherche se situant du côté de la compétence à traduire du chercheur ou à comprendre des praticiens, mais plutôt d'un manque de prise en compte dans la recherche des réalités et des besoins vécus dans la pratique. En outre, d'autres écrits invitent plutôt les chercheurs à questionner cet écart, qui ne serait pas un « réel fossé entre la pratique et la théorie » (p. 433), mais le reflet de structures de productions de connaissances inégalitaires (**Laplante, 2005**).

2.2.4 La nature de l'objet à mobiliser

Le regard du chercheur quant à l'objet de la mobilisation constitue un autre élément de tension dans les écrits. Pour certains, c'est la scientificité qui détermine le choix des CIR à mobiliser. On parlera alors, à titre d'exemple, de « l'état de faits existants » (**Lessard, 2012**, p. 98) ou « d'évidences claires » (**Alvarez, 2013**, p. 15). Sans rejeter ce critère, d'autres écrits vont davantage mettre de l'avant le potentiel pratique des connaissances comme caractéristique déterminante de leur mobilisation, soit « des connaissances qui concernent les préoccupations des usagers » (**Landry et al., 2008**, p. 16). D'autres encore ajouteront à ces caractéristiques le caractère contextualisé et pratique des connaissances à mobiliser : « la place importante accordée à l'interactivité, mais également aux utilisateurs, à leurs connaissances tacites (savoirs d'expérience) et à leur contexte de travail » (**Marion et Houlfort, 2015**, p. 69). Enfin, certains des écrits vont mettre de l'avant l'importance de mobiliser des connaissances « questionnant les relations de pouvoir dans la production du savoir » (**Longtin, 2011**, p. 65) et permettant de « créer de nouvelles possibilités » (**Lessard, 2012**, p. 98).

2.2.5 Les visées de la recherche

Le dernier critère définitoire qui se dégage de l'analyse concerne les visées poursuivies par le chercheur dans ses recherches. En plus de la visée classique liée à la production de connaissances, la recherche serait appelée à contribuer à la résolution des problèmes de la pratique. C'est dans ce sens qu'**Alvarez (2013)** affirme qu'une de ces visées serait de « définir la qualité des interventions pédagogiques, [d'] en mesurer leur efficacité et [de] les comparer les unes aux autres pour permettre aux enseignants et politiques de faire des choix éclairés » (p. 15). Toutefois, pour **Laplante (2005)**, « [u]n chercheur ne peut prétendre essayer de comprendre le monde de la pratique uniquement à partir des théories et des modèles mis de l'avant dans le monde de la recherche universitaire » (p. 420). « Les relations humaines que le chercheur fait naître et facilite entre lui-même et les participants deviennent pour ainsi dire l'essence même du projet. » (p. 435) La première visée de la recherche devient alors de favoriser l'interactivité entre chercheur et praticiens. Finalement, une autre visée se dégage de notre analyse, notamment dans le cas des recherches collaboratives, soit celle de « remettre en question les relations de pouvoir tant au niveau : du savoir, de l'action et de la conscience » (**Longtin, 2011**, p. 29), exigeant un travail réflexif du chercheur sur lui-même.

2.3 Typologie des postures des chercheurs

C'est à partir des tensions internes à chacun des critères définitoires, mais aussi de leurs articulations qu'une typologie constituée de quatre postures a été créée (voir figure 1). Alors que certains critères se caractérisent par une tension entre deux réponses dichotomiques (p. ex., la nature du processus de mobilisation), d'autres sont traversés par des tensions mettant en jeu une diversité de réponses exclusives (p. ex., l'explication de l'écart théorie-pratique). Enfin, certains critères offrent des réponses qui entretiennent entre elles une relation cumulative

(p. ex., la nature de l'objet à mobiliser).

Soutien à la mobilisation des connaissances issues de la recherche : postures des chercheurs

Insérer la figure 1 ici

<https://www.dropbox.com/s/u3itd1xgt53oefd/figure-2019-11-25.pptx?dl=0>

2.3.1 La posture d'instrumentalisation

La posture d'instrumentalisation, associée davantage à la recherche traditionnelle, serait marquée par un processus de mobilisation unidirectionnel, reposant sur les intérêts du chercheur, ici vu comme un expert qui détermine les besoins des participants. Ainsi, la mobilisation est possible uniquement « si les personnes concernées écoutent le chercheur » (traduction libre, **Ainscow et al., 2004**, p. 128). Les connaissances mobilisées se démarquent par leur scientificité et visent la mise en œuvre de pratiques plus adéquates, documentées par la recherche en termes de données probantes. On pourrait associer cette posture au modèle de type académique (*science push model*) de **Gervais (2017)** au sujet duquel l'auteur affirme : « D'une manière générale, le modèle académique n'est pas supporté empiriquement et les études trouvent peu de relations entre les qualités scientifiques des résultats de recherche et leur utilisation réelle » (p. 6). La figure 1 associe cette posture au pôle « Recherche » puisque la visée est de produire des connaissances *sur* les participants en faisant d'eux des objets de connaissances, ce qui ne serait pas étranger à la (re)production des inégalités épistémiques (**Godrie et Dos Santos, 2017**).

2.3.2 La posture de transmission

Au sein de la posture de transmission, la mobilisation s'effectue toujours dans un processus unidirectionnel, réalisé après la recherche, mais les besoins des participants sont davantage pris en compte, à la fois dans le choix des connaissances à mobiliser ainsi que dans les efforts relatifs à leur vulgarisation et à leur diffusion. Ici, les participants sont des consommateurs auxquels le chercheur doit proposer des données « traduites » comme l'affirment **Muller et Ahearn (2005)**. En ce sens, nous associons davantage cette posture aux modèles de la demande et de la dissémination de **Gervais (2017)** où « la production et l'adaptation des connaissances scientifiques dans un format adéquat demeurent, néanmoins, la principale responsabilité des chercheurs » (p. 8). Dans la figure 1, nous associons cette posture au pôle « Action » par sa centration sur « ce qui marche », ce qu'**Anadón (2018)** a dénoncé comme traduisant « la dérive pragmatique » caractérisant la recherche en éducation depuis les années 2000.

2.3.3 La posture d'interaction

Dans la posture d'interaction, qui se situe entre les pôles « Recherche » et « Action », la mobilisation des connaissances prend la forme d'un espace de décisions partagé entre chercheur et participants tout au long du processus. Les connaissances mobilisées ne se limitent plus strictement aux CIR, recherchant plutôt « le croisement et la confrontation des savoirs expérientiels individuels afin de former un savoir partagé » (**Longtin, 2011**, p. 23). Ainsi, ces connaissances sont davantage contextualisées, issues d'un processus de négociation, voire de coconstruction où les identités des acteurs impliqués deviennent plus floues. Cette posture, que nous associons au modèle interactionniste de **Gervais (2017)**, accorde une place centrale à la relation entre chercheurs et participants dans l'explication de l'écart théorie-pratique : « le manque d'interaction entre les chercheurs et leurs publics potentiels constitue le principal problème dans la sous-utilisation des CIR » (Landry *et al.*, 2001, dans **Gervais, 2017**, p. 9). C'est

pourquoi nous associons cette posture au pôle « Éducation » (figure 1), car « c'est à travers ces relations que le chercheur en arriverait à faciliter le développement professionnel des participants » (**Laplante, 2005, p. 435**).

2.3.4 La posture d'émancipation

Finalement, la posture d'émancipation, par le fait qu'elle vise plus largement à questionner les rapports de pouvoir au sein même du processus de production des connaissances, revêt deux exigences, absentes des postures précédentes : 1) un élargissement des visées de la mobilisation et 2) une prise de conscience et une remise en question par le chercheur-praticien et les praticiens-chercheurs des postures adoptées. Illustrées par la flèche verticale et les traits pointillés originant de la posture d'interaction, ces deux exigences engendrent une posture plus large, faisant éclater certains des critères définitoires abordés ci-dessus. C'est le cas de l'objet de la mobilisation qui, en continuité avec l'ouverture à des connaissances plurielles caractéristique de la posture d'interaction, ne se limiterait plus à ces dernières, mais à des savoirs ouvrant des possibilités de réflexion et d'action visant une plus grande justice sociale. C'est le cas aussi de l'explication de l'écart théorie-pratique qui se voit critiqué et envisagé plutôt par le biais des incohérences entre les valeurs et les expériences du chercheur-praticien (**Perrow, 2013**). Ainsi, par ces deux exigences, la posture d'émancipation semble être en mesure de s'inscrire en cohérence avec les finalités de l'éducation inclusive. Alors que la première exigence permet à la posture d'émancipation de contribuer à la finalité de transformation sociale, la seconde amène le chercheur à se concevoir lui aussi comme un praticien qui doit réfléchir et remettre en question ses pratiques professionnelles, aussi susceptibles de bénéficier de la mobilisation. Ce regard réflexif lui permet de contribuer à la finalité d'équité qui repose sur le principe de coresponsabilité afin d'adopter des pratiques permettant de répondre aux besoins de tous. Dans la posture d'émancipation, cette coresponsabilité de

tous les cochercheurs permet d'identifier les stratégies les plus susceptibles de soutenir leur mobilisation des savoirs. En ce sens, les autres postures deviennent des stratégies négociées par le chercheur-praticien et les praticiens-chercheurs afin de produire des actions vers un monde plus juste et équitable via les pôles « Recherche », « Action et « Éducation inclusive ». Dans la figure 1, le caractère englobant de la posture d'émancipation est illustré par le cercle orange qui tente de traduire l'ouverture à d'autres postures tant et aussi longtemps qu'elles répondent aux besoins des cochercheurs et qu'elle favorise l'élargissement des visées de la mobilisation.

3. Comment incarner une posture d'émancipation? La recherche-action inclusive

Notre démarche a permis de mettre à jour différentes postures que peuvent adopter les chercheurs à l'égard du soutien à la mobilisation des CIR. Toutefois, une seule d'entre elles semble être en mesure de s'inscrire en cohérence avec les finalités de l'éducation inclusive, soit la posture d'émancipation à travers laquelle le chercheur devient chercheur-praticien et la mobilisation porte sur une diversité de savoirs.

Or, pour incarner cette posture, il semble nécessaire que le soutien à la mobilisation des savoirs se vive dans une démarche qui accorde autant d'importance à l'action qu'à l'éducation de tous les acteurs impliqués. C'est le cas des recherches-action (RA) qui se conçoivent comme des modèles de recherche prisés par tous ceux qui croient « qu'éducation et changement sont intimement liés [...], non seulement sur le plan de l'apprentissage, mais aussi sur les plans de la politique, de l'administration, de l'intervention (enseignement ou formation) et de l'activité même de recherche » (**Chevrier 1994**, p. 11). En adoptant cette perspective, la RA inscrit le changement au cœur des trois pôles qui la caractérisent, soit « Action », « Recherche » et

« Éducation » : « Action, recherche et formation sont les pointes d'un triangle qui devrait être maintenues ensemble au bénéfice de chacune d'entre elles » précise **Lewin** (traduction libre, 1946, p. 42), à qui on attribue historiquement la paternité de la RA.

Le pôle « Action » doit permettre aux chercheurs d'agir pour transformer les systèmes et ainsi provoquer des changements dans leur pratique, dans leur milieu et dans leur vie. Le pôle « Recherche » « suppose que l'action susmentionnée contribue à générer simultanément des connaissances inédites sur la base d'une démarche consciente et rigoureuse » (**Guay et al., 2016**, p. 548) et suppose aussi une critique de la méthodologie afin de développer et de mettre en œuvre des pratiques de recherche susceptibles de reconnaître et d'agir sur les rapports de pouvoir qui les traversent. Enfin, le pôle « Éducation » prévoit que la démarche contribue au développement de tous les chercheurs, que ce soit sur les plans personnel, professionnel ou social. Le changement au cœur des trois pôles des RA rejoint ainsi les deux exigences de la posture d'émancipation.

D'une part, selon **Reason et Bradbury** (2008), le paradigme de la recherche participative ancrée dans la communauté, dans lequel s'inscrivent les chercheurs-praticiens de la grande famille des RA, vise à comprendre et à agir sur les enjeux qui divisent les communautés et l'humanité, afin de tendre vers un monde plus juste et équitable (**Bradbury et al., 2019**). Cherchant à agir localement tout en pensant globalement, la communauté de chercheurs en recherche-action « devrait et sera de plus en plus impliquée à l'égard de grands enjeux de notre société défective, tel que ceux qui sont associés à la pauvreté, aux catastrophes écologiques, à la répartition de l'eau potable, au SIDA » (traduction libre, **Reason et Bradbury, 2008**, p. 696). Elle rendrait

ainsi possible l'élargissement des visées du soutien à la mobilisation des savoirs.

D'autre part, la RA est une méthodologie participative qui préconise une relation démocratique, d'égalité et d'équité entre tous les cochercheurs.

Dans

une perspective critique, elle cherche à déconstruire les rapports hiérarchiques qui peuvent se manifester dans la rencontre entre le monde académique et celui de la pratique (**Anadón et Savoie-Zajc, 2007**). **McNiff et Whitehead (2010)** nous rappellent qu'en RA, le chercheur-praticien adopte une posture qui intègre une démarche d'étude de soi (**Feldman et al., 2009**) lui permettant de réfléchir sur sa pratique et de remettre en question les stratégies qu'il exploite pour soutenir et participer à la coconstruction de savoirs avec les praticiens-chercheurs.

Les questions du genre « Que se passe-t-il? » ou « Que font-ils? », qui sont formulées dans des recherches traditionnelles en sciences sociales, sont différentes des questions du genre « Que suis-je en train de faire? Comment puis-je améliorer mon travail? » (Whitehead, 1989), soit le genre de questions formulées dans des recherches-action. (traduction libre, **McNiff et Whitehead, 2010**, p. 11)

La RA contemporaine est ainsi grandement interpellée par la finalité de transformation sociale de l'éducation inclusive et, de par l'objectif d'émancipation individuelle et collective qu'elle poursuit, préconise des pratiques d'équité où le chercheur-praticien et les praticiens-chercheurs sont coresponsables de l'élaboration des savoirs en cherchant à agir et à se développer professionnellement pour soutenir les transformations souhaitées. En ce sens, le chercheur-praticien en RA s'inscrit dans une quête de cohérence, de pertinence et de congruence pour agir avec l'Autre sur une préoccupation commune (**Guay et Prud'homme, 2018**).

Malgré le fait que la RA soit intimement liée à ces deux exigences, son opérationnalisation semble parfois traversée par des tendances plutôt positivistes et pragmatiques qui l'éloignent d'une posture d'émancipation (**Bergeron et al., 2019**). C'est dans cette perspective que nous proposons de rendre plus visible la relation entre la RA et la posture d'émancipation par l'ajout du qualificatif « inclusive » et la définition suivante de la RA :

La recherche-action inclusive se définit comme des ACTIONS de RECHERCHE et d'ÉDUCATION concomitantes visant des transformations bénéfiques pour tous les cochercheurs (dans leur pratique, dans leur communauté, dans leur vie) par le biais d'un processus de négociation reposant sur l'éveil à soi, aux autres et à son environnement (adaptation de **Dolbec et Prud'homme, 2009**, p.554 et de **Guay et Prud'homme, 2018**, p.548).

4. Vers une posture d'émancipation : pistes de réflexion pour le chercheur-praticien en recherche-action inclusive

La RA inclusive exige ainsi de la part du chercheur-praticien de s'engager dans une quête de pertinence, de cohérence et de congruence afin de soutenir la mobilisation des savoirs par tous les cochercheurs engagés. Selon Gale et Densmore (2000), faire de la justice sociale une priorité exige de la part des enseignants une démocratisation de leur vie personnelle, de la vie des groupes auxquels ils appartiennent, de la vie des institutions et de celle des communautés. Comme mentionné dans la définition ci-dessus, le processus de négociation au centre de la recherche-action inclusive doit porter sur l'ensemble de ces différents espaces et ainsi satisfaire les exigences de la posture d'émancipation. Les questions suivantes associent les finalités de l'éducation inclusive aux critères définitoires ayant permis de définir une posture d'émancipation.

Finalité de transformation sociale :

- Les savoirs mobilisés abordent-ils la diversité en éducation et les rapports de force qui s'observent dans la société?

- La recherche, l'action et l'éducation contribuent-elles à participer à des actions collectives pour contrecarrer les mécanismes d'exclusion?

Finalité d'équité:

- La recherche, l'action et l'éducation permettent-elles de mettre en lumière les incohérences dans et entre les pratiques des chercheurs?

- Qu'est-ce qui fait d'un praticien un chercheur? Qu'est-ce qui fait d'un chercheur un praticien?

- Qui agit, recherche et éduque dans une démarche de RA inclusive?

- Comment se traduit la coresponsabilité des chercheurs dans la définition du problème à résoudre et de la situation désirée? Dans la construction des savoirs à mobiliser dans l'action? Dans l'évaluation de l'action? Dans la diffusion?

Conclusion

Notre démarche a permis de dégager plusieurs postures des chercheurs à l'égard du soutien à la mobilisation des CIR qui ne sont pas figées. Toutefois, le projet inclusif, qui cherche à dépasser la perspective déficitaire, voire normalisante, des publics implique un questionnement partagé à l'égard des processus de production des connaissances comme condition à leur mobilisation afin de transformer les pratiques de tous les chercheurs. Ainsi, nous avons postulé que la posture d'émancipation est celle étant la plus susceptible de contribuer aux finalités de transformation sociale et d'équité de l'éducation inclusive. Nous avons proposé la RA inclusive comme démarche

permettant de l'incarner et avons formulé différentes questions pouvant servir de pistes d'autoréflexion pour les chercheurs-praticiens. La réflexivité critique

du chercheur-praticien nous apparaît une condition essentielle pour contrecarrer les inégalités épistémiques inhérentes au monde académique et tendre vers une éducation réellement inclusive.

Références

- Ainscow, M., Booth., T. et Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Alvarez, L. (2013). Vers un enseignement fondé sur les preuves? *Éducateur*, 4(13), 14-16.
- Anadón, M. (2018). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (17-50). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (11-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Behrstock, E., Drill, K. and Miller, S. (2011). *Is the supply in demand? Exploring how, when and why teachers use research*. Denver: American Institutes for Research.
- Bergeron, G., Prud'homme, L. et Rousseau, N. (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6(1), 10-37.
- Bessette, G. (1993). Communication pour le développement et transfert des connaissances : au-delà des pratiques émetteur-récepteur. *Communication, information, médias, théories* 14(2), 136-168.
- Bradbury, H., Waddell, S., O'Brien, K., Apgar, M., Teehankee, B. et Fazey, I. (2019). A call to Action Research for Transformations : The times demand it. *Action Research*, 17(1), 3-10.

- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (3), 126-139.
- Chevrier, J. (1994). Présentation. Dans J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement* (11-19). Montréal : Logiques.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A. et al. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leur pratique*. Montréal : Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (531-569). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Feldman, A., Paugh, P. et Mills E. (2009). Self-study through action research. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self study of teaching and teacher education practices* (943-977). Dordrecht: Springer.
- Gale, T. et Densmore, K. (2000). *Just schooling. Explorations in the cultural politics of teaching*. Buckingham : Open University Press.
- Gervais, M.-J. (2017). *Les relations chercheurs-praticiens comme déterminant de l'utilisation des connaissances issues des recherches : étude dans le domaine des sciences humaines et sociales*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gervais, M.-J., Marion, C., Dagenais, C., Chiocchio, F. et Houlfort, N. (2016). Dealing with the complexity of evaluating knowledge transfer strategies: Guiding principles for developing valid instruments. *Research Evaluation*, 25(1), 62-69.
- Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49 (1), 7-31.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (538-576). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (235-267). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative : médiation entre recherche et pratique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec : gouvernement du Québec.
- Lessard, E. (2012). *Analyse descriptive du rendement en lecture de faibles lecteurs de 10-13 ans : recherche-action sur l'approche équilibrée*. Mémoire de maîtrise inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Levac, D., Colquhoun, H. et O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation science*, 5(69), 1-9.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, p. 42.
- Longtin, D. (2011). Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires. Montréal : Les Cahiers du CRISES.
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- Mnyanyi, C. B. F. (2009). Developing teachers' work for improving teaching and learning of children with visual impairment accommodated in ordinary primary schools. *European Educational Research Journal*, 8(2), 336-351.
- Muller, E. et Ahearn, E. (2005). *High quality inclusion opportunities for preschool-age children with disabilities*. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : l'auteur.
- Perrow, M. (2013). "Welcome to the real world": Navigating the gap between best teaching practices and current reality. *Studying Teacher Education*, 9(3), 284-297.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Porter, G. et Aucoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles*. Fredericton : gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016a). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Ramel, S., Moliner Garcia, O., Bergeron, G., Bergeron, L., Borri-Anadon, C., Ouellet, S., Point, M., Rousseau, N., St-Vincent, L.-A. et Thibodeau, S. (2016b). *Étude comparative des méthodologies de recherches participatives favorisant la mobilisation des connaissances issues de la recherche par les acteurs de l'inclusion scolaire*. Rapport de recherche inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=270&owa_no_fiche=21&owa_bottin=
- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). Concluding reflections: Whither action research? Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *The sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (695-707). Los Angeles: Sage Publications.