

LA RECHERCHE-ACTION : UNE RECHERCHE A VISEE FORMATRICE ET TRANSFORMATRICE

Florence Saint-Luc

SOMMAIRE

1. Les fondements épistémologiques de la recherche-action	2
1.1 Epistémologie historique de la recherche-action	2
1.2 La dimension sociale et collective de la recherche-action	3
1.3 Approche philosophique de la recherche-action : phénoménologie et herméneutique	4
1.4 Implication et distanciation	5
2. La recherche-action une recherche impliquée pour former et transformer	5
3. La recherche action, une recherche impliquée pour se former et (se) transformer	7
3.1 La recherche-action et l'auto-formation assistée : Henri Desroche	7
3.2 De la méthode hypothético déductive à la recherche-action	9
4. Recherche-action et approche systémique et complexe	13
4.1 Epistémologie et complexité	13
4.1.1 La triangulation du doute	13
4.1.2 Discipline ergologique et discipline épistémique	13
4.1.3 Critères de scientificité et recherche-action	14
4.1.4 La recherche-action intégrale et systémique	15
4.2 Mise en tension entre théorie et pratique : la posture de praticien-chercheur	17
4.2.1 Implication et explication	18
4.2.2 La question du langage et le chercheur praticien	19
4.2.3 Le chercheur collectif	21
4.2.4 La recherche-action existentielle	21
4.2.5 Théorisation, évaluation, et publication	23
4.2.5 Du chercheur collectif à l'organisation apprenante vers l'organisation multi-culturelle	23

INTRODUCTION

John Elliott, en 1991, dans « Action-research for educational change », définit la recherche-action de la manière suivante :

« Action-research may be defined as “the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it”. It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the “theories” or hypotheses it generates depends not so much on “scientific” tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully. In action-research “theories” are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice”. (Elliott, 1991, p. 69)

Pour lui, la recherche-action intègre la pensée, le développement professionnel des enseignants, le développement et l'évaluation du curriculum, la réflexion philosophique, et la recherche, dans une conception unifiée de la pratique éducative réflexive. Ce texte présente d'abord les fondements épistémologiques de la recherche-action, puis ses visées formatives et transformatives, avant d'aborder les dimensions complexes de cette approche articulant théorie et pratique dans une posture dialogique.

1. Les fondements épistémologiques de la recherche-action

Jean-Marie Van Der Maren, dans son ouvrage « Méthodes de recherche pour l'éducation », signale l'éloignement entre éducation et pédagogie, lorsque l'université a voulu apporter une dimension scientifique dans ce domaine, lors de la création des « Sciences de l'Éducation ».

« Mais devant l'importance grandissante donnée aux sciences humaines dans l'éducation, la part des «grands pédagogues» s'est vue rétrécir au point qu'on n'en parle plus guère (même des plus récents, ceux de la fin du siècle dernier et du début de celui-ci) dans la formation des enseignants, dans la formulation des problèmes de recherche, dans les discussions aux soutenances de thèses. Qui connaît encore leurs écrits ? Pourtant, les Decroly, Dewey, Freinet, Froebel, Herbart, Montessori et autres ne sont pas si loin. Et ils parlaient un langage propre aux éducateurs. Ne soyons pas étonnés, comme universitaires de la fin du XXème siècle, de voir cette rupture des praticiens avec les discours académiques. Si les praticiens sont peu intéressés, s'ils n'attribuent guère de valeurs aux discours académiques sur l'éducation, n'est-ce pas consécutif à la rupture pratiquée par les universitaires avec le langage et les problématiques de la tradition pédagogique entendue comme conceptualisation des pratiques éducatives quotidiennes ? » (Van Der Maren, 1996, p.31)

1.1 Epistémologie historique de la recherche-action

Guy Berger a écrit un article permettant de cerner l'épistémologie historique de la recherche-action. Il situe la parenté entre recherche-action et marxisme.

« Je souhaiterais situer le fondement de la recherche-action dans le renversement qui fut opéré par Marx, faisant de la pratique le point de départ d'une connaissance scientifique du monde social, en même temps que le moteur de son histoire. » (Berger, 2003, p.13).

Il oppose la position marxiste à un paradigme scientifique allant de Platon dans la République, visant à faire tourner le dos à l'esclave pour lui donner à voir le soleil, et à Bachelard, dans la formation de l'esprit scientifique, argumentant que l'opinion ne pense pas et qu' « ...elle transforme des intérêts en connaissance. » (Berger, 2003, p. 13).

La construction de la connaissance, pour Marx, peut se faire à partir de savoirs populaires ; il refuse la coupure entre la pensée de la société et la genèse du travail scientifique :

« Cela signifie que la position de Marx selon laquelle la pratique est porteuse de savoir n'est pas simplement une reconnaissance immédiate des savoirs populaires ou des savoirs dits traditionnels mais que, en même temps, elle récusé la coupure radicale entre la pensée que toute société exerce sur elle-même et la genèse du travail scientifique. De ce point de vue, la position de Marx, mais aussi cette position de la recherche-action, s'inscrivent dans tous ces mouvements, relativement plus récents, contraires à la tradition de toute la science occidentale, qui essaient de montrer qu'il y a une certaine continuité, de cohérence, de convergence, entre le savoir profane et le savoir savant. » (Berger, 2003, p.13).

Cet ancrage du travail scientifique constitue donc une réponse au constat du fossé entre praticiens et chercheurs en matière d'éducation, tel qu'il est décrit par Jean-Marie Van Der Maren. Il développe l'idée que la recherche et la production de savoirs constituent une émancipation, en particulier quand elles émanent de groupes sociaux, et engendrent du développement. Cette idée pourrait rejoindre la conception de l'intellectuel organique telle que le définissait Antonio Gramsci. Roland Colin l'explique d'ailleurs dans son article « Henri Desroche et les racines de la recherche-action » : « Il analyse le rapport entre la recherche-action personnelle et la recherche-action collective : on revient alors à la problématique de « l'intellectuel organique » et à la dialectique de l'auteur et l'acteur. » (Colin, 2003, P.33).

1.2 La dimension sociale et collective de la recherche-action

Guy Berger va dans ce sens, établissant la dimension sociale et collective de la recherche-action :

«... à travers tous ces projets de recherche-action, se joue la manière dont un certain nombre de groupes sociaux vont à la fois se construire des fonctions propres, essayer d'élaborer ce qu'ils vont appeler quelquefois des « savoirs propres » ou des « savoirs sur soi » et aboutir à la capacité de se former. » (Berger, 2003, p.15).

Guy Berger fait alors le lien entre recherche-action et professionnalisation, au sens anglo-saxon du terme,

« c'est-à-dire la capacité d'un corps social déterminé à ne pas être simplement l'exécutant de savoirs, à ne pas se plier à des savoirs sur soi élaborés ailleurs, mais à être en quelque sorte constructeur de l'autonomie de son action et finalement de sa capacité à « professer », à enseigner lui-même ses membres sans faire appel à des savants de l'extérieur. » (ibid, p.15-16).

Il replace la recherche-action sur le plan politique, en la situant comme une démocratisation de la science :

« Par conséquent et paradoxalement, le modèle de la science classique nous amène, je dirais d'une manière un peu violente et un peu sommaire, à la fin de la démocratie. Du point de vue pragmatique, la question de la recherche-action, en ne situant pas le savoir comme un savoir expert, mais comme un savoir à produire, est très directement liée à la démocratisation. » (ibid, p.18)

Il développe l'aspect pragmatique de la recherche-action en 4 points :

- « -le problème de l'émergence du sujet comme sujet auteur de sa recherche ;
- le problème de la formation et de la démocratisation ;
- le problème de la dissémination du savoir et de son appropriation ;
- le problème de la relation entre la science et la politique. » (Berger, 2003, p.19)

Il établit le lien entre recherche-action et philosophie, en travaillant les aspects éthiques liés à l'analyse de la posture du chercheur. Son analyse fait donc apparaître un enracinement de la recherche-action, une dimension collective, et une prise en compte des dimensions épistémologique, politique et philosophique.

Jacques Ardoino, dans un article appelé « La recherche-action, une alternative épistémologique Une révolution copernicienne », soutient l'idée que cette alternative épistémologique va dans le sens des réformes que souhaite Edgar Morin, dans « La tête bien faite », pour ce qui concerne la démarche sur le changement radical des modes de connaissance. André Morin semble lui faire écho :

« La complexité des recherches en sciences de l'éducation est une réalité dont on doute de moins en moins. Elle appelle une vision élargie en prenant en compte de multiples variables au comportement souvent imprédictible ; parmi ces multiples variables, la liberté humaine dont le poids sur la finalité d'un projet ne saurait être dénié. La systémique et la recherche-action ne sont-elles pas dans ces conditions des méthodologies fort pertinentes à la solution de problèmes éducatifs complexes ? » (Morin, 2004, p.11).

1.3 Approche philosophique de la recherche-action : phénoménologie et herméneutique

La rupture épistémologique a une étroite parenté avec celle apporté par la phénoménologie dans le cadre de l'observation participante dans les ethnométhodologies.

C'est la lecture de l'œuvre de Merleau-Ponty sur la phénoménologie qui a orienté H. Garfinkel sur une nouvelle méthode de recherche en sociologie et sciences humaines, l'ethnométhodologie. Selon Merleau-Ponty,

« La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir des essences: l'essence de la perception, l'essence de la conscience, par exemple. Mais la phénoménologie, c'est aussi une philosophie qui replace les essences dans l'existence et ne pense pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur « facticité ». (Merleau-Ponty, 1945, p.I).

Husserl préconise de voir autrement les allants de soi, pour révéler l'étrangeté des choses, pour avoir un étonnement devant le monde. Comprendre avec plusieurs approches permet d'atteindre le noyau de signification existentielle :

« Il faut comprendre de toutes les façons à la fois, tout a un sens, nous retrouvons sous tous les rapports la même structure d'être. Toutes ces vues sont vraies à condition qu'on ne les isole pas, qu'on aille jusqu'au fond de l'histoire et qu'on rejoigne l'unique noyau de signification existentielle qui s'explicite dans chaque perspective. » (Merleau-Ponty, 1945, p.XIV).

Un concept très important en phénoménologie est celui d'intentionnalité. Les intentions donnent naissance aux actions et aux projets qui révèlent l'intentionnalité de la personne. Bernard Donnadiou le définit de la manière suivante :

« Pour la phénoménologie, c'est le rapport que noue la conscience avec les objets de l'environnement qui nous permet d'articuler le percevoir, le "faire apparaître" et le nommer. Cette conscience est toujours conscience de quelque chose et "l'intentionnalité est la propriété qu'ont les vécus d'être conscience de quelque chose" (HUSSERL dans Ideen I, 1950, p. 168). La connaissance, c'est-à-dire la question du sens de l'être dans le monde du point de vue de la phénoménologie, se rapporte toujours à une visée. » (Donnadiou, 1997, p.16)

L'émergence du sens se fait à l'intérieur de son expérience et dans l'intersection de ses expériences personnelles et de celles d'autrui.

Les recoupements de perspectives, de l'extrême subjectivisme à l'extrême objectivisme, amèneraient la confirmation de perceptions permettant la rationalité. Le monde phénoménologique

« est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. » (Merleau-Ponty, 1945, p.XV).

Cette négociation du sens conduit à l'herméneutique. L'herméneutique est au départ liée à l'étude et à l'interprétation des textes sacrés. Au XIX^{ème} siècle, Schleiermacher élargit son domaine d'intervention à tous les cas où une véritable compréhension est exigée. Dilthey part de son travail pour construire une nouvelle approche épistémologique. Selon lui, la première règle fondamentale de l'herméneutique est

« ...on ne comprend bien une partie qu'à partir du tout qui ne doit être compris qu'en fonction des parties. En d'autres termes, pour comprendre une expression de l'esprit, un texte, une oeuvre d'art, une institution ou encore une action significative, il faut la replacer dans son contexte historique et culturel que l'étude des parties permet de mieux comprendre en retour. Cette transposition dans le contexte de l'objet exige de faire abstraction des préjugés de son époque, ce qui suppose d'en être parfaitement conscient. L'objectivité de notre connaissance n'est possible qu'en évacuant la subjectivité attachée à toute entreprise de compréhension. » (Simard, 2004, p.78).

1.4 Implication et distanciation

Dilthey est à la base du courant compréhensif des sciences de l'éducation, dans lesquelles sont intégrées les ethnométhodologies. Son approche repose sur le postulat pascalien (liens entre partie et tout), base de l'approche complexe.

« Dès que nous parlons de recherche-action, l'objectivité de jadis, valeur privilégiée, et la distanciation, vont faire place à deux énoncés contradictoires : distanciation, peut-être, mais implication d'abord. Nous allons passer du credo de l'objectivité traditionnelle à une intersubjectivité reconnue entre le chercheur et ses partenaires, laquelle aurait été appelée « objet » dans la lignée antérieure. » (Ardoino, 2003, p.42).

Cette intersubjectivité est en lien avec les interactions, les représentations des uns et des autres. La diversité culturelle et professionnelle apporte la possibilité de faire abstraction des préjugés de sa culture et de son milieu en les mettant en évidence, et en suscitant des recoupements de perspectives.

« Entre le groupe et le collectif, pour reprendre une distinction déjà établie par Jean-Paul Sartre, dans la critique de la raison dialectique, c'est le groupe qui va pouvoir trouver des bénéfices en retour dans l'apprentissage de la recherche-action. » (Ardoino, 2003, p.47).

Jacques Ardoino signale clairement les effets de co-formation de la recherche-action. « Engager une démarche de recherche-action : c'est provoquer une co-formation. » (Hugon, Seibel, 1988, p.20). Cette co-formation entraîne des transformations.

« La recherche-action opère un changement, elle suppose, exige, et requiert dans nos modes de connaissance et nos modes de lecture, une approche de la réalité à des fins de changement. » (Ardoino, 2003, p.48).

C'est aussi « un des moyens dont dispose le système éducatif pour augmenter son efficacité vers l'atteinte des objectifs qui lui sont confiés » (Hugon, Seibel, 1988, p.19).

La suite vise à cerner les changements produits par la recherche-action.

2. La recherche-action une recherche impliquée pour former et transformer

EN 1986, l'INRP organise un colloque « Recherches impliquées, recherche-action, le cas de l'éducation ». Un ouvrage présente les communications dans ce cadre. Marie-Anne Hugon et Claude Seibel y présentent un article : « Recherche-action, formation, quelle articulation ? ».

La visée transformative de la recherche-action apparaît clairement, quelle que soit sa forme :

« Les recherches-actions sont toutes marquées par une volonté commune : associer pratiques de recherche et pratiques sociales (dont les pratiques de formation relèvent) puisqu'elles mettent en œuvre et étudient, en collaboration avec les acteurs de l'éducation, des transformations du système éducatif. » (Hugon, Seibel, 1988, p.10).

Le rôle formateur de la recherche-action est également précisé :

« Ainsi, les recherches-actions constitueraient une réponse originale aux besoins de formation continuée des travailleurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants du premier ou du second degré, formateurs de maîtres ou encore chercheurs professionnels. » (Ibid, p.10).

Les chercheurs, dans ce cadre, seraient appelés à mettre en œuvre des capacités et compétences très différentes de celles engagées dans les recherches classiques. Pour que les échanges fonctionnent de manière positive, il est nécessaire de faire preuve d'aptitudes relationnelles, organisationnelles, communicationnelles : construire un langage commun entre personnes issues de différents groupes professionnels passe par des obstacles à franchir, des difficultés à surmonter lors des confrontations. Cette étape est indispensable pour une analyse des pratiques conduisant à un processus de formation et d'élaboration de projets. Construire des interactions dynamiques et formatives entre partenaires est un processus très long. Les auteurs présentent la recherche-action comme un processus de co-formation, conduisant chaque acteur à approfondir leur professionnalité, en replaçant la question du sens au cœur de l'exercice quotidien des pratiques professionnelles. L'auto-évaluation régulatrice semble être un des moyens d'atteindre les visées formatives et transformatives, celles-ci se trouvant démultipliées :

« Se formant au sein d'une recherche-action, certains acteurs deviennent à leur tour formateur au sein de réseaux coopératifs d'échanges, ou bien dans le cadre d'actions de formation plus institutionnalisées, contribuant de ce fait à la communication et au transfert des démarches et des résultats des recherches. » (Ibid, p. 14)

Charles Delorme, toujours cité dans le même ouvrage, présente la phase d'écriture comme le moment crucial du processus de recherche-action. Pour lui, il existe trois sortes de documents :

- **Le récit d'expérience** permet d'apporter une première distanciation aux praticiens.
- **La réalisation d'écrits méthodologiques** : les dossiers pédagogiques ou outils didactiques doivent présenter les conditions de réalisation et les modes d'utilisation, ce qui apporte un niveau supplémentaire de distanciation.
- **La production de connaissances scientifiques** : elle résulte de la construction de schémas théoriques confrontés au réel, permettant de vérifier les hypothèses de la recherche-action.

La formation est susceptible d'utiliser tous les types de produits. Cependant, pour les personnes prenant connaissance du récit, deux écueils sont à éviter :

« -soit il risque d'entraîner un essai d'imitation pure et simple, on retrouve alors le caractère du « modèle », en fait inapplicable en dehors de son contexte.

- soit il entraîne un découragement au fait de la distance réelle (ou supposée) entre les conditions jugées idéales à travers le récit et le cas concret où s'opérerait le transfert. » (ibid, p.17).

Pour éviter ces problèmes, une proposition de Christine Barre de Miniac est citée : La densité du vécu est mieux transmise lorsque la préoccupation de la communicabilité est présente au départ. » (ibid, p.17).

Dans l'optique de la formation, les instances de formation doivent favoriser les adaptations nécessaires. Pour se faire, l'appui institutionnel est un élément favorable aux transferts des acquis de recherche.

Cette dimension est abordée dans le cadre de l'analyse institutionnelle. Elle peut être considérée comme une forme de recherche-action à visée transformative. Elle est définie comme intervention, comme les méthodologies liées aux théories de l'activité. L'intervention, ainsi que le mode d'analyse, peuvent être intégrés à la recherche-action.

3. La recherche action, une recherche impliquée pour se former et (se) transformer

Le glossaire de l'Université Coopérative Internationale, en ligne, donne la définition suivante de la recherche-action :

« La recherche-action est un processus de recherche en sciences sociales donnant une large place à la prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'analyse de pratiques concrètes (praxéologie) ; à l'implication des acteurs au processus d'objectivation et de formalisation (recherche impliquée) et enfin à la production d'un savoir utile dans l'action (recherche appliquée). C'est aussi une recherche d'explication ou recherche sur l'action ; une recherche d'application ou recherche pour l'action ; une recherche d'implication ou recherche par l'action (BATIDE, DESROCHE). »

A cette définition répond en écho un paragraphe de Roland Colin, dans son article « Henri Desroche et les racines de la recherche-action » : « Lorsque la recherche-action porte sur l'action, c'est une explication. Lorsqu'elle se fait pour l'action, c'est une application. Lorsqu'elle s'opère par l'action, c'est une implication. » (Colin, 2003, p.33)

« Sous des noms divers (recherche-action, recherche permanente, recherche participative) une expérience se poursuit spontanément depuis trois ans et occupe d'ores et déjà un créneau inédit dans le champ d'une formation professionnelle continue. Cette expérience a été initiée par le Collège coopératif (Paris) et se diffuse actuellement tant en régions françaises qu'en certains pays francophones. Son hypothèse est d'obtenir une formation générale de recyclage et de perfectionnement, d'une part en s'adressant à des professionnels disposant d'une large expérience vécue, et d'autre part en leur proposant non pas un enseignement à consommer mais une recherche à produire, recherche choisie et équipée à partir du potentiel constitué précisément, et en entrée de jeu, par chaque expérience vécue. » (Desroche, 1978a, p.8)

3.1 La recherche-action et l'auto-formation assistée : Henri Desroche

Le point de départ de l'autoformation assistée est l'autobiographie raisonnée. Elle s'apparente à un entretien semi directif en « face à face », d'une durée moyenne de 2 à 4 heures.

L'entretien doit se faire, détaché le plus possible des contingences extérieures sociales ou économiques (lieu neutre, etc.), à un moment où la personne souhaite prendre du recul sur son parcours. L'interviewer doit adopter une posture délicate d'empathie et de distanciation, pour ne pas tomber dans l'entretien psychologisant. L'entretien ne doit pas non plus correspondre à un bilan de compétences. Il doit servir à l'autoformation de la personne, et l'aider à mieux se comprendre. Sont donc abordés l'ensemble des faits et des projets que la personne a vécu depuis l'âge de 10 / 12 ans. Ces éléments sont relatifs à la formation, à l'éducation, aux activités sociales et professionnelles. » (Desroche, 1990, p.59)

Ce travail vise à conduire l'interviewé à combler, grâce une certaine insistance, toutes les périodes floues de son parcours. L'entretien suscite un brassage conduisant la personne à revoir

son expérience de vie et à rappeler à sa mémoire des éléments, y compris par la suite.

« Il s'agit d'un récit de parcours vu sous l'angle social. Il peut être formalisé dans un tableau (env. 20-25 pages), rédigé lisiblement selon les termes de l'interviewé. La personne interviewée doit être en mesure de mettre à jour des fils conducteurs (1 à 3 généralement), c'est-à-dire des correspondances entre divers faits, permettant de retrouver la cohérence de son parcours. De ces savoirs expérientiels, l'interviewé va tirer de la connaissance transmissible. Cette méthode fonctionne par nature très bien avec des adultes professionnels dont les pratiques sociales sont fournies. Elle permet le passage d'une « notice de parcours » à une « notice de projet d'emploi, d'action, de carrière, de vie », pour la personne » (Desroche, 1990, p.59).

Cette auto-formation assistée repose sur trois points : créativité, solidarité, subsidiarité (Desroche, 1979).

-Créativité : Il s'agit d'un projet personnel de traiter scientifiquement une expérience vécue, offrant une créativité spontanée, puis demandeuse d'une créativité réfléchie. Elle repose sur une méthodologie

« d'un parcours avec ses temps élémentaires : comment choisir un projet, documenter le projet choisi, exploiter le projet documenté, rédiger le projet exploité, présenter le projet rédigé... Le tout nonobstant les entraînements spécifiques aux méthodologies spécifiques des disciplines particulières telles qu'elles sont requises pour ouvrager chaque projet. » (Desroche, 1979, p.14)

-Solidarité, donc un groupe coopératif. [...]. Il reprend Dumazedier « *L'association volontaire devient le cadre collectif privilégié de la stimulation à l'auto-formation* ». Ce groupe nécessite de donner un matériel commun (documentation, service de bureaux), un personnel commun, c'est-à-dire « des personnes ressources sollicitées pour l'auscultation et la consultation » (Desroches, 1979, p.14) et un programme commun de prestations à fournir ou de contributions à obtenir.

-Subsidiarité, avec un maximum d'autodirectivité et d'autodétermination dans les projets personnels et ceux du groupe solidaire.

« Corrélativement, il existe aussi un minimum qui soit aussi un optimum dans la manière – pour le projet et pour ce groupe- d'être assistés, orientés ou guidés. Autrement dit, le désirable ici est l'intervention d'une certaine maïeutique, qui ne soit pas, comme d'aucuns le redoutent, une manipulation. Nouveau métier où l'exercice professoral s'efface devant celui de facilitateur, de catalyseur, d'auscultant ou de consultant –consulté, bref, ce que le joli langage québécois nomme « personnes-ressources », à charge pour celles-ci d'être une vivante banque de données. » (Desroches, 1979, p.14)

Le projet personnel et personnalisé est à la base de cet édifice. Il est construit sur une recherche-action, ou recherche permanente, assumée par un adulte en situation professionnelle, lui permettant de devenir acteur-auteur, avec une méthodologie permettant une réflexion solidement équipée, et validable scientifiquement. Le groupe coopératif sert à fédérer les demandes sans pour autant pré-établir une offre minutieuse,

« sur la base de proximités géographiques se conjuguant à des affinités thématiques : ainsi se fonde un groupe de base co-gérant son dispositif et sollicitant une assistance topique pour son autoformation conjointe. Cette assistance est à obtenir auprès d'une polyclinique de consultation, laquelle est le fait soit de spécialistes régionaux ou locaux, soit d'une équipe itinérante circulant, à la demande, de groupe en groupe. On peut envisager, subséquentement, des regroupements saisonniers intergroupes, dans des centres ou « collèges » régionaux, et enfin, une coordination de ces regroupements, par une agence nationale, partenaires de services communs, pour ce qui s'avérerait être un ou des troncs communs. » (Desroche, 1979, p.17)

La vision de Desroche est celle de la prise en charge de besoins identifiés de formation par des personnes qui se rassemblent et vont chercher des consultants pour apporter les savoirs dont ils ont

besoin. Le concept de maïeutique indique, comme pour Socrate, que ce sont les questions des spécialistes qui vont permettre aux professionnels d'accoucher de la théorisation de leur agir professionnel. Implicitement, il se maintient une asymétrie dans les rapports. La coopération porte essentiellement sur le choix d'intervenants sollicités pour la formation par le groupe. En cela, ce type de formation a ensuite été appelé auto-formation assistée. Les apprenants n'étaient pas sollicités pour travailler en groupes de productions, par exemple. Christian Hermelin, ancien directeur du collège coopératif, dit, lors d'une table ronde dont le compte rendu figure dans l'ouvrage de P. Missote et P. M. Mesnier en 2003 : « *Dans les années 90, au collège coopératif de Paris, j'ai progressivement lancé des activités collectives. Cela ne m'étonne pas du tout que le DHEPS¹ soit évoqué peu collectif, il a été créé ainsi.* » (Hermelin, in Missote et Mesnier, 2003, p.159).

3.2 De la méthode hypothético déductive à la recherche-action

Philippe Missote, président du collège coopératif de Paris, a présenté un exposé sur la recherche-action en novembre 2008 à l'université de Cergy-Pontoise. Il est parti d'abord de la présentation d'un schéma relatif à la recherche en sciences sociales (voir ci-dessous).

¹ Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales

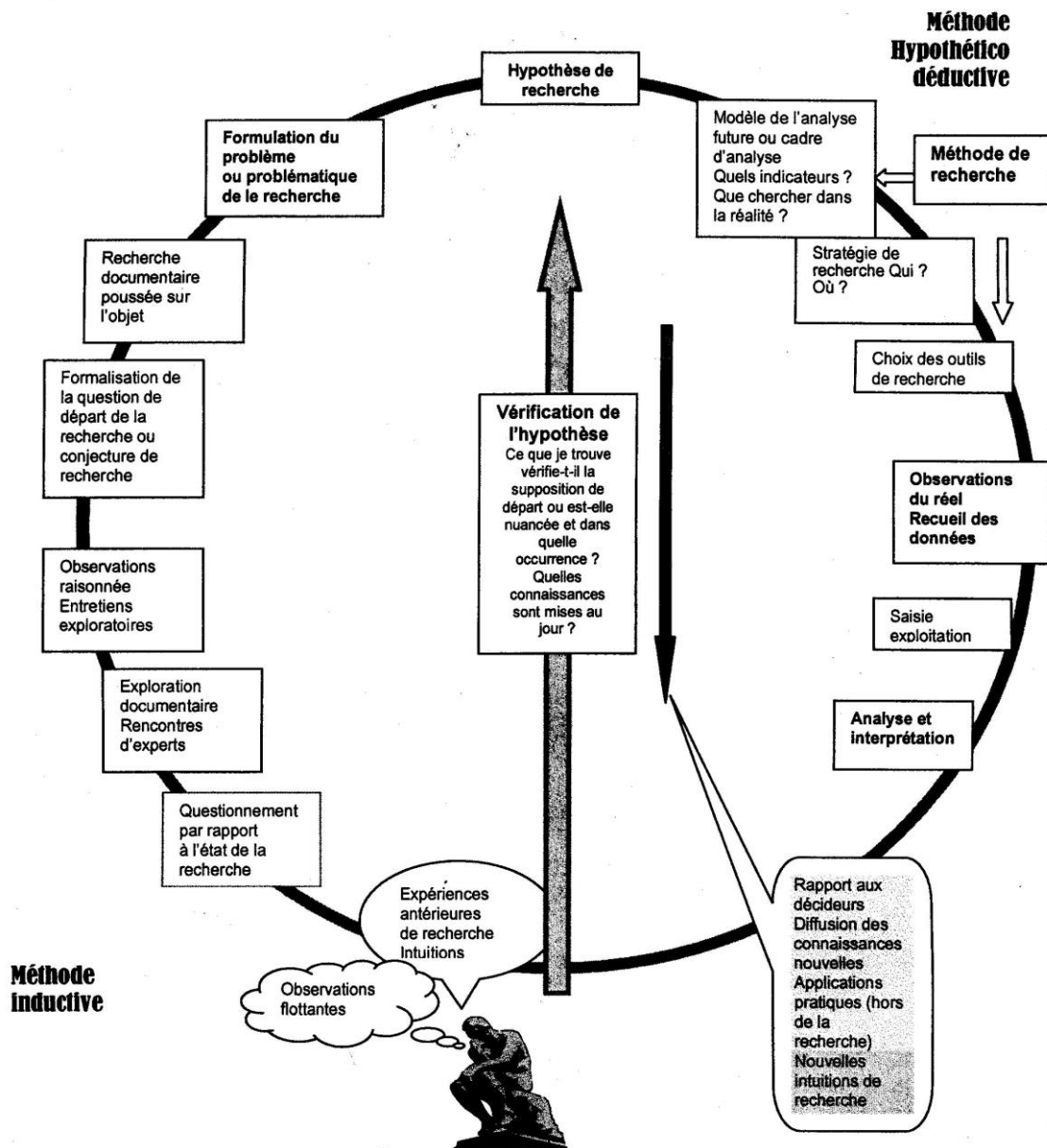


SCHÉMA DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

PHILIPPE MISSOTTE 2006
 D'après Georges Benézé (La méthode expérimentale, PUF 1954)
 cité par Loubet del Bayle (Introduction aux méthodes des sciences sociales Privat 1989)

il a commenté le schéma suivant, représentant la démarche de la recherche-action.

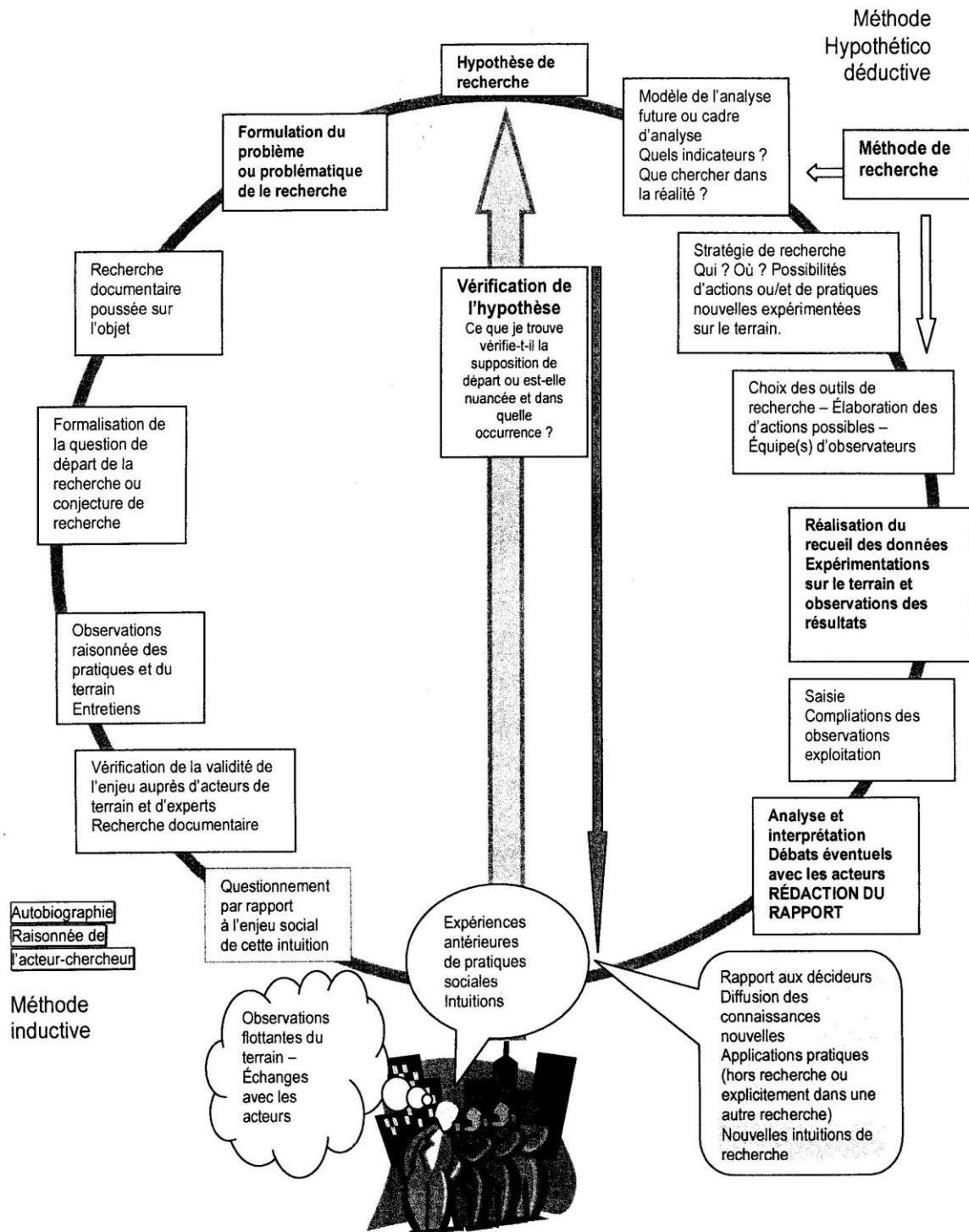


SCHÉMA DE LA RECHERCHE-ACTION

PHILIPPE MISSOTTE 2008
 D'après Georges Benézé (*La méthode expérimentale*, PUF 1954)
 cité par Loubet del Bayle (*Introduction aux méthodes des sciences sociales* Privat 1989)

Pour lui, le départ est une intuition, suivie d'une exploration, comprenant une partie documentaire, qui permet de cerner une problématique, déposer une hypothèse, et de construire un cadre d'analyse ; pour le nourrir, la stratégie de recherche doit répondre aux questions : qui ? où ? quand ? comment ? Les outils choisis doivent permettre d'aller vers les faits à observer

et les réponses. Le cadre d'analyse va permettre de passer les faits à la trémie de l'analyse pour en faire des données, renseigner sur les concepts, et les articuler avec l'hypothèse. La dernière étape sera l'abstraction, voire la généralisation.

Pour P. Missote, la recherche-action vise d'entrée les démarches qui poursuivent à la fois la recherche et la transformation de l'objet, et cela exclut celles qui ne visent qu'une finalité, l'action, ou la recherche. Pour cela, il considère que la première condition est la réalisation par les acteurs des pratiques et de l'action, objets de la recherche, et si possible, élaboré et conduit dans une de ces phases par un ou des acteurs. En relation avec ce postulat, il modifie la définition de Jean-Pierre Pourtois en 1981 : « *La recherche-action, est une recherche appliquée qui constitue un projet social doublée d'un projet scientifique.* » Pour lui, « *c'est une recherche impliquée et impliquante, qui constitue un projet social, doublé d'un projet scientifique.* » La deuxième condition, c'est que l'objet de recherche est un phénomène social, qui présente un enjeu social, pour un petit groupe, pour une population plus importante, peu importe... La troisième condition, c'est que la recherche-action est une recherche rigoureuse.

Pour permettre cette rigueur, la stratégie adoptée par P. Missote au collège coopératif a été la suivante :

- 1/ autobiographie raisonnée, enquête exploratoire, sous forme d'une démarche monographique, petite soutenance interne,
- 2/ Construction d'un objet de recherche, stratégie de recherche, outils, recueil de données,
- 3/ Analyse des données et rédaction.

Pour un chercheur professionnel, des risques de biais considérables peuvent surgir du fait de la nécessité de trouver des subsides pour conduire la recherche. Cette question est d'ailleurs plus que jamais à l'ordre du jour, en fonction des nouvelles dispositions relatives à la recherche, et à la nécessité de rentabilité et aux critères d'évaluation imposés.

En recherche-action, un contrat est posé avec les acteurs, devant le groupe concerné. Pour Philippe Missote, une recherche-action est une pédagogie active, mais toute pédagogie active n'est pas forcément une recherche-action. José Pinto, dans un article intitulé « Un développement humain dans un monde plus solidaire dans le monde rural », écrit

« C'est une pédagogie du désir qui produit de la confiance au plan individuel comme au plan collectif. J'ai acquis la conviction que la dynamique de la recherche-action devait, au-delà de la valorisation du parcours et des pratiques individuelles, se développer et s'amplifier au niveau de recherches collectives. » (Pinto J., 2003, p.105)

La question de l'évaluation de la recherche-action part, pour P. Missote, de l'élaboration d'un modèle de départ, le constat d'une situation. Dans un second temps, il faut la construction de visées de transformation, d'intentions, qui permettent d'observer les changements un à deux ans après, selon le délai prévu pour la recherche-action. Entre les deux, la recherche-action doit s'opérer en toute liberté. Le modèle n'entraîne pas la méthode de la recherche-action.

Dans le processus de recherche-action, l'objectif est de proposer une alternative dans la manière de concevoir et de mettre en œuvre. Dans la construction de l'identité professionnelle, l'activité tient une place prépondérante. L'analyse du travail apporte des éléments pour enrichir les outils à disposition dans la recherche-action.

4. Recherche-action et approche systémique et complexe

P. Paillé (1994), dans « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation » considère que la recherche-action-formation constitue la forme propre et originale, liée au paradigme de la complexité, de la recherche-action en éducation. Il la rapproche de sa variante industrielle, la recherche-action de développement.

4.1 Epistémologie et complexité

Michel Liu, en 1997, dans « les fondements et la théorie de la recherche-action », écrit que dans la 3^{ème} révolution scientifique des sciences de l'information et des sciences du vivant, la portée de la recherche action sera probablement de contribuer à une évolution à l'intérieur des sciences de l'homme, à travers un nouvel apprentissage de la pensée humaine. Il montre ainsi son lien avec la réforme de la pensée telle qu'Edgar Morin peut l'appeler de ses vœux.

4.1.1 La triangulation du doute

René Barbier conçoit, dans le cadre du processus de base de la recherche-action, une **triangulation du doute** conduisant à un doute épistémologique. Le premier doute concerne la logique de l'ordre social, qui finit par représenter un « désordre social établi » dans les représentations de celui qui n'accepte plus une situation.

« La plupart des gens engagés dans la recherche-action, au départ, notamment des gens de terrain, sont des gens qui n'acceptent pas, qui sont dans l'ordre d'une révolte par rapport à ce qui est, et qui vont ensemble tenter de résoudre le problème. » (Barbier, 2003, p. 61).

L'accompagnement de chercheurs plus professionnels dans l'ordre du savoir scientifique, y compris par la lecture de livres, conduit à un doute scientifique.

« On s'aperçoit que la plupart des instruments méthodologiques habituels à la logique académique doivent être adaptés, remis en question en fonction du groupe, du savoir du groupe, de la situation, etc. En grande partie, on a à inventer de nouveaux modes d'expression et d'investigation. Et cela nous conduit à remettre en question cette méthodologie habituelle dans les sciences. » (Ibid, p. 62),

ce qui conduit au doute épistémologique. La confrontation aux autres, au terrain, conduit à une remise en question personnelle, à un doute ontologique mettant parfois en danger. C'est la confiance dans l'élan vital et la volonté de dépassement de soi avec d'autres qui peut permettre d'assumer ce doute et l'inconfort intellectuel qui en résulte, tel qu'Yves Schwartz le définit. Deux grands courants s'affrontent dans la recherche : l'un est basé sur l'objectivité et l'explication, l'autre sur la subjectivité et la compréhension. Yves Schwartz propose de revoir le problème de la construction de la connaissance dans le paradigme de la complexité en la référant à deux aspects à mettre en tension dialogique : la discipline ergologique et la discipline épistémique.

4.1.2 Discipline ergologique et discipline épistémique

La discipline ergologique : elle nécessite un enracinement dans un lieu, dans une histoire, mêlant des concepts, des règles, des outils, à des dynamiques d'activité locales et concrètes.

« Toute activité humaine est toujours à tous les degrés imaginables entre l'explicite et l'informulé, entre le verbe et le corps, entre l'histoire collective et l'itinéraire singulier, le lieu d'un débat remis en chantier entre des **normes antécédentes** à définir chaque fois en fonction des circonstances, et des processus partiels de **renormalisations**, centrés sur l'entité agissante et renvoyant dans ce que nous avons appelé plus haut « logique d'amont ». (Schwartz, 2000, p.8)

La discipline épistémique : elle est la discipline des savoirs les plus accomplis de l'expérimentables. Elle repose sur 4 ou 5 items : 1/ la neutralisation de l' « ici et maintenant » qui prétend construire une méthode expérimentale offrant la possible généralisation. 2/ « Résidus » et approximation. Le degré de précision peut être lié à des niveaux de technicité à des moments précis pouvant évoluer, infirmant la loi précédemment validée vue l'approximation réalisée à un instant t. 3/ valeurs : pour produire des savoirs scientifiques, il faut évacuer les

« évaluations mal placées, les jugements de valeur interférant avec les contraintes formelles et expérimentales, une sorte d'exercice de point de vue exigeant que l'apprenant se décentre de ses propres débats de normes pour se recentrer sur les cohérences conceptuelles de l'étude.[...] L'incapacité à se décentrer de soi conduit à mésinterpréter. » (Schwartz, 2000, p. 11).

4/ Exterritorialité : Il s'agit d'essayer de se placer dans un « nulle part » pour éliminer les biais, les erreurs de parallaxe.

L'articulation entre une approche compréhensive et une approche explicative permet d'entrer dans le paradigme de la complexité. Il semble possible d'établir le parallèle avec la conception présentée par Pourtois et Desmet, dans *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* :

« L'approche expérimentale classique privilégie l'explication causale au détriment de la compréhension des phénomènes observés. Actuellement, cependant, elle élargit la notion de causalité linéaire qu'elle avait envisagée précédemment et qui provenait des schémas expérimentaux fischériens, pour s'attacher à mettre en évidence des réseaux de relations. Ainsi, la notion de causalité éclate et s'ouvre à la complexité. La vision causale suppose la transparence de la connaissance. On entend par transparence, le fait que l'objet d'étude peut être analysé, décomposé, puis reconstruit de façon identique après la décomposition. A l'inverse, l'approche herméneutique reconnaît une opacité à ses objets d'étude. Il n'y a pas dans ces cas-là reconstruction identique possible et c'est ce qui caractérise l'ordre de l'humain et du social. Ici, les phénomènes de rétro-action prennent toute leur importance. Les notions d'irréversibilité et d' « altération » des situations sont prégnantes. La temporalité et l'historicité dont on a discuté préalablement sont automatiquement associées à ces notions. Le concept d'opacité renvoie aussi aux concepts de particularité et de singularité. » (Pourtois et Desmet, 1988, p.108)

Cette articulation de la discipline épistémique et de la discipline ergologique suppose donc d'articuler une causalité linéaire, voire multilinéaire, et une prise en compte de la diversité des dimensions et des liens qui les unissent.

La recherche du sens, la singularité des acteurs, l'implication du chercheur et la temporalité y tiennent une véritable place tout en essayant de garder une place au « travailleur de la preuve » à la recherche de la rigueur du concept. Ce choix épistémologique inspire une partie de la méthodologie: la constitution d'un acteur/chercheur collectif. Ce dispositif offre une décentration et permet de sortir des ethno-centrismes, des mésinterprétations, travail des valeurs en jeu et des contextes d'application pour passer du singulier au général.

4.1.3 Critères de scientificité et recherche-action

André Morin, en 1985, dans « Critères de scientificité de la recherche-action », aborde la question de la triangulation, dans une comparaison entre approche expérimentale, approche ethnographique et phénoménologique, et recherche-action. La vision ethnométhodologique amène à :

« se plonger dans le milieu avec un esprit ouvert et laisser le réel l'imprégner. Au fur et à mesure que surgissent des impressions, des significations, le chercheur peut tenter de les confronter de différentes façons. S'il a le souci de passer par exemple à un « construit » ou à une « approche constructiviste », il confrontera ses impressions avec la population concernée ». (Morin A., 1985, p.33).

Le recours à la triangulation est conseillé. Il s'agit d'une « validation des sources avec d'autres jusqu'à ce que l'interprétation ait été suffisamment corroborée. » (Morin A., 1985, p. 33). La prise d'information dans le cadre de recherches documentaires et d'entretiens a apporté des informations complémentaires.

Les fondements philosophiques de la recherche-action sont situés par A. Morin dans une vision praxéologique du monde, ni totalement positiviste, ni totalement phénoménologique, mais dans une mise en tension, une praxéologie développant une dialectique entre les faits objectifs et les aspects subjectifs. La recherche-action, en dialogue constant avec la réalité, aboutit à la nécessité de travailler dans un nouveau paradigme, particulièrement en éducation, celui de la complexité, développant des récursions organisationnelles.

« Comme elle est en situation dialectique avec la réalité, elle cherche à mieux poser les problèmes, à suggérer des hypothèses — c'est son héritage de l'ethnographie; elle cherche également à découvrir les causes en étudiant les effets et en observant des interventions ponctuelles — c'est son héritage du positivisme. Mais elle a comme caractéristique propre de se vouloir recherche-action en insistant sur le trait d'union et en acceptant de faire intervenir dans un processus dynamique et rétroactif sur les objets, une vision née d'un dialogue entre les sujets dans un processus dynamique et rétroactif. C'est pourquoi on parlera d'émergence d'hypothèses et de vérification de stratégies. La question que certains se posent à savoir si c'est le besoin ou l'idéologie qui précède la recherche-action m'apparaît superflue dans cette perspective. Le besoin et le discours s'influencent mutuellement. Si le discours est immuable, il n'y a pas de recherche-action intégrale car il y a refus de remise en question. » (Morin A., 1985, p.34)

Selon John Elliott, pour une recherche-action, la validation se fait par la pratique. Cependant, il définit un processus spécifique de triangulation. Selon lui, plus qu'une technique de surveillance ou de monitoring, c'est une méthode plus générale pour apporter différentes sortes d'indicateurs et les mettre en relation de manière à les comparer ou les confronter.

« The basic principle underlying the idea of triangulation is that of collecting observations / accounts of a situation (or some aspects of it) from a variety of angles or perspectives, and then comparing and contrasting them. For example, as a teacher, one can compare and contrast accounts of teaching acts in the classroom from one's own, the pupils' and the observer's point of view. The accounts may be elicited through interviews, the submission of written reports, photographs, etc.

In comparing different accounts, the points where they differ, agree, and disagree should be noted. In cases of disagreement one can check against evidence contained in recordings and transcripts. It is also desirable to mount discussions on point of disagreement between the various parties involved, preferably under the chairmanship of a "neutral" party". (Elliott, 1991, p. 82-83)

Cette triangulation suppose donc de collecter les données par des moyens différents, qui permettent de croiser les informations obtenues pour leur attribuer une certaine scientificité : enregistrements transcrits, questionnaires, documents, entretiens...

4.1.4 La recherche-action intégrale et systémique

Cette forme de recherche-action, proposée par André Morin et Pierrette Cardinal dans « Recherche-action, recherche systémique ? », paru dans *Questions vives* en 2004, propose d'intégrer le paradigme de la complexité.

« La recherche-action intégrale systémique est une méthodologie de recherche qui utilise la pensée systémique (Le Moigne, 1984, 1992), pour modéliser un phénomène complexe actif dans un environnement également en évolution afin de permettre à un acteur collectif d'y participer de manière à induire un changement. Née du mariage de la recherche-action intégrale et de la modélisation systémique, (Cardinal et Morin, 1993 ; Morin et Cardinal, 1994 ; 1995), la RAIS se réclame d'un paradigme socio-constructiviste caractérisé par le relativisme, le subjectivisme et l'herméneutique. » (Morin A. et Cardinal P., 2004, p.28).

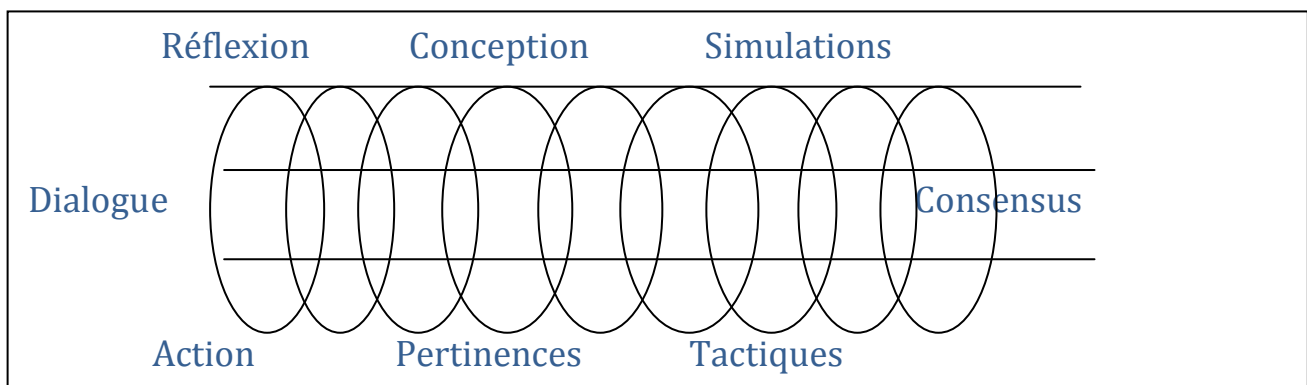
Des constructions nouvelles doivent émerger des interactions entre chercheurs, objet de recherche grâce à des confrontations ; elles sont « raffinées herméneutiquement et comparées dialectiquement » (Ibid, p.28), sur elles « s'effectuent un consensus (Guba, 1990)² ».

Pour faire face à l'impossibilité de démontrer une parfaite objectivité, pour le réalisme critique, et par rapport au fait que la réalité ne peut jamais être totalement appréhendée, le socio-constructivisme propose la triangulation : la recherche sur le terrain s'appuie sur des théories et les découvertes sont réintroduites dans le processus de recherche. La décentration offerte par le travail au sein d'un groupe hétérogène apporte un élément supplémentaire de scientificité en mettant en rapport chercheurs et acteurs et en instaurant « un va et vient entre la réflexion et l'action dans la modélisation d'un phénomène et la recherche de stratégies de manière à solutionner les problèmes ou à les redéfinir. » (Ibid, p.29).

La RAIS a été utilisée dans le cadre de cours de méthodologies de la recherche pour modéliser le cheminement du praticien-chercheur en éducation. Le concept de matrice apparaît clairement dans la recherche-action intégrale systémique : le modèle prend la forme isomorphe à la matrice du système général. Le modèle est une forme de représentation de réalités multiples, et la matrice est propre à engendrer des formes très variées adaptées à des contextes différents. Les acteurs peuvent ainsi développer une plus grande souplesse et adaptabilité face aux événements.

Elle repose sur une méthodologie démocratique, visant un changement stratégique ou planifié en spirales successives, dans un processus à la fois déductif et inductif, fonctionnel et réflexif, exploratoire et créatif sur la base d'un questionnement innovateur né du dialogue. C'est le dialogue qui permet une compréhension construite à partir de plusieurs points de vue et qui permet de fixer des buts issus d'émergence, afin de susciter le changement.

Figure 14 : Le cheminement de la recherche Schéma de Cardinal P., Morin A., 2004, p. 33



C'est l'équipe qui établit les interactions entre le phénomène modélisé et le modèle dynamique, qui laisse transparaître les enchevêtrements et les imbrications de la réalité, à partir des 4 préceptes de Le Moigne (1984) : la pertinence, le globalisme, le téléologique et l'agrégativité.

André Morin présente 6 propositions comme points d'ancrage :

« 1/ La RAIS a une vision d'un objet ou d'un phénomène social complexe en évolution ; elle s'intéresse autant au processus qu'au produit. (ibid, p.29)

2/ La finalité de la RAIS demeure le changement envisagé de façon plus élaborée, plus anticipée, voire plus réfléchie. (ibid, p.29)

3/ La réalité du processus de la RAI s'enrichit de concepts élargis englobant les interconnexions des composantes grâce aux échanges obligatoires entre les acteurs. (ibid, p.30)

4/ En RAIS, les acteurs investissent leurs valeurs subjectives dans le dialogue destiné à la modélisation collective. (ibid, p.30)

² Guba E. (editor), (1990), *The paradigm dialog*, California, Newbury Park, Sages publications

5/ En intégrant des processus ouverts dans le design, la RAIS garantit la souplesse de l'induction de phénomènes nouveaux et leurs interrelations. (ibid, p.30)

6/ Le cadre de recherche de la RAIS exige un fonctionnement coopératif habité par une perception de la globalité, de la complexité et de la cohérence du réel. (ibid, p.31). »

Un autre aspect caractéristique de la complexité est la pensée dialogique, qui correspond au concept de praticien-chercheur, mettant en tension deux termes paraissant antagonistes.

4.2 Mise en tension entre théorie et pratique : la posture de praticien-chercheur

Lorenza Mondada définit le « chercheur-praticien », comme « *l'enquêteur qui est à la fois un observateur et un participant engagé dans l'action observée, pour qui elle peut constituer, par exemple, une pratique professionnelle ordinaire.* » (Mondada L., 2003, p.73). Christine Mias a écrit un article en 2003 : « Praticien et chercheur, le problème de la double posture ». Au sein du collège coopératif comme du Réseau des Hautes Etudes en Pratiques Sociales, la recherche-action s'appuie souvent sur une connaissance de l'intérieur, permettant un accès facile au terrain, une connaissance intuitive des enjeux, une compréhension rapide des attitudes. Par contre, cette implication n'est généralement pas acceptée sur le plan scientifique, pour qui « On ne peut à la fois être au balcon et se regarder passer dans la rue ». La scientificité doit reposer, dans ce paradigme, sur l'administration de la preuve, la confrontation à la controverse, les avancées heuristiques. Dans cette démarche, il est possible d' « *élargir le temps afin de mieux exploiter leurs observations, afin de construire pas à pas leurs hypothèses, leurs modèles et les retravailler. [...]; le savoir scientifique est un savoir distancié de l'action.* » (Mias, 2003, p. 291).

La position la plus radicale est celle du positivisme, ne considérant la connaissance comme fiable que si elle est produite par un observateur totalement extérieur à son objet. (Pour cette conception, la posture de praticien-chercheur devient une imposture !) A l'opposé, les savoirs professionnels des praticiens sont opaques, sans distanciation avec l'action. Il s'agit de travailler « *dans un rapport au temps quasi simultané (il faut rapidement prendre les décisions et traiter les problèmes, il faut souvent agir dans l'urgence, etc.).* » (Mias, 2003, p.191) Pour un praticien impliqué dans un milieu professionnel, s'impliquer dans une recherche-action conduit à un changement d'identité et à un certain inconfort intellectuel, rappelant celui invoqué dans le dispositif à 3 pôles de la discipline ergologique.

« Il peut paraître équilibré de mener un travail de recherche sur un terrain nu de l'intérieur, d'essayer d'analyser des pratiques qui somme toute sont les vôtres, d'avoir un regard objectif (s'il en est) sur un milieu professionnel qu'on abandonne (symboliquement) pour un temps, afin d'en mieux saisir les interactions. » (Mias, 2003, p.193).

Ce changement d'identité, correspond à une position d'« entre-deux »,

qui « amène forcément un changement dans la manière dont on peut vous percevoir (et dont vous percevez les autres). Vos « ex » mais encore compagnons de route professionnels vous croient transfuge et loin des préoccupations qui sont toujours les leurs (même si elles sont encore les vôtres), ce qui peut les conduire à vous marginaliser, et en face (de l'autre côté du gué !) on attend de vous un maximum de lucidité, de prise de distance dans vos récents engagements sur cette nouvelle voie. Il va falloir jongler avec les différences dans l'observation: celles de l'observateur, de l'observé et surtout de l'observant ! » (Mias, 2003, p.293).

Eviter la confusion des rôles, sortir du désordre pour aller à l'auto-organisation, alterner les moments de l'agir et de la prise de recul, tout ceci cause bien des tourments au praticien qui s'implique dans le champ des Sciences de l'Education. Et l'équilibre ne peut qu'être instable, toujours à retravailler face à l'imprévu, au temps nécessaire à l'auto-réflexivité qu'il faut extraire d'une aspiration tourbillonnaire. Christine Mias pose la question de savoir s'il est possible de

vivre en même temps l'aventure professionnelle et l'aventure de la recherche. A moins qu'il ne s'agisse de choisir une troisième place. Il s'agit pour le praticien d'observer du dehors sa position professionnelle, et pour le chercheur d'étudier sa place de praticien parmi ses pairs, ce qui nécessite une beaucoup plus grande vigilance. La multiplication des points de vue apparaît ici comme essentielle pour parvenir à la décentration.

« Travailler à l'intersection et dans l'interférence, voire dans l'interaction de plusieurs méthodes (de plusieurs sites d'observation), n'est certes pas le chemin le plus facile, mais certainement le plus porteur. » (Mias, 2003, p.295).

La notion d'interaction peut devenir sociale, à son avantage : le travail d'échanges au sein d'un groupe coopératif hétérogène apporterait cette prise de recul, offrant simultanément le regard de l'intérieur et celui de l'extérieur :

« Chaque individu, profane ou scientifique, observateur ou observé, (re)construit le monde en le décrivant mais aussi en le « vivant » (ce moment descriptif statique, momentané reste inscrit dans une dynamique). C'est le sens donné à ces interprétations différentes qu'il s'agit de faire jaillir, d'expliquer, de déployer, de révéler, puis de reconstruire en fonction de la place occupée à ce moment-là dans l'espace social. La difficulté vient de cette place institutionnelle duelle : d'une part elle inscrit le sujet dans l'action, dans un rapport proximal, local, aux événements sous l'afflux des informations, d'autre part elle se veut distale pour une appréhension plus globale de ces mêmes événements, et un traitement plus excentré, moins solipsiste, des informations. » (Mias, 2003, p.295).

La posture de praticien chercheur relève de la complexité. Il s'agit d'établir des boucles récursives entre réflexion théorique et réflexion pratique pour l'action, et d'articuler un regard externe et un regard interne. La position est difficile à tenir, mais pas impossible, et elle permet une plus grande scientificité. Cela suppose que l'engagement soit étudié dans l'intensité comme dans la posture et dans la direction, et que l'esprit critique soit sans arrêt à l'œuvre. Cela nécessite une méta-réflexion et la maîtrise de l'implication.

4.2.1 Implication et explication

Michel Bataille dans un article intitulé « Implication et explication », écrit en 1983 :

« L'implication connote ainsi l'engagement dans la complexité avec le risque de s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler précisément parce qu'on y est pris», mais il rajoute quelques lignes plus loin: « L'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance, [...] elle dynamise la connaissance... Ce dynamisme raisonné de la connaissance conduit le chercheur à se poser (et à poser) la question de sa place.» (Bataille, 1983, p.28)

L'explication, qui permet de « dé-plier », donc de « sortir de », est une démarche corollaire indispensable à articuler avec l'implication pour rendre la démarche opérante. Toujours dans le même texte, Michel Bataille ajoute que

« S'approprier la recherche, pour la pratique, cela signifie rendre la recherche opérante dans la pratique. S'approprier la pratique, pour la recherche, cela signifie rendre la pratique opérante dans la recherche. Ces deux types d'appropriation ne sont possibles que si pratique et recherche savent chacune approprier leur champ à celui de l'autre ». (Bataille, 1983, p.31)

La connaissance serait la prise en compte de l'ex-liqué comme de l'im-liqué, ce qu'Edgar Morin formule de la manière suivante :

« Est compréhension tout ce qui est connaissance de sujet à sujet. Est explication tout ce qui doit passer par des éléments logico-rationnels, et à ce moment-là, c'est la combinaison des deux qui évidemment permet la connaissance. »³

Le fait d'appartenir au milieu professionnel où l'on travaille dans le cadre d'une recherche-action permet la familiarité, l'utilisation d'un langage commun et la proximité dans les problèmes rencontrés. Le « discours naturel » est ensuite restructuré en un « discours scientifique » nécessaire pour éviter de rester dans les présupposés, contrôler ses réflexions, et générer par une confrontation un dépassement permettant la construction d'une connaissance impliquée et expliquée en même temps.

4.2.2 La question du langage et le chercheur praticien

C'est justement sur la question du langage que Lorenza Mondada situe la position particulière de ce qu'elle appelle le « chercheur-praticien ».

« Notre but est ici d'explicitier un réseau de cohérence entre une conception praxéologique du langage, une méthodologie d'analyse des pratiques sociales, et une démarche d'observation participante, dans le but d'identifier des postures de recherche pouvant être stimulantes pour, voire stimulées par, des projets de recherche-action. » (Mondada, 2003, p.69).

Cette conception praxéologique considère que le dire est un faire :

« les activités verbales s'imbriquent dans d'autres activités, contribuent puissamment à construire leur intelligibilité, leur sens, à imposer une certaine vision du monde, du contexte dans lequel a lieu l'action, de l'action elle-même. » (ibid, p.71).

La posture qu'elle propose est inspirée de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle. Elle la décrit en passant par 5 caractéristiques :

a) **L'observation des processus et non des résultats** : « *de façon plus précise, une approche procédurale insiste sur les « méthodes » (Garfinkel, 1967) par lesquelles les membres d'un groupe effectuent certaines activités, maintiennent des points de vue, attribuent un sens à des situations, etc.* » (Mondada, 2003, p.72)

b) **L'observation des pratiques sociales dans leur contexte** : On va observer le dire dans l'action, et pas le dire sollicité dans un contexte qui n'est pas celui de l'action.

c) **La prise en compte des détails du déroulement de cette action**, sur la base d'enregistrements. Dans le cadre de l'auto-confrontation simple ou croisée, on observe le dire dans l'action, et de cette observation émerge un dire sur l'action, qui va constituer un temps de prise de recul par l'observation de la vidéo par le « praticien-chercheur », qui va développer ainsi une réflexion sur l'action génératrice d'une transformation produisant des effets sur les actions à suivre. « *L'enregistrement permet de revenir indéfiniment sur le déroulement de l'action, de faire et de refaire la transcription, de revenir à la bande pour y scruter de nouveaux phénomènes qui n'étaient pas apparus à une première observation – qui sont ainsi découvrables, mais non imaginables.* » (ibid, p. 72)

d) **La prise en considération du point de vue des membres** : L'auto-confrontation croisée et le travail à partir des séquences vidéo en groupes suscite une interaction entre les personnes filmées et les points de vue décentrés des personnes extérieures à l'action, mais appartenant au même monde professionnel : déployant une nouvelle vision de l'action par les

³ Entretiens entre J. Ardoino et E. Morin, congrès de l'AFIRSE, Aix-en-Provence, 1994.

auteurs de l'action aussi bien que par les observateurs de la vidéo :

« puisque l'action est organisée dans la production de son intelligibilité pour les autres qui devront s'y ajuster, y répondre, s'y coordonner, il est fondamental de la saisir dans la perspective de ses acteurs, et non pas en évoquant des perspectives explicatives externes. Cela ne signifie pas seulement une reconstruction de la perspective des membres, mais plus radicalement, la description des procédés par lesquels leur perspective est incarnée dans l'action, maintenue et défendue par elle, mobilisée dans la production incessante de l'intelligibilité et du sens des situations, et donc de conduites ajustées et adéquates. Autrement dit, le point de vue n'est jamais dissocié de l'action, mais il est imbriqué dans son organisation. » (ibid, p. 72).

e) **Le traitement des pratiques langagières comme un objet d'analyse et on comme une ressource.** « *Cela signifie utiliser les dires des membres non pas pour nourrir l'argumentation du chercheur, mais comme un objet à étudier par rapport au mode d'organisation de l'action et de l'interaction dans lequel ils émergent.* » (ibid, p.73).

« Le chercheur-praticien », pour L. Mondada, est dans une position idéale pour avoir accès au terrain, documenter ses pratiques, et recueillir des données.

« Son problème consiste plutôt à savoir comment organiser le passage vers l'espace de l'académie, où ses données et son travail seront évalués, où il devra lutter pour la reconnaissance, la valorisation, l'acceptation de son travail de terrain, et où il devra formuler les enjeux endogènes du terrain dans un langage acceptable du point de vue des logiques de l'académie. » (Ibid, p. 73-74).

Le risque de ce langage à utiliser est celui de rétablir la « violence symbolique » du langage de la recherche pour les praticiens du terrain, qui généralement crée un fossé.

La posture d'observateur implique un glissement de perspective :

« en tant que praticien participant à l'action, il interagit, agit, parle en cours d'action qui est celui de sa pratique professionnelle, alors qu'en tant que chercheur, il porte un regard sur ces actions comme un objet d'analyse et procède à d'autres types d'action – d'observation, de prise de notes, d'enregistrements orientés vers les fins pratiques de la constitution d'un corpus à analyser. » (Ibid, p.74).

C'est justement ce glissement catégoriel qui est difficile à accepter pour les autres acteurs, le passage de praticien à chercheur, d'acteur à observateur : cela nécessite d'obtenir une légitimité de cette double posture.

Les processus de catégorisation sociale ont un rôle déterminant dans l'émergence de faits sociaux et leur reconnaissance. Ils configurent un fait, un événement, un acteur, un contexte, avec une intelligibilité et un sens particuliers qui vont justifier certaines conduites par rapport à lui. Ainsi, le même acte peut être considéré comme un fait héroïque de résistance ou comme une action terroriste, selon les points de vue.

« Les catégorisations des acteurs sont donc solidaires de celles des actions, des contextes, des événements. Ce n'est pas seulement la compréhension de ce qui s'est passé qui est affecté par cette catégorisation, mais aussi le devenir des acteurs concernés. Il est donc important d'étudier la façon dont ces processus de catégorisation se déploient dans la temporalité de pratiques sociales particulières. » (Ibid, p.77)

En 1982, Jean Le Gal, responsable de la recherche pour l'ICEM, positionne l'apport des mouvements pédagogiques en terme d'innovation. Le titre du paragraphe est « L'innovation par les praticiens eux-mêmes : les praticiens chercheurs ». Il rappelle l'impact important, bien que non explicite, des mouvements pédagogiques, et du mouvement Freinet, sur les instructions officielles. Il explicite le rôle de formation et de recherche du mouvement, et l'importance de l'aspect coopératif dans les processus en jeu :

« Un mouvement, comme le Mouvement Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne et Coopérative de l'Enseignement Laïc) a mené une action cohérente autour de finalités éducatives précises: il a expérimenté des structures de classe et d'école, il a créé des techniques et des outils, il a mis en place son propre réseau d'information (nombreuses revues nationales et départementales) et de formation (stages, journées de travail, séminaires et congrès) ; il a monté une coopérative de production et de diffusion (la C.E.L.) Au sein de ce mouvement, les praticiens innovateurs peuvent confronter en permanence leurs travaux, dans des groupes occasionnels ou permanents, dans des commissions départementales, nationales et internationales. C'est cette confrontation liée à une théorisation des pratiques qui a permis cette grande entreprise coopérative de recherche pédagogique. » (Le Gal, 1982).

Cette notion de grande entreprise de recherche pédagogique nous conduit à réfléchir à la notion de chercheur collectif.

4.2.3 *Le chercheur collectif*

Guy Berger se réfère pour l'épistémologie historique de la recherche-action, à Marx, en rappelant sa dimension de pratique collective :

« Le deuxième principe, qui me semble particulièrement clair dans l'origine marxiste que j'attribue à la recherche-action, est la mise en évidence que cette pratique de recherche est fondamentalement et nécessairement une pratique collective. Mais dans un sens assez différent de la question de savoir si c'est une recherche à plusieurs. Car il est évident que la recherche la plus traditionnelle, de plus en plus, est une recherche d'équipe. La recherche la plus classique s'inscrit dans des réseaux et, par conséquent, dans des coopérations. Quelle que soit son importance, le mot « coopératif » ne dit pas tout du collectif. Il me semble plus original ou plus profond de montrer qu'il existe un rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe, d'une classe sociale, d'un ensemble professionnel, de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet mais aussi comme réalité sociale à reconnaître. C'est par le même processus que différents groupes sociaux à la fois produisent des connaissances et se produisent en tant que groupes à reconnaître. » (Berger, 2003, p.14-15)

4.2.4 *La recherche-action existentielle*

René Barbier défend l'idée de « Recherche-action existentielle », pour lui très proche de celle de « Recherche-action intégrale » d'André Morin, née au Québec à peu près au même moment. Il cite cette définition de la recherche-action intégrale selon A. Morin :

« La recherche-action intégrale vise un changement par la transformation réciproque de chacun et du discours, c'est-à-dire une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice, et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. » (Morin Cardinal, 2004, p.58).

Pour Barbier, elle suppose un groupe impliqué, constitué de personnes souhaitant travailler leur histoire individuelle et groupale. Des groupes institutionnalisés peuvent ainsi vouloir éclaircir « *leur praxis existentielle sur les plans affectif, idéologique, économique et politique.* » (Barbier, 2003, p.56). Il s'agit alors de réfléchir sur son implication. Chaque participant traverse alors les phases suivantes :

« reconnaissance des différences, assomption du conflit, ouverture à l'institution dans ses trois dimensions (instituée, instituante et d'institutionnalisation), et reconquête de la valeur symbolique de son existence par une juste évaluation de la part radicale de l'imaginaire et de l'opacité inéluctable du réel. » (Ibid, p. 56).

La recherche-action existentielle se définit selon lui comme « *un art de rigueur clinique, développé collectivement, en vue d'une adaptation de soi au monde.* » (Ibid, p.57). La recherche-action devient médiation et défi quand est développée collectivement.

« Le chercheur totalement impliqué dans l'intégralité de sa vie émotionnelle, sensorielle, imaginative, rationnelle, fait partie du monde, et sa recherche ne saurait se mener sans ce monde. Le chercheur agit dans le groupe, il est agi par le groupe en tant que chercheur collectif. » (Ibid, p.58).

En 1996, René Barbier avait défini le chercheur collectif comme

« un groupe sujet de recherche constitué par des chercheurs professionnels (venant d'organismes de recherche ou d'universités) et des membres à part entière (mais particulièrement impliqués), de la population concernée par l'enquête participative. » (Barbier, 1996, p.72)

Pour lui, la recherche-action existentielle s'appuie sur la psycho-sociologie clinique, l'anthropologie, et l'analyse institutionnelle. La construction de l'objet de la recherche-action se fait en 3 phases : objet approché, puis co-construit, et enfin effectué. Chacune de ces phases modifie l'ensemble du système interactif de la recherche-action.

« La dialectique du chercheur professionnel et de chercheurs praticiens au sein du chercheur collectif, puis celle du chercheur collectif, avec l'ensemble des groupes concernés, que j'appelle des « groupes-cibles », anime sans cesse le mouvement de la recherche-action. » (Barbier, 2003, p.58).

En 1996, René Barbier avait défini le groupe-cible comme

« toutes les personnes directement concernées par la question à résoudre. Sa fonction est d'articuler la recherche et l'action dans un va et vient entre l'élaboration intellectuelle et le travail de terrain avec les acteurs. Les chercheurs professionnels en font partie, avec leurs spécificités savantes. C'est à partir de ce chercheur collectif que se définit vraiment le contrat de recherche. On peut dire que la recherche action ne commence que lorsque la contractualisation et le chercheur collectif ont été institués. » (Barbier, 1996, p86).

Cette évolution de l'objet suppose une temporalité, avec des conflits et des médiations liées à l'action, que l'on peut considérer comme des confrontations.

« L'objet devient de plus en plus co-construit au fur et à mesure que l'analyse se fait plus soutenue par l'ensemble du chercheur collectif et que des hypothèses d'action ou d'élucidation sont produites et discutées dans le chercheur collectif, et mises à l'épreuve auprès des membres du groupe-cible. » (Barbier, 2003, p.58).

L'élaboration se construit en deux temps. Il faut d'abord établir un diagnostic. Pour cela, il faut comprendre la logique interne du sujet en situation problématique par l'écoute sensible du vécu. Le sens généré par l'interprétation reformulation doit être validé par le groupe. Dans un second temps, il faut faire appel à des références en sciences humaines et sociales pour travailler sur les points-clés du blocage de la situation. Les chercheurs professionnels, à cette étape, doivent rester vigilants à conserver un langage compréhensible, pour ne pas prendre un pouvoir savant.

« Dans le moment où on a réalisé une dynamique de groupe suffisante entre les gens du chercheur collectif pour qu'on se respecte, qu'on s'estime, qu'on ne sente pas qu'il y en a un qui veut prendre le pouvoir sur l'autre, qu'on puisse accepter la différence, l'altérité, etc. – c'est l'effort de co-formation-, à ce moment-là, chacun peut commencer à s'autoriser à dire ce qu'il a à dire par rapport à ce côté illusoire du sens commun. Alors, les gens du savoir d'expérience peuvent entendre certaines réflexions, certaines interprétations, voire même des gens qui possèdent le savoir théorique ou universitaire et inversement. Les universitaires peuvent aussi entendre que peut-être ils ne connaissent pas tout et qu'ils feraient bien de temps en temps d'écouter les autres. » (Barbier, 2003, p. 65).

Jacques Pain présente le fonctionnement de la formation en pédagogie institutionnelle comme celui d'un chercheur collectif qui valide par la pratique :

« Ensuite, c'est la pratique qui vient confirmer ou infirmer la validité de ce travail. Au plus près du sujet, et dans ses formes vives, l'objet institutionnel est construit. Ceci implique que le travail se fasse au plus près des

pratiques, et avec toutes les personnes liées par ces pratiques. Faire avec, et rendre compte. A l'exclusion de toute analyse à l'écart, de toute recherche « sur ». La déontologie participe de l'essentiel. D'ailleurs, la pratique de l'institutionnel ne peut que postuler un « chercheur collectif ». Analyser groupés. Sinon, le sujet tu renvoie des objets vides. » (Pain, 1982, p. 168).

Le mouvement Freinet, ou certaines de ses instances, pourrai(en)t jouer le rôle de chercheur collectif. Olivier Francomme a ainsi mis en évidence le travail du mouvement autour de Pierre Guérin dans le cadre de l'aventure documentaire, dans le cadre de son HDR « Le mouvement Freinet et la recherche ».

Ceci nous amène à aborder le thème de la validation, et par conséquent de l'évaluation et des publications.

4.2.5 Théorisation, évaluation, et publication

René Barbier, en 1996, écrit que

« Dans une recherche action, la théorie découle de l'évaluation permanente de l'action. On trouve le processus en spirale suivant :

Situation problématique ; planification et action n°1 ; évaluation et théorisation ; rétroaction sur le problème ; planification et rétroaction n°2 ; évaluation et théorisation ; rétroaction sur le problème ; planification et rétroaction n°3 ; évaluation et théorisation ; rétroaction sur le problème ; et ainsi de suite.

A chaque phase de la recherche, l'évaluation et la recherche – avant l'action et après l'action – vont de pair. La discussion à ce sujet est une des caractéristiques du chercheur collectif. [...] C'est la théorisation qui aboutit à la fin de la recherche à une modélisation des processus collectifs conduisant à la réalisation des objectifs de l'action, c'est-à-dire à la résolution du problème initial. » (Barbier, 1996, p.102-103).

La validation doit se faire par l'expérimentation, puis par l'échange au sein du groupe.

4.2.5 Du chercheur collectif à l'organisation apprenante vers l'organisation multi-culturelle

La constitution d'un chercheur collectif développerait, selon Michel Liu, la constitution d'acteurs sociaux. Il existerait 4 catégories de résultats de la recherche-action, et une évolution de l'identité des acteurs sociaux en 5 étapes.

Tableau I: Les catégories de résultats de la recherche action

1. Des connaissances fondamentales dans les sciences humaines.
2. Des démarches de résolution de problèmes transférables.
3. La formation d'une communauté d'acteurs sociaux.
4. Des problématiques nouvelles pour des recherches ultérieures.

Tableau II: Les différentes Identités des acteurs sociaux				
Attitudes	Modalités du changement	Acteur Individuel	Groupe	Organisation
Considération positive. Empathie. Congruence. Précision. Immédiateté.	Informations. Multiples propositions.	Sujet connaissant. Témoin de son histoire. Interlocuteur fiable. Acteur potentiel.	Groupe de convivialité.	Basée sur les échanges.
Légitimation du changement. Fondation de l'autorité. Évaluation et adaptation des normes.	Changement par concertation. Changement négocié.	Rôle normatif. Volonté d'appartenance. Contribution à l'ajustement des normes.	Groupe de référence.	Organisation hiérarchique.
Prise de risque. Assumer les responsabilités de l'équipe. Solidarité. Démocratie.	Changement participatif.	Rôle instrumental. Contrôle autonome. Personnalité d'acteur organisationnel.	Équipe semi-autonome.	Organisation démocratique.
Intégrité identitaire. Altruisme. Sens de la gouvernance.	Démarche ouverte de changement.	Personnalité de pilote/animateur. Vision de l'avenir collectif.	Groupe coopérant.	Organisation apprenante.
Accueil des cultures. Tolérance. Dialogue.	Recherche-action.	Personnalité d'auteur/médiateur.	Groupe créatif.	Organisation multi-culturelle.

Michel Liu évoque dans son tableau le groupe coopérant, qui passe dans l'étape suivante au groupe créatif. Ne pourrait-on reconnaître ici le groupe coopératif ? *Un chercheur collectif peut-il être coopératif ?* André Morin et Pierrette Cardinal présentent, dans le modèle de la recherche-action intégrale systémique, un concept qui part de l'acteur collectif pour aller vers le chercheur coopératif. Les acteurs modélisent ensemble des stratégies qui puissent rendre leurs actions plus efficaces au sein d'un acteur collectif.

« Comme le dit E. Morin, « La stratégie ne désigne pas un programme déterminé. » [...] elle « permet d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action » et elle « profite du hasard... » (E. Morin, Science avec conscience, p. 106) pour changer de tactiques par la suite. C'est la démarche classique de l'action-réflexion-action particulièrement propre aux praticiens. Les chercheurs s'investissent dans l'action ; ils engagent leurs valeurs comme acteur collectif, qui projette une action coopérative réfléchie au sens d'un phénomène récursif, identifié et finalisé comme s'articulant à l'image d'un hologramme dans un environnement tapissé de projets. » (Morin A., Cardinal P., 2004, p.34).

Le cadre de recherche de la recherche-action intégrale systémique nécessite

« les conditions de fonctionnement d'un modèle participatif, coopératif, voire co-géré par le groupe » (Ibid, p.31), permettant une créativité née de l'émergence d'une intelligence collective : « *La recherche-action intégrale, conservant son aspect coopératif, si elle se gère bien, découvre alors des dimensions qu'un modélisateur isolé, aussi intelligent soit-il, n'imaginerait jamais.* » (Ibid, p.31).

CONCLUSION

Les fondements de la recherche-action s'enracinent dans la prise en considération des savoirs d'action, la mise en tension d'aspects dialogiques, comme dans les termes praticien-chercheur ou distanciation-implication. Ils peuvent s'inscrire dans le cadre d'une organisation apprenante, d'un chercheur collectif ou coopératif, et suscite alors une co-formation, ou encore une auto-formation coopérée (Saint-Luc F., 2011). Elle peut donc être un moyen de mettre en œuvre un développement professionnel en lien avec la recherche. Elle permet de théoriser la pratique, et de construire des savoirs actionnables (Gérard C., 2010), et donc transférables. Elle représente un moyen d'articuler la théorie et la pratique dans un dialogue fécond.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino J. (2003), « La recherche-action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne », in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.41-67
- Barbier R. (1996), *La recherche-action*, Paris : Economica Anthopos
- Barbier R. (2003), « Le sujet dans la recherche-action », in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p. 51-67
- Bataille M. (1983), « L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales », in *Pour n°88*, Toulouse, Privat
- Berger G. (2003), « Recherche-action Epistémologie historique » in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.11-26
- Christen-Gueissaz E. (2004), « Le chemin se fait en marchant, postulats et développement de la recherche-action », in *Recherche-action, processus d'apprentissage et d'innovation sociale*, Paris : L'Harmattan, p. 21-39
- Colin R. (2003), « Henri Desroche et les racines de la recherche-action », in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p.27-40
- Desroche H. (1978 a), « Pour un programme pilote de recherche-action sur expérience professionnelle vécue » in *Dossiers du Cerfa n°7, université de Haute-Alsace*, janvier-février-mars 1978
- Desroche H. (1978 b), « *Le livre blanc d'une utopie Le projet d'une U.C.I. : Université Coopérative Internationale* » in *Revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires techniques Freinet n° n°6, 1^{er} trimestre 1978*, Cannes : CEL
- Desroche H.(1979), *De l'éducation permanente à une recherche permanente en formation d'adultes*, Communication présentée à l'université de Haute-Alsace, avril 1979
- Desroche H. (1990) : *Entreprendre d'apprendre – D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris : éd ouvrières
- Dionne H (2000), *Le développement par la recherche-action*, Paris : L'Harmattan
- Donnadieu B. (1998). *La formation par alternance, coopération herméneutique*. Lambesc : Université de Provence, Département des sciences de l'éducation
- Duckworth E. 2004) : « L'exploration critique dans la classe », Bronckart (1-P), Gather-Thurler M., in *Transformer l'école*, Bruxelles : de Boeck, pp 79-97
- Elliott J. (1991), *Action research for educational change*, Buckingham : Open university press
- Galvani P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Carré P. et al (2010). *L'auto-formation Perspectives de recherche*. Paris : PUF. p. 269-314

- Gérard C. (2010). *Pour une œuvre de complexité en éducation La Méthode à l'oeuvre!*. Paris : L'Harmattan
- Haramein (A), Perrenoud (Ph), (1981) : "Rapsodie, une recherche-action: du projet à l'acteur collectif", in *Revue Européenne des sciences sociales*, XIX, n°59
- Hugon M.-A.Seibel C. (1988) : *Recherches impliquées, recherches -actions: le cas de l'éducation* , Bruxelles : de Boeck Wesmael .
- Hugon M.-A. Lantier N. (1990) : *Un inventaire des recherches-actions en éducation et en formation*, Paris : INRP
- Hugon M.-A. (2000) : « De quelques caractéristiques d'une recherche-action en classe de seconde », in Blanchard-Laville Cl., Fablet D. (dir), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan,
- Hugon M.-A. (2003) : «Recherche-action à l'école et accompagnement d'équipes innovantes : quelques points de convergence» in *Missote P. Mesnier P-M (2003) La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.247-252
- Le Gal J. (1982), « De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes », in « Conseiller d'éducation », repris dans la revue « Praticien-chercheur » n°0
- Liu M. (1997), *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris : L'Harmattan
- Liu (M.) (2003), « La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux », in MESNIER (P-M), Missote (Ph.), (dir)(2003) : *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p. 201-208
- Mendel G. (1982) : "Recherche spontanée, recherche impliquée", Godelier (M.) (dir.) , *Les sciences de l'homme et de la société en France*, Paris, La documentation française.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard
- Mias C. (2003), « Praticien-chercheur, le problème de la double posture » in Missote P., Mesnier P.M., (dir)(2003) : *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.291-306
- Mondada L. (2003), « Le langage en action », in Missote P., Mesnier P.M., (dir)(2003) : *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p.69-90
- Mondada L.(2006), «Le langage en interaction: de l'analyse à l'intervention », in Christen-Gueissaz E.et al (dir.), *Recherche-action processus d'apprentissage et d'innovation sociale*, Paris : L'Harmattan, pp 129-153.
- Morin A. (2004), « Pourquoi un numéro sur la systémique et la recherche-action ? », in *questions vives n°3, Lambesc*, p.11-13
- Morin A. (2004), « De l'anthropopédagogie à la recherche-action intégrale », in *questions vives n°3, Lambesc*, p.15-26
- Morin A., Cardinal P (2004), « La recherche-action intégrale systémique», in *questions vives n°3, Lambesc*, p.27-36
- Paillé P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. in *Revue canadienne de l'éducation* 19 :3, p.215-230
- Pinto J. (2003), « un développement humain plus solidaire dans le monde rural », in Missote P., Mesnier P.M., (dir)(2003) : *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan p.103-105
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga
- Schwartz Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès
- Schwartz Y. (2000). *Discipline épistémique, discipline ergologique. extrait de « Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation »* sous la direction de Bruno Maggi, PUF, 2000, pp 32-68, [en ligne] [ref du 06 01 10]disponible sur <<http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/Discipline%20E9pist%E9mique,%20discipline%20ergologique.pdf>>
- Saint-Luc F. (2011). De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérée : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne. Thèse de Sciences de l'Education, université de Provence
- Simard D. (2004). *Herméneutique et éducation*. Laval : Presses universitaires de Laval

Van Der Maren J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris : De Boeck
SITES WEB

L'université coopérative européenne <http://www.universite-cooperative.coop/fr/index.htm>>, [ref du 1 03 09]

Morin A. (1985). Les critères de scientificité de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 1, 1985, p. 31-49. [en ligne] 1895 [ref du 08 01 2011] disponible sur <<http://id.erudit.org/iderudit/900478ar>>