

## **Participer au changement en éducation :**

Manuel de recherche action pour les chercheurs et  
praticiens en Afrique de l'Ouest et du Centre

## **Doing Action Research for Quality Education:**

A Handbook for Researchers and Practitioners in West and Central Africa



Préparé par le ROCARE  
et  
l'Université de Québec à Montréal (UQAM)  
avec l'appui du CRDI

2003

Prepared by ERNWACA and  
the University of Quebec at Montreal (UQAM)  
with support from IDRC

## Table de Matières/ Table of Contents

<b>Preface</b> .....	3
Why a Handbook for Researchers and Practitioners in West and Central Africa? <i>Dominic K. Agyeman</i>	
<b>Introduction</b> .....	4
<i>Brehima Tounkara</i>	
<b>Chapitre 1</b> .....	8
Comprendre la nécessité du changement qualitatif en éducation <i>Martial Dembél et Clémence Sanou</i>	
<b>Chapter 2</b> .....	18
The Case for Action Research in Education in Africa <i>Dominic K. Agyeman</i>	
<b>Chapitre 3</b> .....	25
Comprendre la Recherche Action <i>André Morin</i>	
<b>Chapitre 4</b> .....	57
Une philosophie de la Recherche Action dans le contexte de l'implication des acteurs sociaux dans le processus de leur éducation de base <i>Alain Grandbois</i>	
<b>Chapitre 5</b> .....	90
Développer l'importance du partenariat chercheur-praticien <i>Emile Bih</i>	
<b>Chapitre 6</b> .....	97
Développer les outils de la Recherche Action <i>Clémence Sanou</i>	
<b>Chapitre 7</b> .....	104
S'engager dans le Cycle de Recherche Action <i>Yao J. Nuakey et Efua I. Amenyah</i>	
<b>Chapter 8</b> .....	120
Documentation and Sharing of Action Research <i>Dominic K. Agyeman</i>	

## **Preface**

*Dominic K. Agyeman*

### **Why a Handbook for Researchers and Practitioners in West and Central Africa?**

Opening words from handbook writing workshop  
11-13 September 2003  
Bamako, Mali

Ladies and gentlemen , my Brothers and Sisters from the sub-region,

Last November, to be precise from November 25<sup>th</sup>-29<sup>th</sup> 2003, we met at a workshop organized in Ouagadougou to brainstorm on the need to write a Handbook on Participatory Action Research for researchers and practitioners in education in the sub-region. After a thorough examination of the issues involved in such a noble venture we came out with a framework and the content of the Handbook. We then decided who shall write which chapter and agreed on the schedule of work. We departed from Ouaga with the firm conviction that the decision taken was a good one and the commitment that we would all get to work to translate the conviction to reality.

Today we have met here in Bamako to review the work done so far and in a true collaborative fashion pool our individual contributions together as a collective product. Indeed if my understanding of the mails sent to us by the Regional Coordinator of ERNWACA/ROCARE is correct, this meeting is very vital because it is the final workshop to complete all the draft chapters so that the final editorial work can be done for publication. For this reason I want to believe that as we promised to work hard when we met in Ouaga we have all completed the first drafts of our chapters or have at least assembled our data or notes ready for writing within the next three days so that we can depart from here leaving behind the drafts to the editors before our departure.

I appreciate the amount of work involved in the production of a work such as this, especially when we are called upon to produce a Handbook in an area or field such as this. But there is great joy in doing it because we have been called upon to be pioneers in an area in educational research which is just beginning to catch on in Africa. Again there is joy in it because by producing this Handbook we are making a great contribution to the search for quality improvement in education on the continent of Africa. Whatever sacrifice we make therefore to make the Handbook on DOING ACTION RESEARCH FOR QUALITY EDUCATION see the light of the day sooner rather than later is a worthy cause.

On behalf of the millions of African children out there crying for quality education, on behalf of the researchers, practitioners and policy makers who need new and appropriate tools for dealing with teaching and learning in our schools and on behalf of the entire people of Africa who need to be motivated to take the development of quality education into their own hands, I would like to thank you folks for collaborating on this African handbook on action research to help mother Africa improve her educational systems.

# **Introduction**

*Bréhima Tounkara*

L'idée de la réalisation d'un manuel de recherche action en éducation a germé suite à la forte demande d'appui méthodologique formulée par les jeunes chercheurs de tous les pays du ROCARE, postulants au programme des petites subventions à la recherche en éducation lancé par le Réseau en 2002. Cette forte demande et surtout la précision de son contenu a légitimé la nécessité de réaliser un outil de travail permettant aux jeunes chercheurs de résoudre les principaux problèmes méthodologiques auxquels ils sont régulièrement confrontés lorsqu'ils s'engagent dans des processus d'élaboration de propositions de recherches ou pour conduire des recherches de type recherche action ou recherche de développement. Réaliser un manuel à la demande pressante des chercheurs confère à cette activité, une pertinence toute particulière. Cette activité s'inscrivait ainsi en ligne droite dans les missions essentielles du ROCARE à savoir, renforcer les capacités des chercheurs en production, diffusion et transformation des résultats de recherche en décisions d'amélioration des systèmes éducatifs africains par le biais du plaidoyer. Ces missions se réalisent essentiellement en assurant la mise à disposition de l'information, la formation des chercheurs, la promotion et la vulgarisation dans le milieu de la recherche et de la prise de décisions, d'une culture de dialogue entre différents acteurs et partenaires de l'éducation.

## **Un manuel pour quel public cible ?**

La forte demande des postulants au programme des petites subventions à la recherche du ROCARE s'expliquait aussi par le profil spécifique de ces derniers dont la plupart étaient des praticiens désirant s'investir dans un domaine nouveau pour eux comme la recherche en éducation. Dès lors, la prise en compte des spécificités de ce public cible devenait une norme technique pour le nouveau produit que le ROCARE devait offrir. Pour dimensionner le manuel aux besoins spécifiques des différents publics cibles, un atelier technique précédé d'un processus d'analyse de besoins par consultation d'un public cible varié de chercheur a été organisé à Ouagadougou pour dessiner les spécifications techniques et éditoriales et les conditions de réalisation du manuel.

Les collectes de données auprès des chercheurs futurs utilisateurs du manuel et les discussions et exposés de cadrages organisés lors de l'atelier de Ouagadougou ont permis de porter le choix sur un manuel de recherche action pour le changement qualitatif en éducation à l'usage à la fois des chercheurs et des praticiens.

## **Pourquoi un manuel sur la recherche action ?**

Son Excellence Monsieur le Ministre de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, dans son discours d'ouverture de l'atelier d'élaboration du présent manuel a été presque un porte parole des autres ministres africains de l'éducation et des autres catégories de décideurs éducatifs, en exigeant d'orienter le manuel sur l'appui à la prise de décision opérationnelle et quotidienne pour l'amélioration qualitative des systèmes éducatifs africains. De plus les défis récents auxquels les systèmes éducatifs Africains sont confrontés, commandent la nécessité de la promotion des démarches participatives et collaboratives par la recherche action pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des innovations éducatives permettant de relever les défis émergents. L'échec de nombreuses innovations conçues sans la participation des acteurs et praticiens commande aujourd'hui l'utilisation et la vulgarisation de la recherche action pour la conception en dynamique partenariale et participative des innovations. L'histoire récente de la démocratisation, de la décentralisation, l'augmentation du rôle de la société civile ont

progressivement convaincu les décideurs, praticiens et chercheurs de la nécessité de promouvoir une recherche action au service de la rénovation des systèmes éducatifs. Cette prise de conscience se fonde sur le constats suivants :

- les innovations conçues avec l'implication des acteurs et des chercheurs dans un processus de recherche action ont plus de chance d'être mises en œuvre avec succès ;
- l'implication des acteurs et praticiens permet une meilleure compréhension par le chercheur du contexte et des facteurs déterminant le succès ou l'échec des innovations éducatives ;
- les résistances au changements sont le plus souvent imputables à la faible implication des acteurs dans la conception, la mise en œuvre et le suivi évaluation des innovations éducatives ;
- la pratique de la recherche par les acteurs de l'éducation augmente la motivation des praticiens à entreprendre des études post universitaires afin d'agrandir le cercle des chercheurs ;
- La pratique de la recherche par les acteurs de terrain, initie ces derniers à développer la réflexion continue et le mouvement de va-et-vient permanent entre le questionnement de la recherche, la réflexion et l'action ;
- la pratique de la recherche action par les praticiens permet un appropriation des acquis par les acteurs de terrains et un partage du pouvoir et de la responsabilité dans la mise en œuvre et la réussite.

## **Méthodologie**

Pour être en cohérence avec la participation tant valorisée dans la recherche action, la méthodologie de réalisation du manuel à été des plus participative. Une grande consultation des chercheurs de la Région a été réalisée par l'envoi à des chercheurs chevronnés et à des débutants, de questionnaires leur permettant de relater leur expérience de recherche et leurs attentes par rapport au contenu du manuel. Les données ainsi collectées ont été analysées, discutées et partagées par les auteurs du manuel pendant l'atelier de Ouagadougou. Au cours du même atelier, des débats ont permis de dégager de façon consensuelle la nature du manuel, ses objectifs visés, les cibles, les exigences techniques, le niveau de conceptualisation et le niveau théorique et / ou pratique du manuel.

Afin de produire un manuel répondant à la fois aux besoins des chercheurs et des praticiens, chaque chapitre a été rédigé et lu par un couple d'auteurs composé d'un chercheur et d'un praticien.

La prise en charge des spécificités nationales et régionales a été assurée par la représentation dans la composition des équipes de rédacteurs et ou de lecteurs de chacun des pays et des deux grandes Régions du ROCARE à savoir l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

L'exigence d'observance de la rigueur scientifique a été assurée par l'implication d'auteurs ayant marqué de leur empreinte l'évolution épistémologique de la recherche action au niveau international.

L'atelier de Ouagadougou ayant constaté des décalages culturels importantes dans les perceptions et conceptions entre les cultures francophone et Anglo Saxonne en matière de recherche action en éducation a décidé de capitaliser cette variété comme source d'enrichissement en choisissant les auteurs dans les deux contextes. Ce choix a conféré au manuel un caractère bilingue.

### **L'organisation et le contenu du manuel**

Le contenu du manuel a été organisé à l'image du processus de la recherche qui part de la problématique à la présentation des recommandations en passant par la théorisation, l'instrumentation, la pratique de la recherche et l'action. Tout le long du manuel, une place équilibrée est réservée à la fois à la conceptualisation, aux exercices pratiques et aux questions liées aussi bien au respect des règles universelles de la recherche scientifique et qu'aux problèmes spécifiques auxquels les chercheurs et les praticiens isolés dans un contexte africain, sont confrontés. Pour ce faire de discussions théoriques, des encadrés et des exercices pratiques sont proposés tout le long des chapitres du manuel.

La première partie du manuel est consacrée au cadre et à la justification de la pertinence de la recherche action dans l'amélioration qualitative des systèmes éducatifs. Dans ce cadre, la crise quasi permanente des systèmes éducatifs africains suite à une insuffisante implication des acteurs, partenaires et bénéficiaires dans le processus d'élaboration de mise en œuvre et d'évaluation des innovations, la nécessité du changement qualitatif, l'évolution historique de la rénovation éducative en Afrique, les défis du changement de paradigmes de la recherche, constituent autant de cadres et de problèmes auxquels le manuel devrait apporter une démarche de résolution.

Toute cette problématique est traitée et analysée à l'aide d'une grille prenant en compte les questions transversales récurrentes incontournables relatives au genre et à l'équité, au contexte de décentralisation, à la participation communautaire, à la santé, à l'environnement, aux langues nationales etc. En tant que réponse appropriée pour relever tous ces défis, l'état des lieux permettant de mesurer les gaps à combler, puis le plaidoyer sur la recherche action en tant que stratégie du changement qualitatif sont ainsi présentés. Cette présentation se termine par une discussion et des interrogations sur la nécessité d'un changement des paradigmes de la recherche en éducation.

Dans une seconde partie, le manuel traite essentiellement des concepts permettant de comprendre la recherche action en général et celle consacrée au changement qualitatif dans le domaine de l'éducation en particulier. Les concepts liés aux principes de la recherche action (objectivité versus subjectivité, sujets et objets d'études, rôles et position dans le processus de la recherche, partenariat...) ainsi que la nécessité de bâtir une conception philosophique propre de la recherche action au service de l'innovation en éducation. Cette conception est enrichie de la diversité des contextes culturels francophone, africaine et anglo-saxonne.

La troisième partie du manuel est consacrée à l'instrumentation et la pratique de la recherche action pour le changement qualitatif. La lecture de ce chapitre doit permettre d'entreprendre une recherche action, la conduire à son terme au sens d'un cycle qui aboutit au changement qualitatif continue et diffusé à tout le système éducatif et à son environnement. Le chapitre, tout en se focalisant sur le savoir-faire en matière de recherche action, vise avant tout l'appropriation d'approches méthodologiques, la formulation des problèmes et des objectifs d'une recherche action pour le changement qualitatif. De plus le chapitre vise à faire engager le chercheur et le praticien dans le cycle de la recherche action afin d'être en mesure de la conduire dans tout son processus de la définition des cibles et des problèmes à la diffusion application des résultats. Le chapitre traite également de la maîtrise des techniques de développement, de validation et

d'utilisation d'une gamme d'outils variés propres à la recherche action pour le changement qualitatif en éducation. Une des innovations majeures dans ce chapitre est la prise en compte des techniques de dissémination des résultats et la démarche de plaidoyer pour la mise en application des résultats de la recherche pour l'amélioration des systèmes éducatifs africains.

Dans les annexes, le manuel présente un échantillon d'outils utilisables aussi bien pour la conduite de la recherche en éducation que pour la formation des chercheurs et assistants de recherche en recherche action. Cette formation concerne à la fois les chercheurs professionnels et les chercheurs praticiens.

### **Note sur l'utilisation du manuel**

Ce manuel, selon la première commande, a été conçu pour aider les jeunes chercheurs à être compétitifs lorsqu'ils élaborent des propositions de recherche dans le cadre de la sélection de candidats des programmes de subvention de la recherche. Les cas concrets traités dans le manuel de recherche peuvent faire l'objet d'exercices pratiques pour les jeunes chercheurs et les aider à mieux élaborer leurs propositions de recherche et à conduire plus tard la recherche en cas de sélection.

De plus, le niveau assez élevé de conceptualisation, et surtout les clarifications conceptuelles réalisées dans le manuel en font un support d'initiation et de cours de méthodologie de recherche dans les facultés de sciences sociales et dans les programmes de troisième cycle en sciences de l'éducation des pays de l'Afrique de l'ouest et du Centre.

Eu égard aux opportunités très limitées de formation continue des praticiens de l'éducation dans le domaine de la recherche action, le présent manuel pourrait être largement utilisé dans les programmes de formation des agents travaillant dans des structures de développement de curricula, de formation dans les domaines de la pédagogie et de l'encadrement pédagogique, et par les agents développeurs ou évaluateurs de projets d'innovations pédagogiques.

Enfin, grâce à l'universalité et à l'adaptabilité des différents outils de recherche action présentés, le présent manuel pourrait être utilisé dans le cadre des recherches actions ou des recherches de développement menées dans d'autres domaines comme le développement rural, l'environnement, la santé, la promotion de la femme ou dans des études de type recherche action entreprises dans le cadre d'autres disciplines des sciences sociales (sociologie, anthropologie, sociolinguistique etc.).

Les outils présentés dans le guide peuvent également servir de base pour la conception d'outils similaires pour la collecte de données dans toute étude relevant de la recherche action.

## Chapitre 1

### **Comprendre la nécessité du changement qualitatif en éducation**

*Clémence Sanou*

#### *Objectifs :*

- *Connaître les causes de l'échec des innovations éducatives en éducation en Afrique*
- *Comprendre la nécessité du changement qualitatif en éducation*
- *Décrire les conditions de réussite du changement en éducation*
- *Identifier les défis de l'éducation en Afrique*

La question de l'éducation est au coeur des grands débats de notre siècle partout dans le monde et particulièrement en Afrique où les défis sont immenses à relever. L'Afrique subsaharienne affiche les taux de scolarisation les plus bas du monde et le rythme actuel du progrès ne suffit pas à atteindre l'objectif de l'éducation de base pour tous en l'an 2015 comme l'a prévu le sommet sur le développement mondial en 1995. Outre la faiblesse du taux de scolarisation des enfants, le phénomène de la déscolarisation touche le continent dans sa partie sud. En effet, en 2015, environ 70% des enfants déscolarisés seront originaires de l'Afrique subsaharienne alors que la région ne comportera que 15% des enfants d'âge scolaire du monde (Forel Africa, 1999). Sur 43 millions d'enfants scolarisables en Afrique subsaharienne, les filles représentent 24 millions soit plus de la moitié (UNESCO, 2000). Or l'éducation est un droit essentiel de l'homme et il est de plus en plus reconnu qu'il est un moyen essentiel d'atteindre les objectifs d'égalité, d'équité, de développement et de paix ainsi que d'intégration au niveau des peuples.

Dans les années 60, cette vision des buts de l'éducation, de l'école comme clé du développement notamment pour rattraper le retard économique du continent qui a conduit la plupart des états africains nouvellement indépendants à se lancer dans une politique ambitieuse de scolarisation des populations.

Cependant, très vite, les nouveaux états ont été confrontés à de graves problèmes dont l'adéquation entre les contenus de l'école et la réalité socioculturelle et économique. Le constat est sans appel, les systèmes éducatifs sont en crise. Les différentes réformes entreprises depuis les années 70 ont donné des résultats mitigés. Un changement qualitatif s'impose.

Le présent chapitre s'articule autour la situation de l'enseignement en Afrique aujourd'hui, de la nécessité d'un changement qualitatif et des conditions de ce changement ainsi que des enjeux et défis du changement en éducation.

#### **1.1 De la situation des systèmes éducatifs en Afrique et de la nécessité du changement qualitatif**

Offrir une éducation de base de qualité à tous d'ici 2015, avec un accent particulier sur l'achèvement effectif du cycle primaire, est le défi que la communauté internationale s'est engagée à relever à l'issue du Sommet Mondial sur l'éducation, tenu à Dakar en avril 2000. Ce défi est de taille pour l'Afrique sub-saharienne dans la mesure où c'est l'une des régions, voire la



région, du monde où les indicateurs de qualité sont les plus problématiques. En effet, différentes évaluations, par exemple Monitoring Learning Achievement (MLA) de l'UNESCO, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), Southern African Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ), montrent que la plupart des élèves dans les pays de cette région quittent l'école sans maîtriser les compétences minimales d'une éducation primaire que sont savoir lire, écrire et calculer. Par ailleurs, l'école, de par sa nature actuelle, ne leur apprend pas à apprendre. Ces constats sont d'autant préoccupants que pour la plupart de ces enfants, le cycle primaire est involontairement terminal. En d'autres termes, les sortants actuels de ce cycle sont de futurs analphabètes. Entre redoublements et abandons, les déperditions scolaires ont un coût énorme qui est estimé généralement à plus de 25% des ressources financières consacrées à l'éducation primaire.

Dans ce contexte, l'amélioration de la qualité de l'éducation s'impose comme une priorité à la fois politique et pratique, après plusieurs décennies au cours desquelles l'accent a été mis principalement sur l'augmentation quantitative de l'offre d'éducation. Les conférences au sommet sur l'éducation au début des années soixante (Addis-Abeba (1961), Paris (1962), Tananarive (1962), Abidjan (1964), Lagos (1964)) ont donné le ton dans ce sens. En effet, dans le plan d'Addis-Abeba, la scolarisation primaire universelle en 1980 avait été mise de l'avant comme objectif et priorité d'action. Mais déjà en 1968, les indicateurs quantitatifs étaient en deçà des attentes, respectivement de 1,1 million et 387.000 enfants pour le primaire et le secondaire (UNESCO, 1968)<sup>1</sup>. La démographie galopante, l'insuffisance des ressources financières et d'autres facteurs ont contribué à assombrir le bilan en 1980, puis en 1990 et enfin en 2000, cela malgré les efforts d'élargissement de l'accès.

Vers la fin des années '80 et au cours de la décennie '90, les planificateurs et les politiques ont réalisé que l'accès et la qualité devaient aller de pair, et que la qualité dans bien des cas, déterminait la demande d'éducation qui à son tour influence l'augmentation quantitative. C'est ainsi que la problématique de la qualité figure en bonne place dans les programmes nationaux de développement de l'éducation depuis la moitié des années '80. Cela ne veut pas dire que cette problématique a été totalement absente des programmes des années soixante et soixante-dix. En effet, dès leur accession formelle à l'indépendance, les pays africains se sont préoccupés de la pertinence de l'éducation/formation de leur jeunesse. La question de son adaptation aux réalités nationales et locales était alors posée et s'est traduite dans la réalité des tentatives d'innovations dont il a été fait cas précédemment : rénovation curriculaire, introduction des langues africaines comme langues d'enseignement - apprentissage et matières à enseigner, développement de méthodes pédagogiques endogènes (par ex. la méthode CLAD), adaptation des contenus des manuels scolaires accompagné de leur production endogène, tentatives de ruralisation de l'école, etc.

La rénovation curriculaire a consisté dans bien des cas en une africanisation des contenus des programmes et des manuels scolaires. Il s'agissait essentiellement d'adapter des contenus fortement occidentalisés aux réalités socioéconomiques et culturelles des pays africains. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement, dont l'idée a émergé en Guinée Conakry à la faveur de la révolution culturelle socialiste de 1968, a été expérimentée dans la plupart des pays africains. Elle visait à une revalorisation culturelle notamment linguistique. En outre, les recherches et l'expérience menée sur le terrain montrent que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la langue première des apprenants facilite énormément l'acquisition d'une langue seconde étrangère.

---

<sup>1</sup> UNESCO (Nairobi, juillet 1968). *Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique dans leurs rapports avec le développement en Afrique.*

La création du CLAD (centre de linguistique appliquée de Dakar) en 1966 a introduit en Afrique de l'Ouest francophone la réflexion sur l'enseignement du français et l'expérimentation des langues nationales.

La ruralisation de l'enseignement qui a conduit à l'érection de centres d'éducation rurales (mali, Sénégal, Haute-Volta, etc.) avait pour double objectif d'adapter l'école aux nécessités de l'activité économique la plus dominante en Afrique Noire, l'agriculture, en vue de favoriser en retour un développement sur le plan technique (Yaro, 1994).

L'ensemble de ces réformes dont les buts étaient de faire de l'école un outil adapté aux réalités socioculturelles des nouveaux états indépendants, d'améliorer l'offre éducative en direction des jeunes ainsi que la qualité du système ont finalement été un feu de paille.

Deux observations inter reliées s'imposent sur toutes ces tentatives d'amélioration de la qualité de l'éducation : 1) la préoccupation semblait plus porter sur la provision des intrants susceptibles d'améliorer la qualité et dans certains cas par l'amélioration de la qualité de ces intrants, et 2) le processus d'introduction de ces intrants et de leur transformation en résultats au sein des écoles a été laissé pour compte.

La deuxième observation est toujours d'actualité et révèle une des causes les plus profondes du succès limité, voire l'échec des tentatives d'amélioration de la qualité en Afrique (et ailleurs dans le monde). Il s'agit de la non prise en compte du phénomène proprement dit de **changement**, de sa complexité et des connaissances existantes en la matière. Lié à cela, il y a aussi le fait que le changement a été, dans la plupart des cas, imposé et non induit, vu comme un phénomène plus politique que technique, comme un événement et non un processus qui peut et doit être planifié, surtout dans un domaine aussi complexe, sensible et contesté que l'éducation. En effet, les réformes ont été pour la plupart initiées ou impulsées par des agences de développement, par les autorités politiques ou administratives à coups de décrets sans l'implication réelle des acteurs du système éducatif.

Ces observations commandent de s'arrêter sur le changement, dans un ouvrage qui a l'ambition d'outiller les utilisateurs afin qu'ils puissent participer au changement en éducation en Afrique. Ces observations contiennent en même temps certaines dimensions-clés du concept de changement, à savoir la complexité, l'imprévisibilité, le temps, la résistance, la planification de l'implantation, la participation, l'appropriation, et le développement professionnel des acteurs.

## 1.2 La définition du changement

Le changement est une réalité quotidienne de la vie humaine, de la naissance à la mort. «Nous sommes si accoutumés à la présence du changement que nous nous arrêtons rarement pour réfléchir à son sens pendant que nous le vivons» (Fullan, 1982, p. 23).<sup>2</sup> Comme thème de réflexion, de discussion et d'études, le changement occupe une place importante dans la littérature spécialisée depuis les philosophes grecs (Savoie-Zajc, 1993, pp. 24-28)<sup>3</sup>. «Le changement n'est pas un phénomène simple» (...) «c'est une problématique qui s'actualise sans cesse et défie tout cloisonnement disciplinaire» (p. 29). Selon Fullan (1982 et 1991)<sup>4</sup>, le changement a un sens subjectif (pour les individus qui le vivent avec ou contre leur gré) et une réalité objective (ses composantes ou dimensions). En éducation, dit-il, le changement implique

<sup>2</sup> Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

<sup>3</sup> Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

<sup>4</sup> Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers Collge Press.

fondamentalement le changement de pratiques (organisationnelles, pédagogiques, etc.) ; or «le nœud du changement est comment les individus affrontent sa réalité subjective» (Fullan, 1982, p. 24). C'est cette réalité subjective, difficilement maîtrisable et manipulable, qui rend toute entreprise de changement, complexe et incertaine. Cela est particulièrement vrai lorsque le changement en question n'est pas initié par les personnes qui doivent l'implanter; d'où la nécessité de planifier, de convaincre, de co-opter, de soutenir et de faire preuve de flexibilité.

Tant au niveau de la planification que celui de l'analyse, il y a deux dimensions essentielles de la réalité objective du changement qui doivent être constamment présentes à l'esprit : les **unités de changement** et les **niveaux de changement**. L'unité de changement est la cellule de base retenue pour faire l'étude du changement. Savoie-Zajc (p. 32), identifie quatre unités et cinq niveaux de changement comme suit :

Unité	Niveau
L'individu	Changement par substitution
Le groupe	Changement par altération
L'institution	Changement par perturbation et variation
L'élément «culture»	Changement par restructuration
	Changement des valeurs

Source : Savoie-Zajc (1993, pp.32-35)

Il n'y a pas nécessairement de relation de correspondance entre les deux colonnes dans le tableau ci-dessus (tous les niveaux de changement peuvent se produire chez l'individu à différents moments de sa vie personnelle et professionnelle tout comme ils peuvent se produire chez un groupe d'individus), mais dans chaque colonne, il y a une progression du simple vers le complexe. En effet, il est relativement plus facile d'influencer un individu qu'un groupe d'individus, une institution ou une culture. De même, «plus un changement gagne en complexité [de la substitution au changement de valeurs], plus les retombées touchent plusieurs unités de changement» (Savoie-Zajc, p. 35), et plus son implantation est complexe et requiert du temps. Fullan (1982, pp. 91-92) fournit, sous forme de «“do” and “don't” assumptions», dix conseils utiles et pratiques qui aident à prendre en compte ces deux dimensions du changement. Le dixième conseil a trait à la planification du changement.

### 1.3 La planification du changement

#### 1.3.1 *Bref historique de la pratique en matière de changement*

Le concept de changement planifié désigne tout effort de changement qui s'exerce de façon consciente et délibérée, en ayant recours au savoir cumulé sur le processus même du changement. On cherche ainsi à atteindre un but ou un objectif spécifique. Cette démarche peut aussi résulter du désir d'un système, d'une taille quelconque, de participer activement à l'émergence et à l'orientation de sa croissance. [. . .] Concept relativement nouveau et typiquement occidental, le changement planifié tire son origine de la croyance que l'être humain est capable de prendre en main sa destinée. [. . .] (Savoie-Zajc, pp. 49, 50 et 52).

Vers les années 50, des modèles de planification ont été mis en application en empruntant à l'ingénierie la perspective rationnelle, systématique et l'énoncé logique. Ce modèle a accordé une place centrale aux experts qui définissaient eux – mêmes les besoins, développaient leurs outils

de planification en prévoyant dans leurs énoncés les conditions techniques et économiques requises pour que le changement soit possible (Benne et al., 1976). Le processus de planification du changement et de la diffusion de l'innovation était alors uniquement l'affaire d'experts qui se servait de la technologie pour résoudre les problèmes. La technologie devient un outil tout puissant et l'individu est perçu comme un être qui accepte cette suprématie technologique et s'y rallie. Planifier un changement consiste donc à cette époque à rechercher les meilleures solutions technologiques pour résoudre un problème précis. La question de l'acceptation du changement ne se pose pas dans la mesure où il est censé contribuer à l'augmentation de la qualité de vie, à l'accroissement de la compétence de ceux et celles qui l'intègrent. L'individu doit donc forcément l'intégrer puisqu'il aspire à un mieux être. Kurt Lewin constitue une figure dominante du changement à cette époque et Lippitt, Watson et Westley (in Savoie – Zajc, 1993) lui attribuent l'idée selon laquelle la science et la démocratie devraient s'allier et échanger leurs processus rationnels de prise de décision, de planification d'action et d'évaluation des conséquences.

Selon Savoie – Zajc (1993), dans les années 60, les mouvements de libération (émancipation des noirs et des femmes, manifestations et revendications étudiantes) donnent à la notion de pouvoir une nouvelle dimension et plus de poids à des valeurs de partage et de support entre les pairs. Le perfectionnement des moyens de communication permet de plus la diffusion rapide de l'information et augmente ainsi les possibilités de contact entre les gens. De nouveaux modèles de communication émergent, mettant en évidence l'importance des liens interpersonnels dans les processus d'influence entre les individus. La dimension « diffusion », c'est-à-dire le chemin suivi par l'innovation pour être portée à la connaissance des principaux intéressés attire l'intérêt. Le modèle purement logique des années 50 qui donnent peu de place à l'être humain est progressivement remplacé par un modèle de changement axé sur les processus de communication interpersonnelle avec l'être communicateur au centre du processus.

Les années 70 ont introduit une nouvelle dimension qui est la planification du changement centrée seulement sur les caractéristiques de l'innovation, du public cible et des stratégies de diffusion en insistant sur la nécessité de s'interroger sur les facteurs qui supporteront l'implantation de l'innovation dans le système visé. De systématique, la planification devient davantage systémique en cherchant à identifier les rôles et les interactions existant entre les différents acteurs et à déterminer comment par un soutien articulé de l'innovation, le changement se produit dans le système. Dans la démarche systématique, l'intérêt est focalisé sur la recherche d'une stratégie permettant d'atteindre des résultats optimaux, la personne doit s'ajuster à l'innovation. Dans la vision systémique, l'innovation est considérée comme de plus en plus adaptable, modifiable, manipulable selon les besoins des gens.

Selon Savoie – Zajc (1993), l'émergence d'une nouvelle perspective au cours des années 1970 a eu le mérite d'élargir la compréhension ainsi que le discours sur le processus de changement par la place accordée à l'implantation, en mettant en relief l'importance du caractère local et unique de chaque milieu orienté vers l'atteinte d'un changement. La possibilité de généralisation d'une expérience à une autre est également examinée en montrant l'importance de placer la personne au centre même du processus.

Dans les années 80, l'importance du processus d'implantation est réaffirmée tout en le réinsérant dans une perspective globale du changement. La dimension diffusion ne doit pas être négligée au profit du processus. La nécessité de prendre en compte les modes de familiarisation des individus avec l'innovation et les défis pour la personne de l'intégrer dans une pratique professionnelle est mise en valeur. Le paradigme constructiviste qui considère que l'être humain intervient de façon active dans la construction de sa compréhension de sa réalité et de celles du système qui l'entoure émerge. Le changement est ainsi perçu comme un processus non linéaire mais tributaire des

constructions de plus en plus sophistiquées des individus face à leur compréhension du monde et de leur pratique. Les objectifs du changement ne sont pas prédéfinis et immuables mais dépendants des dernières analyses faites par les personnes engagées dans le processus (Guba et Lincoln in Savoie – Zajc, 1993).

L'évolution de la pratique en matière de changement planifié met en exergue le processus d'implantation qui ne doit pas être la seule affaire de la technologie et des experts mais bien celle des acteurs concernés, notamment l'importance de la prise en compte de leurs besoins, rôles et de leurs interactions ainsi que de la communication comme moyen de diffusion du changement. Ce sont ces dimensions que la mise en place des innovations dans le système éducatif africain a quelque peu négligées faisant du changement la seule affaire de politiques et de techniciens souvent peu au fait des réalités du terrain.

#### **1.4 Les éléments clés du changement planifié**

Ces éléments clés du changement planifié sont :

- L'acteur de changement, c'est-à-dire toute personne qui participe à l'introduction et à l'implantation d'un changement qu'il en soit bénéficiaire ou proposeur. Il se situe donc au cœur du processus et c'est vers lui que les interventions supportant l'introduction d'un changement seront dirigées selon ses besoins.
- L'innovation
- La stratégie
- Le modèle de planification.

Tout changement, du fait qu'elle remet systématiquement en cause des habitudes acquises rencontre des résistances de la part des principaux acteurs.

##### **1.4.1 Les facteurs de résistance au changement**

Le système d'éducation figure parmi les plus vieux systèmes que l'humanité ait créés. Il est par conséquent un des systèmes les plus résistants au changement. Selon Savoie – Zajc (1993), les causes de la résistance se regroupent dans 3 catégories :

- La première catégorie touche la nature même du système dont les caractéristiques se présentent comme suit :
- C'est un système axé sur la poursuite d'objectifs complexes, paradoxaux et difficiles à mesurer. Une pareille ambiguïté fige le système dans une attitude attentiste et défensive face aux nombreuses pressions externes, décrites comme paradoxales.
- C'est un système bureaucratique et hiérarchisé qui laisse peu de place à l'innovation des principaux acteurs. Lorsque des innovations sont tentées, elles tombent du sommet et les avis de ces acteurs sont à peine requis.
- C'est un système où la nature de la tâche effectuée ne favorise pas les contacts et les communications entre les employés. Les innovations pédagogiques tentées par les enseignants traversent difficilement le seuil de la porte de leurs classes.
- Une deuxième catégorie de causes touche au manque de sensibilisation à la notion même de changement et à la formation à la gestion des administrateurs et des enseignants chargés de la mise en œuvre de ces changements. Ces acteurs sont ignorés et méconnaissent le processus d'implantation, ce qui bloque l'émergence de changements réels, profonds et durables. A ce manque de sensibilisation des milieux éducatifs au processus de changement, s'ajoute le manque d'évaluation des expériences d'implantation d'innovations pédagogiques. Ceci a pour conséquence de désenchanter les acteurs, de les rendre plus méfiants par rapport à toute autre expérience de nature similaire et de les enraceriner les enseignants dans des pratiques déjà acquises et maîtrisées.

- Un troisième groupe de causes réside dans la qualité des réseaux de communication le reliant aux autres systèmes. Le fossé séparant théorie et pratique existe toujours. Les mesures et pratiques innovatrices ne sont pas connues et diffusées.

Cette définition du changement planifié ainsi que la mise en exergue des facteurs de résistance au changement permettent de mieux comprendre les causes profondes qui ont conduit à l'échec de nombreuses réformes et innovations éducatives en Afrique. Les changements ont peu concerné les acteurs et ont été planifiés et introduits de manière centralisée, ce qui a provoqué la résistance des acteurs concernés (cas de l'introduction des langues nationales au Burkina Faso in Yaro, 1994).

La recherche action, de par ses caractéristiques, permet à partir des besoins identifiés par les principaux acteurs (enseignants, populations bénéficiaires, responsables locaux, etc.) de planifier et d'implanter une innovation éducative avec la participation de tous. L'implication du milieu, des principaux acteurs est un élément déterminant pour briser les résistances aux changements et à l'innovation éducative. La recherche action est le processus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions (Legendre, 1993). Morin (1992) préfère quant à lui le concept de recherche action intégrale qui, selon lui, vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle à une pratique collective, efficace et incitatrice, et d'un discours spontané à un discours éclairé voir engagé.

Parce qu'elle place les acteurs, les individus au cœur du processus de planification et d'implantation du changement, la recherche action est donc une des solutions qui pourrait permettre à l'Afrique de relever les défis du changement qualitatif dans le domaine de l'éducation.

### **1.5 Les enjeux et les défis du changement qualitatif en éducation en Afrique**

L'analyse des causes des échecs des tentatives d'innovations des systèmes éducatifs africains a mis en exergue leur conception de l'extérieur, la non prise en compte des besoins et la non implication des acteurs principaux.

Or, l'Afrique doit faire face à nombreux défis dont ceux de la mondialisation, de la réduction de la paupérisation continue des populations ce qui passe par une maîtrise des connaissances et des technologies nouvelles, donc par l'amélioration de l'accès à l'éducation et de la qualité des systèmes éducatifs africains.

La présente partie identifie les enjeux et les défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs notamment ceux de l'accès et de la qualité (curricula, formation des formateurs, etc.) pour tous les enfants y compris les filles, donc le genre, la décentralisation, l'enseignement dans les langues nationales, la santé, la participation communautaire, l'administration, la citoyenneté, la régionalisation, l'intégration, l'équité (rural/urbain).

#### ***1.5.1 Accès et qualité***

Le forum mondial de l'éducation tenu en 2000 à Dakar a confirmé la nécessité d'offrir une éducation de base pour tous qui implique de porter une attention particulière à l'amélioration de la qualité pour éviter que l'accent mis sur la quantité ne soit un gâchis, la majorité des enfants étant susceptibles de retomber en analphabétisme.

Les années 60 et 70, périodes de l'après indépendance, ont vu une augmentation rapide des taux de scolarisation en Afrique subsaharienne. Toutefois, la crise économique des années 80

conjuguée à la forte croissance démographique dans la plupart des pays d'Afrique francophone ont entraîné un ralentissement de ce progrès (CONFEMEN, 1999).

Certains pays de l'Afrique noire anglophone connaissent également ce même phénomène. Ainsi au Ghana, par exemple, les progrès en matière de d'inscriptions ont été réduits à 1,5% pour le primaire ; 1,1% pour le cycle intermédiaire et 1,5% pour le secondaire alors que la population d'âge scolaire enregistrait une croissance de 3,6% par an (Baku et Ageyman, 2002).

Cette situation des systèmes scolaires pose concrètement la question de l'accès à l'éducation qui, selon les deux auteurs précités, signifie la réduction, voire l'élimination des contraintes relatives à l'utilisation des ressources physiques, humaines, financières et matérielles en éducation. L'accès se conçoit donc, selon eux, en termes de nombre d'enfants à scolariser et de places matériellement disponibles et est ainsi lié au taux de croissance de la population.

Selon Bouya et al. (in Koffi et Koffi, 2002), les facteurs les plus couramment identifiés comme favorables à l'accès à l'éducation sont la gratuité scolaire, le nombre d'ouvrages de références par établissement, la scolarisation obligatoire, la proximité des structures scolaires, le nombre de places et la gratuité des repas. *A contrario*, les obstacles en matière d'accès seraient liés à des facteurs socioéconomiques, à des pratiques culturelles, aux redoublements et à la mauvaise gestion des coûts et dépenses dans certains établissements ou régions (Bouya et al., 1993). Selon Udo (1995), l'énorme expansion du système éducatif dans les pays en développement s'est accompagnée malheureusement par une détérioration progressive de la qualité de l'enseignement. L'Afrique est donc confrontée à la fois une question d'amélioration des structures éducatives, d'accès et de qualité. L'ensemble des acteurs de l'éducation s'accordent à dire et les plans décennaux élaborés par la majorité des gouvernements montre que l'amélioration quantitative des systèmes éducatifs africains ne peut se faire au détriment de la qualité. Ces deux dimensions sont intrinsèquement liées si les systèmes éducatifs ne veulent pas produire les adultes analphabètes de demain. Par conséquent le mouvement en faveur de l'éducation de base pour tous risque d'être un énorme gâchis si une attention particulière n'est pas accordée à l'amélioration de la qualité de l'éducation qui peut être définie en termes de résultats comme l'atteinte par tous les enfants des objectifs d'apprentissage définis dans les programmes nationaux. Ces dernières années, une attention particulière est accordée à la qualité de l'éducation elle-même tributaire de la pertinence des curricula, de la formation adéquate des formateurs ainsi que d'une prise en compte des contenus sociaux (genre, citoyenneté, environnement, santé reproductive, MST/SIDA, décentralisation, équité rural/urbain).

### ***1.5.2 Les conditions d'amélioration de la qualité de l'éducation***

Les conditions de l'amélioration de la qualité de l'éducation identifiées par Udo (1995) sont les enseignants qui en sont l'élément clé. Ce sont pourtant ces derniers, souvent oubliés par les concepteurs et les spécialistes chargés d'implanter les réformes, qui sont obligés d'appliquer des curricula, des contenus et de nouvelles méthodes dans des classes surchargées avec la prime la mission de faire participer la communauté.

Quant à la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement à l'intérieur du système éducatif les variables qui l'influencent sont les conditions de travail, l'organisation de l'école, les ressources physiques, l'environnement d'apprentissage des élèves.

Les résultats d'une étude sur la qualité de l'enseignement primaire en Tanzanie (Mosha in Udo, 1995), ont montré que la qualité de l'éducation dans cinq régions de ce pays était fortement liée au soutien financier disponible pour l'éducation primaire, aux conditions générales de travail des enseignants particulièrement en zone rurale, au ratio enseignant/élèves, à l'efficacité des curricula, à la disponibilité du matériel didactique.

Selon l'ADEA (non daté), les intrants vitaux à un enseignement et un apprentissage de qualité sont un enseignant compétent et motivé, des outils pédagogiques adaptés aux besoins et aux effectifs, une quantité d'heures de cours suffisante, une salle de cours propre et ne présentant pas de dangers.

Quatre thèmes dont la rénovation pédagogique et la formation des enseignants, la décentralisation/déconcentration et systèmes éducatifs alternatifs, la généralisation et la pérennisation des réformes, la pertinence de l'éducation (adaptation des curriculum et utilisation des langues africaines) ont fait l'objet d'études de cas (ADEA, 2001) pour identifier des options stratégiques en termes d'amélioration de la qualité de l'éducation.

De plus en plus de chercheurs estiment que la clé de l'amélioration de l'apprentissage des élèves se trouve dans les « écoles efficaces », à savoir des écoles qui savent utiliser efficacement les ressources dont elles disposent pour faire en sorte que les élèves acquièrent les connaissances et les techniques inscrites au programme. Les facteurs les plus souvent identifiés dans ces travaux sont un directeur d'école présent, l'acquisition de compétences de base, un environnement bien organisé et ne présentant pas de dangers, de fortes attentes placées dans les résultats des élèves et une évaluation fréquente des résultats des apprentissages.

Les recherches sur l'enseignement efficace suggèrent que les enseignants doivent donner à leurs élèves l'occasion d'apprendre dans une langue qu'ils maîtrisent et avec des méthodes qui mettent l'élève au centre du processus d'apprentissage.

L'amélioration de la qualité de l'éducation de base est un processus complexe qui touche aux stratégies éducatives, à l'environnement des écoles ainsi qu'aux ressources matérielles et financières. Les tentatives de réparations de fortune et d'améliorations partielles se sont rarement maintenues dans le temps et ont en général échoué à produire une amélioration globale du système. La recherche et l'expérience montrent qu'une amélioration réussie des écoles passe par : un engagement durable de la part du pays en faveur d'une éducation de qualité ; la mise à disposition des intrants essentiels ; la priorité accordée à l'école en tant que terrain du changement ; le développement des enseignants, qui doit être au centre des préoccupations ; une mise en œuvre mêlant pression et soutien ; une stratégie ouverte de transposition à grande échelle (ADEA, 2000).

### ***1.5.3 Décentralisation et participation communautaire***

Les différentes revendications politiques en faveur d'une plus grande démocratisation qui ont marqué l'Afrique en particulier subsaharienne dans les années 90 ont reposé la question de la décentralisation politique et administrative comme moyen de participation active des populations à la base à la gestion et au contrôle du pouvoir d'état tout au moins au niveau local.

La décentralisation lorsqu'elle est effective favorise la participation des populations au développement. Les besoins émanent des populations elles-mêmes qui planifient les activités à partir **d'abord** des ressources humaines, matérielles et financières propres à leur milieu.

Dans le domaine de l'éducation, la participation des communautés et des principaux acteurs perçus comme implication à toutes les étapes des processus de changement est un facteur essentiel du succès des innovations éducatives. Elle permet de réduire les résistances au changement et d'assurer le succès des entreprises éducatives novatrices. Les sections précédentes de ce chapitre et les différentes expériences (cas par du PPSE, in Diallo A. et al., 2001) ont montré que l'acteur moteur de tout changement est l'enseignant. Toutefois, ce dernier à lui ne



peut implanter l'innovation sans l'adhésion des communautés, des bénéficiaires des actions éducatives.

La recherche action en ce qu'elle est un processus de recherche impliquant praticiens, chercheurs et principaux acteurs dans la recherche de solutions à des problèmes existants est un moyen approprié pour susciter le changement qualitatif notamment dans le domaine de l'éducation.

## REFERENCES

- Blanchini, P. (1997). *Crise de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique Noire : le cas du Sénégal et du Burkina Faso (1960 – 1999)*. Thèse de doctorat, tome 1 et 2. Université de Paris VII., France.
- Brandolin, J. (1997). *Réinventer l'éducation en Afrique*. France : éditions Afrique éducation/TB conseils.
- Bureau international d'éducation (1977). « Réformes et innovations éducatives – Etudes préparées pour la conférence des ministres de l'éducation des états membres d'Afrique ». *Expériences et innovations no 34*. UNESCO, Paris.
- Chevrier, J. (dir) (1994). *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal : Les éditions logiques.
- Conférence des ministres de l'éducation des états d'expression française (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs – Bilan et inventaire*. Paris : éditions Honoré Champion.
- Diallo, A.M., Camara, K., Schewille, J., Dembele, M. & Bah, T.H. (2001). *La mobilisation des éducateurs guinéens en faveur de la généralisation d'un programme focalisé sur la qualité de l'enseignement élémentaire*. Tanzanie, Biennale 2001 de l'ADEA.
- Feger, R. (1997). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal : éditions nouvelles.
- Grandbois, A. (2000). *Modules recherche collaborative et formation continue – Stage de formation des inspecteurs du secondaire du Burkina Faso*. Montréal : CIPGL/UQAM.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation?* Montréal/Paris : Editions Guérin/ESKA.
- OCDE/CILSS/BAD (1994). *L'éducation en Afrique de l'ouest – Situation, enjeux et perspectives*. Abidjan : OCDE/BAD/Cinergie.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les éditions logiques.
- Udo, B. (1995). *Strategies for using information to improve learning conditions and instructional practices at the school level – Education Science and documentation centre*. Bonn, DSE.
- Uganda IEQ core team (sd). *Participation as a method to improve education quality: the principles*. USAID, Virginia/USA.
- UNESCO (1991). *Rapport mondial sur l'éducation 1991*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000 – Le droit à l'éducation – Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris : éditions UNESCO.
- Yaro, Y.K. (1994). *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse sociodémographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, France.

## Chapter 2

### **The Case for Action Research in Education in Africa**

*Dominic K. Agyeman*

#### **Conventional Educational Research In Africa**

There is no doubt that every country in Africa today has a wealth of educational research products and continues to increase the stock of research products. Two sets of publications give testimony to this. The first one published in 1997 (edited by Richard Maclure) by Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) and the second set published between 1999 and 2002 by the Working Group on Education Sector Analysis (WGESA) in six African countries. The first group of studies by ERNWACA reviewed the state-of-the-art in seven of its eleven member countries in West and Central Africa. Out of a sample of 1056 studies listed by the seven member countries, not a single one could be said to be the product of action research. The 1056 studies were classified as:

- Students Long Essays and Theses (61.1%)
- Government Reports (13.8%)
- Published Manuscripts (8.0%)
- Unpublished Papers (7.6%)
- External Agency Reports (5.2%)
- Seminar Papers (3.5%)
- Joint reports produced collaboratively by officials in national government and external donor agencies (0.7%)

The research themes these studies covered have been categorized under six major headings as follows:

1. Educational Finance and Administration
2. Learning in the Formal Educational System
3. Teachers and Teaching
4. Education and Socio-economic Integration
5. Non-formal and Traditional Education
6. Educational Reforms (Maclure, 1997 pp5-7)

Significantly none of these studies was undertaken as action research. This dearth of action research in West and Central Africa is remarkable, because, as the editor of the studies rightly points out, “Four common objectives are at the rhetorical heart of education reform policies”. These are:

- a) to adapt modern education to the socio-cultural milieu(s) of the African communities;
- b) to render education more responsive to national economic and human resource needs;
- c) to enhance the quality of teaching and learning in schools; and

d) to reduce public expenditure on schooling (Maclure p 98).

This dearth of action research in West and Central Africa is again remarkable in that, as the editor of the studies points out, the researchers generally have attempted to examine the five aspects of educational reform namely:

- a) organizational structure and administrative processes of national education systems;
- b) academic curriculum and related pedagogy, especially in science, mathematics and metropolitan languages (French and English);
- c) the “ruralization” of schooling with particular focus on curricular changes and links between schools and rural communities;
- d) vocational education and school production activities; and
- e) national languages as media of instruction (Maclure p. 98).

No wonder Maclure concludes that national educational research appears to have had virtually no effect on educational policy making in the countries under review. He remarks on the fact that “research in educational reform has often been undertaken either as independently conducted inquires ... or as summative project evaluations. It has not been an acknowledged part of the reform process itself, as a means by which the process can be understood better by those who have conceived of and attempted to implement progressive educational change” (Maclure 106). Indeed the failure of educational research in the seven West and Central African countries to impact an educational policy-making (and implementation) is due to the fact that researchers are detached from the policy-makers, the implementers, the practitioners and the supposed beneficiaries of the research results, namely teachers, learners and their parents.

The same observations made about the ERNWACA review of research project can be applied to the reviews commissioned by the Working Group on Education Sector Analysis (WGESA). The countries for the review were selected from West, East, Central and Southern Africa and represent Francophone, Anglophone, and Lusophone African countries. They are Bukina Faso, Ghana, Ethiopia, Zimbabwe, Lesotho, and Mozambique. Each country sampled, on the average, 30 to 34 educational studies for critical review. The objectives of the review across the six countries were:

- a) to undertake a retrospective and critical analysis of “sector studies ... in order (to) determine what influences (if any) they may have had on education policy formulation ... and
- b) to provide baseline data ... to contribute to building local capacity to undertake policy and research relevant to education development and improve dialogue between researchers, policy-makers, international agencies and other relevant stakeholders” (Mouzinho Maria et al. 2002 p.4).

Significantly, although the 180 or so studies reviewed cover issues such as: access to education; improving educational quality; and responsiveness of the basic education curriculum to the socio-economic and cultural context of teachers and learners, country after country bemoaned the lack of accessibility of these studies to the majority of professional educators, researchers and other stakeholders. Only a limited circle of experts and policy-makers who have close contacts with international funding and technical assistance agencies appear to be familiar with some of the existing studies (Mouzinho Mario. et al. p50).

One fact stands out from these independent reviews of existing educational studies in Africa: The studies do not have much impact on educational policy formulation, planning, implementation, change and development. Recent concerns about the need for quality education and the active participation of the communities in the provision, monitoring and management of schools for their children call for a new mode of doing educational research. Such a mode of educational research should be collective, collaborative and participatory if it is to be responsive to the educational concerns of the people and impact positively on policy formulation. Such an educational research approach should link researchers, practitioners, policy-makers, teachers, parents and their children throughout the process of the research. The research approach that meets this requirement is Action Research.

### **The Concept of Action Research**

Action research, as defined by Stephen Kemmis and R. McTaggart (1992.p6), has the essential features of “trying out ideas in practice as a means of improvement and increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning”. The concept of action research is not new, though. It has its origins in the works of the social psychologist, Kurt Lewin who developed and applied it in post-world war America in a variety of contexts, including: integrated housing; equalization of opportunity for employment; the cause and cure of prejudice in children; the socialisation of street gangs; and the training of youth leaders.

In all these cases Kurt Lewin demonstrated clearly that action research is a group activity. Since Lewin action research in education has received a great deal of attention and boost in the United States, Europe, Australia and Canada. The same, however, cannot be said of education research in Africa.

There is very little attempt to use action research as a way of bringing education research to the doorsteps of the teacher in the classroom and the learner who is supposed to be the beneficiary of the results of research in education. Thus though researchers in Africa collaborate with one another to address issues in education they do not involve the practitioners and the beneficiaries (subjects) of educational research. This therefore makes educational research in Africa *academically interesting but, practically useless* to the public, i.e. policy-makers, practitioners, learners and their parents. Action research as a participatory activity breaks this disjunction between researchers and the other stakeholders. As a participatory activity, action research brings people together to work towards the improvement of their own educational system.

Again action research is collaborative. That is to say, it involves all stakeholders responsible for action in improving education as well as those who are the beneficiaries of the educational practices concerned. In so doing action research leads to improvement and change in the educational enterprise, because it provides a way of thinking systematically about what happens in the educational system. Action research makes it possible to implement critically informed action where improvements are thought to be possible, and it allows the monitoring and evaluation of the effects of the action taken so that the educational system can continue to be improved. To this end action research is regarded as a spiral process. Action research therefore is an on-going process and does not end as conventional researches do after the presentation of the research report. As a spiral process, action research develops through the self-reflective spiral of planning, action (implementing), observing, reflecting and then re-planning, further implementation, observation and reflecting ... and the process continues. Indeed action research keeps the professional researcher and the other stakeholders constantly in interaction with each other

to improve the educational system in a dynamic process. Action research thus brings to the fore the unity of theory and practice, in contrast to the conventional educational research which separates theory from practice. As it is well known, theory without practice is empty; practice without theory is blind (Kwame Nkrumah, 1966). Action research avoids this blunder.

### **Action Research As A Group Activity For Group Development**

Since the days of Kurt Lewin, action research has been seen as a group activity. This is in direct contrast to conventional academic research which is an individual activity. As Kemmis and McTaggart point out “action research can be seen as an approach for groups of educational practitioners, students’ parents and others to live with the complexity of real experience while, at the same time, striving for concrete improvement. It is a way of managing complex situations critically and practically” (Kemmis and McTaggart eds. P7). Indeed all the countries that have adopted action research (such as the United States, United Kingdom, Australia and Canada) have used action research to increase the understanding and practice of education; i.e. school curriculum review, teacher-managed research and the like. In all these countries action research has led to improvement and changes in the educational system.

Again action research is not that kind of research that is detached from the beneficiaries. This is because it involves them (beneficiaries) in all the cycles of planning, action and monitoring/evaluation ... and re-planning etc. Because it is with the people, by the people, for the people, action research is responsive to the needs and aspirations of the beneficiaries. Action research does not treat people as objects of research; it rather encourages people to work together as knowing subjects and agents of change and improvement. It is a way groups of people organise the conditions under which they can learn from their own experience and make the experience accessible to others. Action research is therefore not the kind of participatory project which is imposed on the people from the top by officials; it rather evolves from the bottom by the group members who share the common concern. Participation in action research is therefore bottom-up, and it is collaborative in that the people describe their concerns together with the experts and the implementers (teachers), explore what they think and probe together to find what it is that is to be done and decide how it is to be done. The decision arrived at is a collective one, not a unilateral decision which in the conventional (academic) research comes from the individual researcher, practitioner or decision-maker working virtually in isolation from each other. In action research discourse is a method which is used to articulate plans and reflect on the effects of action taken by the group. Discourse in action research therefore is not a one way communication flow of information but a two-way process between the communicators and it makes the enquiry truly collaborative rather than a personal and introspective engagement.

### **Action Research As Concomitance of Political Democracy**

In this era of political democracy in Africa, there is the need for popular participation in educational planning, implementation, monitoring and evaluation and improvement and change. This is because the people are the producers and consumers of education. Many plans for improvement and change in Africa have failed because the people were taken as objects of research, rather than as knowing subjects and agents of change and improvement. This is because conventional educational planning was based on the results of academic educational research, which encourages top-down approach to educational change and

development. The people cannot therefore identify themselves with the plans and do not see it as their own project. For an educational plan which aims at bringing about change and improvement in the educational enterprise to be successful it must, from its very inception, have such a commitment in order to ensure that it brings about “change in the way the people think, feel and act” (Myrdal 1968 p851 Asian Drama). Many attempts to encourage self-help projects (including community participation in education) in Africa have shown that local contributions are seldom forthcoming because the people are not committed to the project and see it as something belonging to the government (officials) or NGOs who have nothing in common with the people.

Indeed a solution to this apparent apathy on the part of the people is action research in the way described in this context. The reason for encouraging action research is that in most countries it is considered to be a basic democratic ‘right’ that people should be involved in their own development. It is felt that people have a right to a say in determining the sort of change and improvement which should take place in their environment. This is in line with the concept of “man-centred” development – in which development is brought about by the people for the people living and working together as a collective rather than being merely a cog in the wheel of development. Action research encourages people to take the fate of their educational changes and improvements into their own hands.

### **Action Research as a Method and Strategy to Provide Quality Education**

Action research, as has been pointed out above is a method that brings about change and improvement in education. As such it is a necessary tool and strategy for the realisation of the convention on Quality Education for All which was adopted at the Dakar World Education Forum held in 2000. Following the Dakar Forum, the Conference of the Ministers of Education of African Member States – (MINEDAF VIII) – held in Dar-es-Salaam, Tanzania from 2<sup>nd</sup> to 6<sup>th</sup> December 2002 endorsed the need for promoting educational research as one of the major means for achieving the goals of quality education for all in Africa. Unfortunately the statement of commitment adopted by the Conference does not elaborate on the kind of research approach that the member states should use to achieve this goal. From the tone of the statement of commitment, however, it is inconceivable that conventional research would be appropriate for the goal set. This is because it is now common knowledge that conventional research can no longer bring about the desired change and improvement in education. Action research holds the key to the goal of providing and sustaining quality education for all in Africa.

The example of Uganda confirms this conviction. Like the other African countries, Uganda began to address the issue of Improving Education Quality (IEQ) at the primary school level by using the usual academic research approach. Two of such research projects were launched in 1995 by the Minister of Education at a workshop held in Jinja. The first project was entitled “Factors Influencing Effectiveness in Primary School: A Baseline Study” and was completed in 1996. The second project was entitled “Work Experience, and Pupil’s Schooling Experiences as Determinants of Achievements in Primary School” and was completed in 1997. The project team distributed the two research reports throughout Uganda and held several workshops to make the findings available to policy-makers and other stakeholders. In spite of all these, the project team realised that the approach they used had one major limitation, that is “the research outcomes were not directly usable by stakeholders at the grassroots level, the primary schools themselves to improve the pupils’ quality of learning”.(Uganda IEQ Core Team-Participation As a Method To Improve Education Quality: The Principles n.d.). Having realised the limitations of the conventional

education research approach the project core team decided to adopt an approach that would make the research directly usable by the stakeholder groups at the school level, i.e. teachers, parents, students (pupils), inspectors, religious leaders and policy-makers. To determine the appropriate methodology, the project core team consulted a wide range of stakeholders in 1998 at a workshop and reached a consensus that the research methodology should be “Participatory Action Research (PAR)” (Uganda IEQ Core Team). Following this decision three pilot participatory action research projects were undertaken between February and October 1998.

As the IEQ Core Team report, participatory action research is quite different from the research carried out in the first two studies. In those two conventional studies, researchers were concerned mainly with the collection and extraction of information from the schools where the research took place. Literally speaking, the other stakeholders at the school level were not involved in the process of the research. They were merely seen as objects of the studies. Later the researchers returned to the schools to present only selections of the findings and broad recommendations without giving any guidelines for the implementation of the findings.

In contrast the participatory action research involved the stakeholder groups in the research right from the beginning of the process to the end of each cycle. Consequently the stakeholder groups owned the research and directly used it to solve problems at the school level. They collaborated in designing the project, collecting information and analysing it. On the basis of their analysis they carried out activities aimed at changing the educational system and improving the quality of teaching and learning. Now Uganda IEQ Project talks of success story and from the Kazo County where the experiment began participatory action research has spread throughout Uganda.

## **Conclusion**

Obviously action research is superior to extractive, theoretical research. Whereas the principal outcome of extractive research is written report which may or may not be followed by action, that of action research is the actions taken by the stakeholder groups based on their own research experience. Besides action research is superior to extractive, theoretical research for the following reasons:

- action research is with the stakeholders by the stakeholders for the stakeholders; it is not just a research on or about the people as extractive research is.
- action research is responsive to the needs of the people; in contrast extractive research is responsive to theory formulation.
- the principal outcome of action research is the action or series of actions taken by the stakeholder groups; in contrast the principal outcome of extractive research is the written report which may or may not lead to any action.
- the objective of action research is to change and improve the education system; in contrast the objective of extractive research is to formulate or change existing theories in education.

As has been rightly pointed out by the Uganda IEQ Project Core Team “Theory alone will not improve the quality of our education”. And yet what Africa needs as a matter of urgency is change and improvement in the education system. It is therefore time to move away from theoretical research for its own sake and adopt action research to propel change and improvement in the educational system.

## REFERENCES

- Agyeman, D. K. et al. (2000). *Review of Education Sector Analysis in Ghana 1987-1998*. Working Group on Education Sector Analysis, UNESCO, Paris.
- Chikombah, C. E. M. et al. (1999). *Review of Education Sector Analysis in Zimbabwe 1990-1996*. Working Group on Education Sector Analysis, UNESCO, Paris.
- Conyers, D. (1982). *An Introduction to Social Planning in Third World*. John Wiley & Sons Ltd. New York.
- Eighth conference of Ministers of Education of African Member States (MINEDAF VIII) Dar-es-Salaam United Republic of Tanzania 2-6 December 2002. Statement of Commitment – Learning to Build The New Africa
- Ilboudo, E. K. et al (2001). *Review of Education Sector Analysis in Burkina Faso 1994-1999*. Working Group on Education Sector Analysis, UNESCO, Paris.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1992). *The Action Research Planner*. Deakin University Victoria Australia.
- Mario, Mouzinho, et al. (2002). *Review of Education Sector Analysis in Mozambique 1990-1998*. Working Group on Education Sector Analysis, UNESCO, Paris.
- Maclure, Richard (ed) (1997). *Overlooked and Undervalued: A Synthesis of ERNWACA Reviews on the State of Education Research in West and Central Africa*. ERNWACA.
- Myrdal, G. (1986). *Asian Drama – An Enquiry into the Poverty of Nations*. Penguin Books.
- Sabatane, E. M. et al. (2000). *Review of Education Sector Analysis in Lesotho 1978-1999*. Working Group on Education Sector Analysis, UNESCO, Paris.
- Uganda IEQ Core Team (n.d.). *Participation as a Method to Improve Education Quality: The Principles*.
- Workineh, Tilahun et al. (1999). *Studies of Education in Ethiopia 1994-1997*. Working Group on Education Sector Analysis UNESCO, Paris.



### Comprendre la Recherche Action

*André Morin*<sup>5</sup>

Le présent chapitre permettra aux lecteurs, chercheurs-praticiens ou praticiens-chercheurs de comprendre la Recherche Action dans ses dimensions essentielles, de mieux saisir les assises philosophiques du chapitre suivant et mieux développer un partenariat entre les chercheurs et les praticiens tel que traité au chapitre 6 afin de favoriser le changement qualitatif en éducation. Cette troisième partie du manuel touchant l'approche méthodologique se fondera ainsi sur des bases paradigmatiques différentes de questionnements méthodologiques traditionnels et se montrera complémentaire et non exclusive aux approches issues par exemple de fondements positivistes expérimentaux ou exclusivement quantitatifs.

Avant de définir les principes de la Recherche Action intégrale voire systémique qui inspire ce manuel, nous ferons une brève excursion historique qui nous a conduit à une grille exprimant les concepts fondamentaux de la Recherche Action.

Dans un deuxième temps, nous expliciterons les dimensions essentielles et dynamiques de la grille de la Recherche Action en y joignant des corollaires qui pourraient guider le chercheur et le praticien dans sa pratique.

#### 3.1 Un bref historique et une discussion sur les typologies

Créée aux Etats-Unis par Kurt Lewin, la Recherche Action est une méthodologie particulière essentiellement démocratique dont la finalité est le changement. Il s'agit avant tout d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis de groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans l'intention d'améliorer leur pratique. La Recherche Action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, va plus loin que l'approche lewinienne et exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et l'enracine dans une histoire ou un contexte.<sup>6</sup>

Kurt Lewin a élaboré les concepts de la dynamique des groupes, à l'occasion d'une période de questionnement suite à son immigration aux États-Unis en 1934.<sup>7</sup> Pour développer la science dans et par l'action, il a fondé en 1945, le Research Center for Group Dynamics, au MIT de Cambridge. Non seulement il a décrit la Recherche Action comme un cycle continu entre trois processus, la planification, l'action et la collecte de données en rapport avec un groupe et à son contexte, il a insisté sur l'importance du champ social qui comprend l'ensemble des composantes ou variables d'un groupe: sous-groupes, membres, contraintes, normes et canaux de communication. Ainsi, en raison des éléments composant le champ social, un groupe possède des

---

<sup>5</sup>Merci à Benoit Kabore du Burkina Faso qui a été le lecteur et le correcteur de ce chapitre.

<sup>6</sup>René Barbier. *La Recherche Action*. Paris, Anthropos, 1996, voir chapitre III, 43-57.

<sup>7</sup>Dominique Guérard. Introduction à la dynamique lewinienne. *La Recherche Action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines*. ARQ. Volum7, Automne 1992, 45-51. Voir en anglais Robin M, Taggart. *Action Research. A Short Modern History*. Deakin University, 1991.

conditions de “ non-changement ”, des forces qui lui permettent de conserver son équilibre. Le groupe est un ensemble de personnes interdépendantes. Pour mieux comprendre le processus de changement, il importe de s’intéresser aux décisions du groupe, d’observer le degré d’implication des sujets, l’expression de leurs motivations, les normes d’initiation au changement et, bien entendu, la personnalité de l’animateur et son aptitude à rendre efficace l’intervention efficace.<sup>8</sup>

Les auteurs qui ont repris la pensée de Lewin sont nombreux soit pour la perpétuer, soit pour en quelque sorte pour l’explicitier en fonction de paradigmes nouveaux. Il convient de mentionner à cet effet la vision plus clinique et humaniste de Lawrence Stenhouse, plus exploratrice de John Elliott ou plus critique de Kemmis. Par ailleurs, le courant plus francophone a exploré des avenues avec René Barbier<sup>9</sup>, Henri Desroche<sup>10</sup> qui nous ont permis de parvenir à une définition opérationnelle que nous exposerons.

Le terme Recherche Action désigne en général une méthode utilisée en vue d’une action stratégique et requérant une participation des acteurs. On l’identifie à une nouvelle forme de création du savoir dans laquelle les relations entre théorie et pratique et entre recherche et action sont constantes. La Recherche Action permet aux acteurs de construire des théories et des stratégies qui émergent du terrain, sont par la suite validées, confrontées, mises en échec par et sur le terrain et entraînent des changements désirables pour résoudre ou mieux questionner une problématique. La démarche ressemble à un cercle en spirale entre trois processus qui s’enchevêtrent : la planification et l’action, combinées à un constant recueil d’informations quant au groupe et à son contexte propre.

En s’inspirant de Roger Bastide<sup>11</sup>, Henri Desroche classe la Recherche Action selon qu’elle est impliquante, explicative et applicable. Il retient aussi d’un colloque au Québec sur la Recherche Action<sup>12</sup> ce que à ce moment on nomme de plus en plus une Recherche Action c’est-à-dire “ une recherche dans laquelle les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l’action. ”<sup>13</sup> C’est ainsi que selon le degré de participation nous passons d’une participation intégrale, appliquée, distanciée, informative, spontanée, usagère militante et vagabonde. Le tableau suivant emprunté du même article (p.52) éclairera les lecteurs qui pourront situer le chemin à accomplir avant de passer à une Recherche Action intégrale que nous préconisons par la suite dans ce chapitre.

---

<sup>8</sup> Pour plus d’information sur Kurt Lewin, consulter la thèse doctorale de Pierre Lemay. La Recherche Action en éducation. Analyse chronologique et critique des principaux cas de figure dans le monde anglo-saxon, Thèse de doctorat, Etudes en éducation et administration de l’éducation, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal, 1997, Pages 40-91

<sup>9</sup> René Barbier. Op cit. note 1. Voir également l’ouvrage de base : R. Barbier. La Recherche Action dans l’institution éducative. Paris, Gauthier-villars, Bordas, 1977.

<sup>10</sup> Henri Desroche. Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme Recherche Action. Archives de Sciences Sociales et de la Coopération et du développement, janvier-mars, 1982, 59,-64.

<sup>11</sup> Roger Bastide. L’anthropologie appliquée. Paris, Payot 1971. Sociologies des Missions protestantes, *Les Missions protestantes et l’Histoire*. Montpellier, 1971, 47-52.

<sup>12</sup> GRIR (octobre 1981). *Actes du Colloque sur la Recherche Action*. UQAC.

<sup>13</sup> Henri Desroche, op. cit. p. 39

**Tableau I.**  
***Recherches-Actions et Typologie de Participations.***

RECHERCHE				
D'EXPLICATION	D'APPLICATION	D'IMPLICATION		TYPE
PARTICIPATION				
SUR	POUR	PAR		
Sur Action	Pour l' Action	Par l' Action		
Et	et	et		
Ses Acteurs	ses Acteurs	ses Acteurs		
1	+	+	+	INTÉGRALE
2	+	+	-	APPLIQUÉE
3	+	-	+	DISTANCIÉE
4	+	-	-	INFORMATIVE
5	-	-	-	SPONTANÉE
6	-	+	-	USAGÈRE
7	-	+	+	MILITANTE
8	-	-	-	VAGABONDE

À partir de ce tableau, on comprendra pourquoi nous avons opté pour une Recherche Action intégrale qui demande une participation des acteurs sur l'action, en vue d'un changement c'est-à-dire pour une action qui les concerne et qui est accomplie par l'action des acteurs. Les acteurs prennent en charge la gestion de tout le processus, idéalement. Elle est à la fois défensive (parti pris) et offensive (prise à partie) sans être militante car elle recherche l'explication et accepte la remise en question. Elle n'est pas dogmatique.

Elle n'est pas une recherche appliquée comme nous la connaissons car elle ne part pas d'une recherche fondamentale et elle est effectuée par les acteurs, ce qui n'est pas toujours le cas d'une recherche appliquée. Si l'on considère la Recherche Action dans sa relation à l'action, au changement produit, on pourrait la considérer comme une recherche appliquée et rien n'empêche aux acteurs de s'inspirer dans leur démarche de changement des données de la recherche fondamentale. Cependant c'est le processus lui-même qui est totalement différent pour parvenir à des résultats.

Dans la recherche distanciée, la recherche n'est pas accomplie pour les acteurs prioritairement. Une publication collective par exemple est réalisée par des acteurs écrivains mais ne porte pas nécessairement sur eux en tant que telle.

La recherche informative est celle de rapports qui sont faits sur des acteurs cherchant des explications sur des comportements mais elle ne s'oblige pas à impliquer les personnes concernées. Elle n'impliquerait que peu les acteurs sauf dans des entrevues s'ils le veulent bien. Souvent les acteurs se sentent manipulés et traités superficiellement dans ce qui leur arrive. Elle n'apporte pas immédiatement de résultats de changement (d'application) pour les groupes concernés.

La recherche spontanée est plutôt celle d'acteurs qui agissent pour s'éclairer mais pas nécessairement pour chercher plus d'explications ou pour prendre des décisions futures. Sans doute dirons-nous que l'action est prioritaire mais complémentaire à la connaissance explicative et au changement plus réfléchi qui en découlera.

La recherche usagère est la recherche utilitaire, celle des utilisateurs d'un produit de marketing (économique ou culturel) qui peut aussi aller jusqu'à de la propagande. Les acteurs n'ont pas participé à la conception (l'explication) et la réalisation (l'implication) de ce qui s'adresse à eux (application).

La recherche militante est parfois associée à la Recherche Action, mais une Recherche Action digne de ce nom ne peut se satisfaire d'explication étroite sans remettre en doute ses fondements. Elle risque le doctrinaire et l'autolégitimation. L'engagement des acteurs est admirable, le désir de changement remarquable, mais il peut manquer d'esprit critique et passer à une action illégitime.

La recherche vagabonde ne possède aucune des qualités explicitement exprimée. Elle se situe entre l'aventure et le génie, la créativité et la fantaisie, dira Desroche. " Il n'a pas prémédité ou choisi une recherche. C'est la recherche qui, un beau matin l'a choisi. Il ne cherche ni sur ni pour ni par... Chercheur de hasard, au hasard ou par hasard. Et pourtant c'est parfois lui qui trouve" (p. 53). En somme il nous arrive de trouver une solution alors que nous faisons autre chose. Ce phénomène mériterait en un autre lieu une exploration.

### **3.2 Définitions de concepts clés : contrat, participation, changement, discours et action**

#### **Une définition opérationnelle**

Dans la catégorisation de Desroche ci-haut, nous retenons la Recherche Action que nous considérons comme intégrale et nous la définissons en relation avec cinq dimensions qui sont liées de manière opérationnelle. Nous la décrivons comme

*Celle qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion. (Morin, 1992, II, 21)*

Cette définition présuppose un paradigme post-positiviste ou socio-constructiviste et met l'accent sur la discussion (une triangulation en quelque sorte) comme moyen de pallier à l'impossibilité pour le chercheur ou le praticien de démontrer une parfaite objectivité. On y prône plus de réalisme critique, reconnaissant que la réalité existe mais pensant qu'elle ne peut toutefois jamais être totalement appréhendée. Ainsi les socio-constructivistes mettent de l'avant la recherche sur le terrain au moyen de méthodes plus qualitatives en s'appuyant sur des théories

ancrées et en réintroduisant les découvertes dans le processus de recherche. C'est ainsi qu'ils insistent sur la créativité dans la recherche de solutions et sur le partage et la compréhension mutuels dans la quête de la vérité (Habermas, 1987) pour faire de la recherche une spirale de communication active sans jamais croire que la vérité totale est atteinte.

### **Une explication de chaque dimension**

Il apparaît utile et profitable d'avoir une grille qui permette aux auteurs ou aux acteurs d'examiner lucidement leur recherche et de la situer sur un continuum d'une plus petite à une plus grande Recherche Action. La percevoir de façon linéaire temporairement permet l'analyse du processus même si la réalité nous fait percevoir les dimensions entrelacées de façon circulaire, dynamique.

La grille se veut dynamique et presque systémique dans ses cinq points fondamentaux. Il est fort possible (et cela est arrivé) qu'un élément de recherche d'un terrain ne puisse s'interpréter qu'avec la compréhension d'une autre dimension du même terrain, par exemple, qu'on ne puisse bien comprendre les éléments d'un contrat sans s'interroger sur la participation. Tous les éléments retenus sont essentiels, que ce soit le contrat, la participation, le changement, le discours ou l'action.

Les cinq éléments majeurs ne sont pas du même niveau. L'élément essentiel de la Recherche Action intégrale pour nous est la participation. Cette participation cependant ne peut se faire que s'il y a entente ou contrat. Cette participation vise aussi à produire un changement dans la connaissance, c'est-à-dire le discours et à résoudre ou mieux investiguer un problème en posant une action.

La participation est *essentielle*. Le contrat est une des *conditions* qui l'assurent. Le changement en est la *finalité*. Les effets de cette participation ou de cette action concertée apparaissent dans le *discours* ou dans la transformation des esprits dans l'*action* envisagée afin de résoudre ou de poser un problème. Cependant le processus ne fonctionne pas d'une façon aussi causale et linéaire. L'exprimer linéairement permet toutefois de saisir la nature de chaque dimension, mais peut aussi faire oublier que les composantes sont interdépendantes et que la participation, par exemple, exige un contrat tout comme l'action amène bien souvent la réflexion ou un discours plus conscientisé.

En résumé, la composante de la Recherche Action intégrale doit se comprendre de façon dynamique, systémique dans ses cinq points fondamentaux. Il y a une interaction essentielle entre chaque élément. La participation doit se retrouver dans les quatre autres points de même que chaque dimension doit être respectée partout au risque de ne plus avoir de Recherche Action intégrale.

#### **3.2.1 Le contrat**

Un contrat signifie une entente entre des parties. Tout contrat suppose une négociation entre des parties consentantes. Nous insisterons surtout sur ce dernier aspect lorsque nous parlerons de contrat.

Il y a plusieurs façons de concevoir les parties : un chercheur et un groupe, un groupe et un chercheur, les membres d'un groupe. Un chercheur, tel un étudiant universitaire, se cherche un groupe ou un endroit pour effectuer une Recherche Action intégrale. Ou encore un groupe fait

appel à une personne compétente en Recherche Action intégrale. Il peut aussi s'agir d'un groupe qui décide de faire une Recherche Action intégrale et dont les membres se négocient les rôles. On retrouve la dernière alternative la plupart du temps quand un des membres connaît le processus de Recherche Action.

Le contrat doit être ouvert dans toutes ses dimensions autant dans la problématique, l'analyse des besoins, la définition des problèmes, les questionnements, que dans la méthodologie incluant la construction des instruments de cueillette de données et la révision de l'information concernant les significations des actions.

Parmi les auteurs reconnus en Europe, Jean Dubost (1983), avec plus de vingt-cinq ans (25) d'expérience en Recherche Action, est un de ceux qui ont le plus insisté sur la négociation.<sup>14</sup> Pour lui, il est nécessaire qu'il y ait un point commun qui relie le chercheur et les travailleurs sociaux ou les acteurs. Il ne suffit pas qu'on parle d'aide, d'assistance, de consultation. En somme il faut une motivation commune.

### **Qu'entendons-nous par contrat ouvert ?**

Le contrat ouvert s'oppose au contrat traditionnel. Dans le contrat traditionnel, le client se met dans les mains du professionnel en quelque sorte pour acquérir un sentiment de sécurité. Il y a une confiance mutuelle des partenaires. Le client croit surtout être servi par la meilleure personne disponible. Le client est surtout passif.

Dans un contrat ouvert, le client devient plus actif. Il participe. Il s'unit au professionnel pour mieux comprendre le cas qui devient une tâche commune. Le client exerce un contrôle sur l'action, sur la situation. La propre expérience du client, son information doit faire partie du dialogue entre lui et le professionnel en titre (Schön, 1983).<sup>15</sup> En quelque sorte on partage la responsabilité.

### **Un contrat voulu et délibéré**

Le contrat ouvert doit s'enrichir de la notion de dialogue que Paolo Freire (1977) a bien mise en évidence dans son livre sur la pédagogie des opprimés.<sup>16</sup> Le dialogue libère. Il s'oppose au commandement. Il se caractérise autant par l'effort de parvenir à un diagnostic global que par la recherche de solutions ou l'acquisition de savoir-faire. On peut comprendre Dubost (1983) lorsqu'il affirme "que les actes de l'intervention ne sont pas définis par une commande mais par une négociation entre les différentes parties concernées".<sup>17</sup>

Une demande initiale d'un chercheur à un groupe ou d'un groupe à un chercheur doit se dérouler dans une atmosphère d'échanges permettant de délibérer sur ce qui est attendu de part et d'autre, particulièrement sur le degré de participation des acteurs) dans le processus. Pour réaliser une véritable Recherche Action intégrale, le chercheur en titre doit devenir acteur ou préposé et pas du tout le seul responsable de la recherche. La délibération doit être présente tout au long de la recherche et si possible même au moment de l'analyse et de l'interprétation des données.

---

<sup>14</sup> J. Dubost, *De la Recherche Action à l'analyse sociale*, thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris X, Nanterres, 1983, p. 683.

<sup>15</sup> D. A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc., 1983.

<sup>16</sup> P. Freire, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1977.

<sup>17</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 516.

## Un contrat clair sur les buts et les rôles

Le rôle du chercheur est souvent ce qui est le plus obscur dans un contrat. Un chercheur qui s'inspire de l'approche lewinienne, apparemment plus expérimentale, est porté à définir lui-même les hypothèses laissant aux participants la chance de trouver les moyens pour réaliser le projet. Il est important de bien clarifier le rôle du chercheur en titre. Un chercheur universitaire devrait savoir qu'il lui sera difficile d'harmoniser son projet personnel de recherche avec une demande qui lui est faite.

La tâche du chercheur devrait être définie clairement quitte à la modifier en cours de route. À notre opinion, dans une Recherche Action intégrale, les acteurs sociaux ou les professionnels (praticiens) doivent devenir de plus en plus chercheurs.

Il faut toujours noter qu'une demande doit être étudiée en fonction du *contexte*. Le contexte donnera des indices sur la nature du milieu, la place des acteurs et les événements.

## Un contrat conforme avec l'idéologie et les valeurs

Dans notre analyse de projets de Recherche Action au Québec,<sup>18</sup> nous avons analysé des projets de pédagogie ouverte. Ainsi nos valeurs nous incitaient à choisir des projets dont les thématiques nous intéressaient. Il est évident que cela était parfaitement en harmonie avec nos préoccupations pédagogiques antérieures sur les systèmes ouverts.

Par ailleurs certains courants veulent que les chercheurs en titre laissent complètement l'initiative et la décision aux clients, que le rôle du chercheur soit neutre face aux valeurs. Le chercheur ou le préposé à la recherche pourrait s'occuper d'aide au plan des principes méthodologiques, de références théoriques (J. Dubost, 1983).<sup>19</sup>

Dans notre revue des écrits, nous avons trouvé très peu d'auteurs qui traitent de la cohérence de l'entente ou de la négociation avec une idéologie commune.<sup>20</sup> Il apparaît souverainement important que le contrat reflète la conception du monde propre à une société et tienne compte des caractéristiques de la culture des acteurs. Pour Denis Monière (1974), l'idéologie permet de rationaliser le monde, de rendre légitime des structures, d'être mystificatrice, et d'avoir une efficience. Cette dernière fonction oriente vers l'action.

Toutefois, il y a des idéologies acceptables et d'autres qui ne le sont pas comme celles qui ne respectent pas les principes de la démocratie. Reboul (1980) écrit qu'une "idéologie est acceptable dans la mesure où chacun peut la contester sans détruire et, sans se détruire".<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Voir note 9.

<sup>19</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 3-4.

<sup>20</sup> R. Pirson, "La Recherche Action: une méthode de mise à disposition des savoirs", *Revue de l'institut de Sociologie*, 3, 1981, p. 539-553, voir p. 546-547. Voir aussi P. Grell et A. Wery, "Problématiques de la Recherche Action", *Revue internationale d'action communautaire. La Recherche Action*, 1981, 5, 45, p. 121. D'après G. Goyette et M. Lessard-Hébert, le concept de négociation est traité par Zuniga "dans le contexte d'un partage du pouvoir, le pouvoir du savoir (Zuniga, 1981). La négociation est souvent reliée explicitement à des fondements idéologiques (Lamoureux, et al., 1984)", *La Recherche Action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Gouvernement du Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, juin 1985, p. 64. Pour R. Zuniga, voir "La Recherche Action et le contrôle du savoir", *Revue internationale d'action communautaire. La Recherche Action. Enjeux et pratiques*, 1981, 5, 45, p. 35-44. Pour H. Lamoureux, R. Mayer et J. Panet-Raymond, voir *L'intervention communautaire*, Montréal, Édition Saint-Martin, 1984. D. Monière, *Le développement des idéologies au Québec: des origines à nos jours*, Ottawa, éd. Québec-Amérique, 1977.

<sup>21</sup> O. Reboul, *Langage et idéologie*, 1980, Paris, P.U.F., p. 122. Dans ce sens, pour ne pas se détruire, il est important, selon nous, que chercheurs et praticiens possèdent les mêmes valeurs.

## **Un contrat définissant l'idée de démocratie ou de militance**

D'après Henri Desroche (1982), la recherche militante est peu concernée par l'explication car les prosélytes remettent très peu en question l'idéologie.<sup>22</sup> D'autres encore plus sévères, comme les psychosociologues du Tavistock Institute, refusent de devenir acteurs au même titre que les praticiens. Ils veulent conserver leur neutralité et leur liberté d'interprétation. Il s'agit d'une position claire pour ces derniers qui collaborent avec une entreprise mais ne se compromettent avec aucun groupe en particulier. A notre opinion, les gens du Tavistock ne font pas une Recherche Action intégrale qui implique une participation du chercheur. Ils agissent trop comme experts. Un peu plus loin, nous reviendrons sur la notion de participation et sur celle de militance. Il est évident qu'il faut par ailleurs distinguer entre militance et démocratie. Le militantisme risque de fausser le jugement critique sur la réalité et sur l'action et entraver la discussion et le changement.

## **Un contrat qui se donne un langage commun**

Peu d'auteurs ont traité de la nécessité de se donner un langage commun. Est-ce une évidence? Si oui, on l'oublie trop souvent. Cependant deux analyses de terrains et plusieurs expériences pédagogiques de Recherche Action ont souligné cette condition quasi essentielle du contrat en Recherche Action.

## **Un contrat qui permet une structuration ultérieure**

Un contrat, une entente ou une négociation sont essentielles en Recherche Action intégrale. Le contrat doit être ouvert mais s'effectuer de façon assez formelle surtout quand on a affaire à une expertise extérieure. On doit cependant conserver à l'intérieur de l'entente une place importante à la non structuration qui permette ou ouvre la porte à des changements à toutes les phases de la recherche. Cette non structuration permet à la problématique et à la méthodologie de conserver la flexibilité nécessaire à toute Recherche Action intégrale. Les conditions du contrat doivent garantir plus qu'un vote représentatif; cela doit aller jusqu'à une participation riche en capacité de transformation de la société actuelle ou de changement dans le monde de l'éducation.

## **En résumé**

Le Recherche Action intégrale nécessite un contrat qui se définit par une négociation et une entente acceptée délibérément entre les parties en cause.

---

<sup>22</sup> H. Desroche, *op. cit.*, p. 53.

10. P. Viau. "Participation, mythe ou nécessité", *Economie et humanisme*, no 162, juillet-août 1965, p. 6-7, cité par H. St-Pierre, *La participation pour une véritable prise en charge responsable, Approches psychosociologiques* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975, p. 28-29.



<b>Le contrat</b>			<b>structuré</b>
		<b>formel</b>	<b>non structuré</b>
	<b>• ouvert</b>		
		<b>informel</b>	
		<b>formel</b>	<b>structuré</b>
	<b>• fermé</b>		<b>non structuré</b>
		<b>informel</b>	

Ce contrat doit être ouvert c'est-à-dire flexible et souple. Il doit être précis dans les buts, les rôles et les tâches de chacun. Dans ce sens, le contrat sera suffisamment formel tout en conservant une dimension non structurée pour laisser place aux ajustements imposés par la réalité de la vie. Il nous apparaît aussi que le contrat doit respecter les valeurs idéologiques du groupe. Il définira la part de militance en rapport avec la conception démocratique de chacun. En conséquence le langage commun reflètera cette signification idéologique et favorisera la participation de chacun et chacune à l'entreprise de Recherche Action.

### **Les corollaires**

Les trois corollaires suivants découlent de ce qui vient d'être dit.

#### **a) Les termes du contrat doivent être exprimés clairement et explicitement**

En fait un contrat passé ou connu de tout un groupe enlève la majorité des ambiguïtés et permet à chaque participant de donner son accord ou à tout le moins de faire connaître sa position personnelle dans le groupe.

#### **b) La richesse du contrat découle d'une entente sur un langage commun**

Ainsi un groupe peut éclairer ses divers concepts dès le début et parvenir à éviter les confusions. Ce langage commun s'applique non seulement au *contenu* mais aussi aux *significations* des stratégies.

#### **c) Le contrat gagne à être cohérent avec l'idéologie**

Il est apparu à plusieurs reprises que, lorsque les fins n'étaient pas claires ou que ce qui était demandé contredisait l'idéologie, il était difficile d'obtenir un consensus lors de la réalisation d'objectifs de recherche.

### **3.2.2 La participation**

Sans doute, la grande question que pose la participation du chercheur et du praticien en Recherche Action est celle de son implication dans le changement et l'action et en conséquence

celle de l'objectivité.

Nous avons répété la nécessité de l'implication du chercheur et affirmé que la participation était essentielle dans notre définition. La collaboration ou la coopération (plus que la représentation mais moins que la cogestion) des acteurs était le point nécessaire pour qu'il y ait une Recherche Action participative ou intégrale. Nous nous arrêtons maintenant sur le sens du concept de participation pour donner des assises théoriques plus grandes à notre définition; puis nous indiquons les niveaux et les mécanismes de participation.

### **Qu'est-ce que la participation?**

La participation exige un engagement personnel, une ouverture à l'activité humaine, sans rapport de dépendance où le dialogue prime dans des relations de coopération ou de collaboration.

#### ***D'abord un engagement personnel***

Il y a une façon d'avoir "part à" qui a un sens passif et qui dénote plutôt ce que l'homme et la femme perçoivent ou reçoivent de la société : une distribution, un salaire, des avantages sociaux. Nous sommes des bénéficiaires, écrit Viau (1965)<sup>23</sup> Dans un second sens, le producteur, le commerçant, le constructeur ou tout agent qui répond à des besoins matériels ou intellectuels s'insère "dans un ensemble social dont la cohésion dépend de ces activités complémentaires"<sup>24</sup>

Dans un sens, il faut aller plus loin quand on désire une participation plus parfaite ou plus humaine. Il ne suffit pas d'être un rouage mais, il est nécessaire d'être conscient, de prendre une part réelle, un engagement, une responsabilité. Si on va jusqu'à l'adhésion totale, consciente, vécue, intentionnelle, on sera porté à notre sens à désirer une cogestion dans l'administration des actions requises.

Selon St-Pierre, la participation suppose "l'engagement personnel; elle est état d'esprit et de comportement ou bien elle n'est pas. Elle existe dans l'action et devient comme une sorte de ressort de la causalité. L'action devient son affirmation. Affirmation qui est libération de l'homme".<sup>25</sup> On peut percevoir dès maintenant le lien qu'il y a entre la participation et l'action. Une telle action libère parce que responsable.

#### ***Une ouverture à l'activité humaine***

Il ne suffit pas d'avoir part, d'être un rouage, de faire son boulot de professionnel, il faut avoir conscience du rôle humain, de l'activité humaine si on désire vraiment participer. En somme, il n'y a rien de plus humain que de participer. Dans ce sens, la Recherche Action intégrale acquiert une qualité de recherche humaniste indéniable, celle de donner aux acteurs sociaux, pédagogues ou travailleurs sociaux, et à tous les autres qui veulent humaniser leur entreprise, un souci d'une responsabilité consciente de plus en plus grande de leurs actions.

#### ***Qui diminue de plus en plus son rapport de dépendance aux autres***

Il est possible que, dans certaines entreprises, on ne veuille pas impliquer le personnel dans les décisions, de peur de perdre le prestige, l'autorité, ou encore de retarder l'efficacité du rendement

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*

<sup>25</sup> H. St-Pierre, *op. cit.*, p. 32.

économique de la compagnie. Des chercheurs pourraient être tentés d'agir ainsi dans le processus de recherche en ne consultant que très peu les intéressés ou en traitant uniquement avec les commanditaires. On ne pourrait pas libeller le processus de "Recherche Action intégrale" à ce moment. Une recherche qui ne naît pas du besoin ou de l'initiative des acteurs n'annonce pas une démarche profonde d'engagement personnel et collectif. La relation entre le chercheur en Recherche Action intégrale et les praticiens d'une collectivité concernée est primordiale. Dubost (1983) rappelle qu'"une pratique de conciliation qui se veut réellement collaboratrice, doit tenter d'échapper au rapport de dépendance hiérarchique comme au rapport paternaliste, au rapport marchand de la prestation de service comme à la "violence symbolique de l'activité éducative enseignante".<sup>26</sup>

C'est pourquoi il apparaît que la participation naît davantage d'une coopération étroite entre les différents participants que d'une structure hiérarchisée. Sans doute, les autorités peuvent la souhaiter, la promouvoir, mais jamais l'imposer car la participation n'existe que par l'action de l'acteur qui lui donne vie et peut accomplir le vrai changement. On observera qu'il y a des structures participatives qui sont parfois souhaitées par une entreprise. Elles sont louables bien qu'on soit porté à s'interroger sur la finalité de telles procédures en raison du but financier d'une compagnie. On devra toutefois s'ouvrir à ces possibilités d'humanisation du travail même manufacturier en tirant des leçons pour mieux réussir des expériences de cogestion à partir de celles-là mêmes qui ont échoué pour d'autres raisons que la pure participation. Heureusement que les institutions éducatives n'ont pas encore comme premier objectif la préoccupation du profit monétaire et qu'elles peuvent encore entreprendre des réformes pédagogiques impliquant la participation dans l'apprentissage.

### ***Et fait primer le dialogue***

Dialoguer, c'est converser avec quelqu'un. Cet acte dénote un entretien, une conversation entre deux personnes. Il n'y a aucune idée de violence en soi dans la conversation mais beaucoup plus celle d'échange. Sans doute une conversation peut devenir enthousiaste, convaincante mais elle doit éviter la polémique, la dispute et l'agressivité. Une recherche militante pourrait peut-être encourager une certaine violence mais pour nous, une Recherche Action qui se dit "démocratique" ne le pourrait pas. Cela ne nous empêche pas d'accepter la discussion qui dénote un examen de la nature des solutions et des objections suivant les différents cas qui peuvent se présenter. Fondamentalement, nous proposons un dialogue ouvert, responsable et critique, qui évite la polémique de nature trop agressive.

### ***Elle engendre des relations de coopération ou de collaboration***

La recherche d'un groupe ou d'un individu dans un groupe, ou les relations entre chercheurs et praticiens, doivent découler d'une conception globale ou intégrale de la Recherche Action envisagée comme un tout. Toutes les parties sont en interactions et chacune doit découvrir son rôle, sa position et son statut. Toutefois tous les acteurs ont en vue une recherche et une action. Parfois, il y a au départ des facteurs qui jouent pour ou contre le chercheur-initiateur dans sa volonté de participer à plein: son statut et la position qu'il occupe, sa compétence et son expérience en recherche, son orientation théorique, sa personnalité et ainsi de suite. La tentation est forte pour le chercheur reconnu comme tel de faire une recherche *sur* plutôt qu'*avec* ou *par*

---

<sup>26</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 683.

le groupe pour reprendre une expression favorite de Desroche (1981-82).<sup>27</sup> Le rôle du chercheur est celui d'un *préposé* à raison de sa place comme acteur dans l'action au même plan que les autres praticiens ou acteurs. La participation va plus loin que *l'observation participante* qu'on retrouve en ethnographie ou en anthropologie car en Recherche Action, le chercheur praticien s'implique dans le questionnement et la solution du problème. Il est actif.

En résumé, la participation est une action responsable de la part des acteurs qui s'engagent personnellement en étant essentiellement ouverts aux autres, de façon autonome, sans rapport de dépendance et qui entretiennent un dialogue ouvert favorisant des relations de coopération ou de collaboration permettant de mieux questionner le réel ou de résoudre un problème plus efficacement.

### **Les niveaux de participation**

Parler des niveaux ou types de participation, c'est dire un mot sur les degrés d'implication des chercheurs ou des acteurs. Il s'agit de se demander, comme nous le disions antérieurement en parlant de méthodologie, jusqu'où va la participation ou encore mieux jusqu'où veut-on aller dans cette dimension essentielle qu'est la participation?

On peut retenir trois paliers dans la grille: la représentation, la coopération et la cogestion.

#### **La participation**

- **la représentation**
- **la coopération**
- **la cogestion**

Au plan de la représentation, on peut déléguer quelqu'un pour faire une recherche. Il nous représente, mais cela ne nous engage pas plus qu'il ne faut. Dans une association, on peut participer par représentation en payant une cotisation et en votant à l'occasion d'une assemblée générale mais sans jamais se compromettre dans un effort continu. Dans une recherche plus traditionnelle, le répondant à un questionnaire est un représentant; ses réponses se limitent à cet effort passif de répondant qui n'a pris aucune initiative dans la problématique de recherche.

À un degré supérieur, nous mentionnons la coopération ou la collaboration. C'est un niveau essentiel. Chacun prend part selon son rôle dans l'action et la réflexion de la tâche commune à accomplir. Tous devraient de plus en plus participer à l'élaboration de la problématique d'action,

---

<sup>27</sup> H. Desroche, "La recherche coopérative comme Recherche Action", *Actes du Colloque sur la recherche-action*, Université du Québec à Chicoutimi, GRIR, octobre 1981, p. 9-49. Voir aussi du même auteur, "Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme Recherche Action", *Communautés. Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, janvier mars 1982, p. 34-64, p. 43.

De H. Desroche, nous retenons surtout cette définition en tant qu'opérationnelle, nous permettant de considérer particulièrement ce qu'il appelle la Recherche Action intégrale et de rejeter les autres types de Recherche Action, sauf celle qui est appliquée et qui exige parfois une participation des intéressés.

On trouvera une autre classification de R. Charbonneau qui nous parle de Recherche Action objectivante, militante, politique, technologique et interprétative. L'auteur donne sa préférence à la Recherche Action interprétative parce que la réalité de l'auteur-chercheur prime; c'est l'acteur qui détient le pouvoir d'implantation du changement. Il est à se demander si on ne devrait pas bannir toutes ces distinctions de Recherche Action pour en retenir une qui assume l'implication de l'acteur. Les autres types sont-ils des recherches-actions? Nous en doutons. Voir, R. Charbonneau, "Vers une définition de la Recherche Action", *La recherche qualitative: résurgence et convergences*, (direction: J.P. Deslauriers), collection Renouveau méthodologique, GRIR (Groupe de recherche et d'intervention régionale), UQAC, p. 108- 122.

de recherche de pistes de solutions et d'explications.

Enfin nous disions que la Recherche Action intégrale devrait viser à la cogestion c'est-à-dire à la participation de tous les membres à toutes les tâches de décision du début à la fin. Avant de parvenir à la cogestion, il semble qu'un groupe de recherche doive faire l'apprentissage du diagnostic des problèmes, en se fondant sur le champ de la motivation des individus qui le composent. Sa familiarité avec un champ d'activités de plus en plus nombreuses et variées lui permettra de mieux se préparer à prendre des décisions. Les situations vécues comme le démontre Lobrot,<sup>28</sup> permettent de mieux comprendre comment la moindre situation est importante et doit constituer la base de tout diagnostic que font les individus sur les situations à améliorer. En cogestion, il faut dépasser le groupe de diagnostic pour passer à l'action non directive ou à une autogestion significative. Pour chaque groupe de Recherche Action, la cogestion est à définir selon le degré de volonté de chacun des acteurs. C'est aussi une pédagogie à développer comme le suggère Ulburghs.<sup>29</sup>

### **Les corollaires**

Nous avons à plusieurs reprises affirmé que la Recherche Action intégrale que nous proposons est une Recherche Action *participative* car c'est celle qui nous apparaît le mieux correspondre à des fins bien spécifiques de changement à long terme particulièrement en éducation. Nous avons laissé entendre qu'une participation par pure représentation, comme dans une élection, n'est pas suffisante, il faut une coopération beaucoup plus intense. Il nous apparaît à la suite de notre définition et de nos expériences de terrains que la Recherche Action intégrale et participative:<sup>30</sup>

#### **a) Découle davantage d'une coopération entre différents participants que d'une structure hiérarchisée,**

Lorsque l'aspect hiérarchique est trop fort, il peut y avoir démotivation, manque d'enthousiasme et danger de luttes de pouvoir. Il est important de noter que les praticiens doivent prendre conscience qu'ils jouent un rôle essentiel non seulement dans l'action mais aussi dans la recherche.

#### **b) Exige que les intéressés s'impliquent aussi dans la création des mécanismes de coopération,**

À cette fin, la création d'outils de participation permet aux parties de comprendre qu'on ne leur impose pas une forme de communication. Les praticiens devraient savoir que leurs réflexions peuvent et doivent si possible aller jusqu'à la publication de leurs recherches. On notera qu'il est difficile, en général, de concevoir que la Recherche Action puisse s'accommoder facilement de grands groupes si on exige la participation comme élément essentiel.

---

<sup>28</sup> M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 3e édition, 1980. Voir en particulier les deux chapitres VIII et IX sur l'autogestion pédagogique et la pédagogie institutionnelle, p. 151-233. Voir également un livre très pratique et riche d'enseignement: Jef Ulburghs, *Pour une pédagogie de l'autogestion. Manuel de l'animateur de base*, Paris, Les éditions ouvrières, 1980

<sup>29</sup> J. Ulburghs. *Pour une pédagogie de l'autogestion. Manuel de l'animateur de base*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980. Pour une réflexion théorique sur l'autogestion et la démocratie, voir le chapitre 3 du livre de Pierre Rosavallon, *L'âge de l'autogestion*, Éditions du Seuil, Paris, 1967.

<sup>30</sup> Voir note 9.

### **c) Et est fonction de l'idéologie sous-jacente à la recherche**

Il apparaît absolument nécessaire que des débats soient effectués de temps à autre sur l'idéologie qui sous-tend une recherche. Sans cela on risque de voir surgir des ambiguïtés, des méthodologies incohérentes avec la Recherche Action intégrale, voire des conflits d'intérêt qui risquent d'entraver l'action.

#### ***3.2.3 Le changement***

À une des questions majeures à savoir, “ Est-ce que le changement peut s'inscrire comme finalité dans une recherche? ”, nous répondons en démontrant la nature du changement, la transformation de la pensée et de l'action. Nous constatons qu'il s'agit d'une recherche qui transforme et qui appelle un schème de déroulement en spirales qui sont remplies de moments de révision pour l'action et la pensée. Une telle finalité favorise une approche clinique qui permet d'affronter les difficultés en accordant une attention particulière à l'action, à l'expérience et aux valeurs des acteurs. Ainsi le changement stimule des stratégies d'exploration en raison de la complexité du réel.

#### **Qu'est-ce que le changement?**

Quelle est la nature du changement? Le changement consiste à passer d'un état à un autre. Il est synonyme de modification, de mutation, de transformation. Le terme changement apparaît préférable à amélioration, car il porte la possibilité d'une transformation complète.

Il serait trop simple de s'en tenir à ces définitions et d'oublier de signaler le processus qui entre en jeu pour produire des transformations. C'est ce processus qui distingue la Recherche Action intégrale des autres sortes de recherche. Pour nous le changement est la finalité globale. L'action et le discours sont à la fois les effets et les causes de ce changement ou de la transformation qui s'effectue. En d'autres mots, le changement est l'état de transformation qui s'est produit dans l'action accomplie et dans la réflexion nouvellement acquise. C'est pourquoi la grille proposée indique que le changement dépasse une pure application d'une théorie; il se situe différemment dans la recherche de développement systématique alors qu'on n'exige pas au départ une transformation dans le discours et l'action à la fois.

#### **Il s'inscrit dans la nature même de la Recherche Action intégrale**

On objectera que ce n'est pas dans la nature même de la Recherche Action de produire un changement. Bien des recherches appliquées en produisent. C'est la qualité du changement et le mode de sa production qui sont en cause pour nous. En d'autres mots, les autres recherches appliquées ne se définissent pas essentiellement par le changement dans l'action et la réflexion. La recherche de développement par exemple plus classique est davantage la réalisation d'une idée, que ce soit de l'ingénieur ou d'un créateur. Elle suppose une évaluation formative mais, sans une remise en doute du questionnement initial et de toute la démarche. Elle part d'une idée, d'une théorie, invente une stratégie sans la remettre en cause continuellement. La recherche expérimentale produit sans doute des effets en raison de ses variables indépendantes. Il s'agit d'une relation de cause à effet; sa finalité est surtout, en éducation, la vérification d'hypothèses souvent fois issues de la théorie. Il n'y a pas à proprement parler une influence mutuelle constante ou le retour de l'effet sur la cause. En Recherche Action intégrale, l'interaction entre l'action et la réflexion permet d'aller dans tous les sens : de l'action à la réflexion, de la réflexion à l'action, d'une action réfléchie à une action encore plus raffinée, et ainsi de suite. Le

changement est inscrit au cœur du processus.

Il y a en Recherche Action intégrale un changement qui se produit tant dans les esprits des chercheurs que dans leurs actions. Le changement est perpétuellement présent, toujours inachevé et explorant sans cesse de nouvelles avenues pour une amélioration de la qualité des interventions. Certains, comme Dubost, sont portés à limiter l'action à une échelle restreinte pour obtenir des "effets de connaissance et de sens"<sup>31</sup> mais, nous ne croyons pas qu'il s'agit d'une condition essentielle; c'est une considération plutôt réaliste pour une efficacité plus grande qui touche à la fois la réflexion et l'action.

## **Il engage les valeurs des participants**

Le changement prend un sens différent selon la diversité des contextes. Certains y verront un sens biologique de croissance. D'autres reconnaîtront le progrès technologique valorisé dans l'institution ou dans d'autres sphères de la société. Quelques autres qualifieront simplement le phénomène d'adaptation humaine et sociale aux diverses inventions techniques; enfin, plusieurs ne parleront de changement que s'il s'adresse à la personne ou à un groupe (par exemple, les éducateurs en pédagogie ouverte).

Le mérite de K. Lewin, c'est d'avoir commencé à transformer la notion même de recherche appliquée expérimentale en incluant la participation des intéressés à la production du changement. Portée par une idéologie de type démocratique, la Recherche Action de K. Lewin "affirme le principe d'une relation anti autoritaire, elle amorce le développement de pratiques relationnelles nouvelles", nous dit Dubost.<sup>32</sup> Comme ce fut expliqué à propos de la participation, les acteurs ou les chercheurs s'impliquent dans le processus et y engagent leurs valeurs personnelles et collectives. La Recherche Action participative ou intégrale, à ce point de vue, diverge des autres recherches appliquées où le chercheur tente de demeurer objectif. Nous allons jusqu'à dire que la Recherche Action intégrale engage les acteurs dans la définition même du problème et dépasse en quelque sorte une compréhension rigoureusement scientifique traditionnelle comme le voulait K. Lewin.

## **Il exige une spirale de révisions pour l'action et la pensée**

Nous souscrivons à cette phrase de Dubost pour qui il y a "Recherche Action quand le problème que l'on se pose est saisi à la fois comme problème de connaissance et que la conduite du processus que l'on met en œuvre tire les conséquences de cette définition de l'objet".<sup>33</sup> Il s'agit bien d'une spirale de révisions pour l'action et la pensée. Comment déterminer le plan de recherche? Il y a une double exigence qui est l'étude d'un problème d'action et la production d'un savoir théorique. Cela ne se réalise pas toutefois d'une façon linéaire, purement causale mais en interactions de toutes sortes, de l'action sur la réflexion et de la réflexion sur l'action. Cette spirale n'exclut pas un savoir fondé sur l'expérience même si on ne le proclame pas aussi explicitement. La finalité de changement, comprise dans la définition de Recherche Action intégrale, dépasse la relation de cause à effet pour introduire dans le processus même de connaissance et d'action des boucles de rétroaction. Rationaliser des pratiques spontanées ne veut pas dire qu'on réussit à évacuer la créativité et qu'il n'y aura pas des zones floues qu'aucune connaissance rationnelle ne peut parvenir à expliciter, bien que des stratégies comme la synectique par

---

<sup>31</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 265.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 256.

exemple,<sup>34</sup> pourraient permettre de les utiliser à leur maximum.

Dans ce sens, on peut affirmer que les “ Development organizations ” (D.O) sont caractéristiques d'un point de vue socio-technique où la maîtrise et la performance sont des points centraux. Ces organisations se situent davantage dans une approche de recherche de développement expliquée plus haut mais pas de Recherche Action intégrale.

### **Il se traduit dans l'action et dans le discours**

Dans une option d'action prioritaire par rapport à la production du savoir, J. Pirson-Declercq explique le va-et-vient en spirale en écrivant:

“ La Recherche Action ne vise pas - prioritairement- à une production d'un savoir. Elle veut concourir à l'activation du processus de changement qui traverse toute institution en provoquant une ou plusieurs séquences dynamiques, c'est-à-dire en forçant l'institution à se donner un espace-temps où peuvent se réfléchir des problèmes, des blocages, des tensions. En d'autres termes, la procédure de Recherche Action bouleverse le formalisme institutionnel et permet l'explication d'un non-dit. Et dès lors que le processus de Recherche Action s'engage, c'est-à-dire que s'amorce l'action, celle-ci produit immédiatement son corollaire -la recherche- par le fait du questionnement permanent que les acteurs appliquent au savoir qu'ils produisent à leur propre usage. ”<sup>35</sup>

Cette citation démontre le questionnement permanent, la spirale ou l'interaction continuelle entre la pensée et l'action, en d'autres mots le changement à la fois dans la connaissance et dans l'action. L'action est-elle prioritaire au discours? Le changement vise-t-il d'abord l'action? On aurait pu le croire<sup>36</sup> mais aujourd'hui, à la lumière d'une recherche réalisée au Brésil par Neto, soit la production d'émissions de radio éducative, il y a lieu d'en douter. Pour certains qui veulent s'engager dans la Recherche Action, il faut une longue discussion théorique avant d'aborder le terrain. Cependant une fois l'action entreprise, la théorie se précise et bien des difficultés disparaissent. Pour certains, le processus de la réflexion d'abord et de l'action par la suite semble donner des fruits même si la démarche apparaît fort longue. En pédagogie, il faudrait peut-être une stratégie pédagogique parallèle comme le suggère Neto (1989).<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> B. Joyce and M. Weil, *Models of Teaching*, Toronto, McGraw Hills, 1986

<sup>35</sup> J. Pirson -Declercq, *La Recherche Action dans l'enseignement: relation d'une expérience*, Service du premier ministre, Programmation de la politique scientifique, Bruxelles, 1981, p. 32. Voir également, W. Carr et S. Kemmis, *Becoming Critical: Knowing Action Research*, Geelong, Victoria, Deakin University Press, 1983, p. 167.

<sup>36</sup> A. Morin, *op. cit.* (note 9) 1986, p. 282.

<sup>37</sup> E. S. Neto, *op. cit.*, (note 34) 1989, p. 145 et 148.



La Recherche Action intégrale en s'octroyant les deux termes, celui de l'action et de la réflexion, permet de saisir le processus du changement là où ce dernier se produit. Il ne s'agit pas seulement de recherche *sur* l'action ou *pour* l'action mais d'une recherche *en action* pour reprendre l'expression de Desroche, pour, sur, et essentiellement *par* les acteurs.<sup>38</sup> Dans ce sens, la recherche se veut *transformatrice* en postulant que les hommes et les femmes sont capables d'infléchir le cours de l'histoire, d'intervenir dans leur propre action. Les trois termes de la grille sur:

## **Le changement**

- **application d'une théorie**
- **développement**
- **transformation**

devraient nous questionner sur la finalité de la recherche et nous permettre de reconnaître la Recherche Action intégrale ou participative que si elle est transformatrice de l'action et de la pensée.

### **Il favorise une approche clinique apte à aplanir les difficultés**

Le changement a même une visée politique et se distingue en partie par le degré de proximité que des acteurs ont avec les décisions. Cette conception de changement de la Recherche Action intégrale ne refuse pas la militance comme telle, à condition que celle-ci accepte et sache se remettre en question. Nous sommes loin toutefois du courant radical d'un Allinsky, mentionné plus haut dans la participation. Notre conception favorise l'induction et la transformation. Elle fait appel à une activité volontaire des acteurs ou des praticiens.

Cette approche favorise, il va sans dire, une conception clinique où les chercheurs et les praticiens, tous acteurs, doivent composer avec chaque cas. On ne peut pas être réductionniste et se conformer à un modèle déterminé à l'avance. Par exemple, la théorie de l'organisation chez Crozier peut être très utile; on peut aussi la considérer comme fonctionnaliste et affirmer que cette théorie ne parvient pas à saisir la totalité sociale d'une entreprise parce qu'elle restreint trop le phénomène du pouvoir à un " processus organisationnel".<sup>39</sup> Les auteurs oublient un peu trop de tenir en compte ce qu'ils proclament par ailleurs dans *L'acteur et le système*, soit la complexité des libertés individuelles. Ils ne donnent pas assez de stratégies précises pour capter les changements dans les groupes. Si nous devons quelque chose aux auteurs du changement volontaire ou planifié c'est "d'avoir introduit une orientation clinique"<sup>40</sup> qui nous apparaît essentielle dans la démarche complexe de la Recherche Action intégrale qui se veut participative, facilitant et permettant d'élucider les effets significatifs et même symboliques des actions. Dans ce sens, l'étude de cas apparaît être un format privilégié de la Recherche Action intégrale.

Le changement rencontrera bien des difficultés dont entre autres celle du langage qu'on rendra intelligible en se donnant un vocabulaire commun, tel que mentionné à propos du contrat. On aura souvent peur d'être contesté en raison soit de son idéologie, soit de son statut de chercheur en titre, de professionnel engagé soit à cause des décisions par rapport aux pratiques ou encore

---

<sup>38</sup> H. Desroche, op. cit. *Communautés. Archives ...*(note 27), p. 43. Pour nous, les distinctions "sur", "pour" ne sont là que comme des explications d'un *avec* beaucoup plus important qui implique les acteurs dans le processus.

<sup>39</sup> J. Dubost, op. cit. p. 598.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p.77.

d'un temps trop long pour parvenir à des résultats. Il est important pour un groupe de personnes de vivre les difficultés en s'écoutant mutuellement pour créer un climat de confiance favorable à la Recherche Action intégrale.

## **Les corollaires**

Le changement, finalité de la Recherche Action intégrale, comprend une transformation liée à la vie et non de pures applications théoriques sur un terrain. Ce changement conscientise et pousse à l'action. À la suite de nos avancées théoriques et de nos expériences de terrains, nous sommes à même d'affirmer que:

### **a) Le changement nécessite la volonté de rendre l'action et le discours complémentaires**

La transformation ne s'accomplit pas toujours au niveau du discours mais souvent au moment de la solution d'un problème. Des actions réfléchies enrichissent le discours.

Une démarche scientifique semble nous contraindre à définir le chercheur hors de toute implication trop concrète; elle suggère même au chercheur d'isoler les faits afin de ne point juger avec son propre système de valeur. On applique par la suite les résultats de l'étude à la réalité. En Recherche Action intégrale ou participative, il en va autrement car on ne dispose pas d'algorithmes nous dictant la démarche à suivre. La complexité des problèmes est rarement réductible à un phénomène ou à une classe de phénomènes bien conceptualisés. La situation des acteurs définit en quelque sorte les contraintes et les possibilités d'action.<sup>41</sup> Il devient difficile de tout planifier à l'avance et il faut un plan souple et flexible qui dépend des actions entreprises ou à entreprendre. Car sans action, il n'y a pas de Recherche Action.

### **b) Le changement commence quand les praticiens, acteurs ou chercheurs, réalisent une action concrète**

Sans doute un changement dans la pensée peut se produire sans qu'une action concrète ne soit réalisée. On a constaté dans la recherche de Neto (1989) au Brésil qu'un changement au plan de la pensée des acteurs apparaissait essentiel avant toute action de ceux-ci sur le terrain.<sup>42</sup> Mais aussi, on a vu comment ces mêmes acteurs-chercheurs étudiants ont évolué le jour où ils ont entrepris une action collective. Le point névralgique est de susciter chez les praticiens des attitudes pour affronter et résoudre leurs problèmes. La procédure peut être une étude et la résolution de problème avec une perspective de collaboration de type démocratique, la centration sur la technique mais elle doit toujours compter avec l'esprit de collaboration de tous et chacun pour parvenir à solutionner le problème. Il est essentiel de percevoir une relation entre le programme proposé et les buts.

Laisser les acteurs réaliser une action concrète correspondant à leurs besoins permet d'observer des changements véritables et favorise la prise de conscience. On peut alors penser aux approches de la pédagogie ouverte qui encouragent des actions concrètes afin de mobiliser les énergies. L'action première des acteurs peut révéler un choix que ces derniers peuvent accomplir.

---

<sup>41</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 547-548. L'auteur fait référence à G. Palmade dans : *L'étude des problèmes*, document interne EDF-GDF, Profor, 1977.

<sup>42</sup> A. Morin. "Principes d'un modèle de formation à la Recherche Action ou la mise en opération d'une grille conceptuelle sur la Recherche Action," C. Germain (éditeur), *La formation des chercheurs aux méthodes qualitatives*. ARQ, volume 3, Printemps 1990, 77-100, voir p. 98-99.

Cette leçon pratique trouve des appuis théoriques soutenus dans les avancées sur l'apprentissage significatif relié au vécu, par les auteurs de l'andragogie ou de l'éducation permanente renouvelée (Bédard, 1987)<sup>43</sup> ou encore par ceux qui ont commencé à fouiller les histoires de vie en relation avec la formation de l'adulte comme le font Pineau ou Le Gall.<sup>44</sup> Une citation de Dubost pourra conclure ce que nous voulons exprimer:

“Le recours à l'action, pour susciter et éprouver à petite échelle des mesures novatrices, permettra en même temps de repérer les difficultés de coordination verticales et horizontales, de penser le meilleur système d'interactions entre les niveaux et les secteurs, d'associer les usagers et de développer les capacités des collectivités locales à se conduire.”<sup>45</sup>

### **c) Le changement stimule une stratégie centrée davantage sur l'exploration que sur la vérification**

Si l'on accepte que la Recherche Action intégrale dépasse la pure application d'une théorie et conduit au-delà de l'approche de développement classique et de la vérification expérimentale, il importe de reconnaître que le paradigme qui l'oriente démontre que la connaissance n'est pas opposée aux problèmes d'action mais qu'elle s'enrichit grâce à un mouvement de va-et-vient constant. Il y a une induction dans le mouvement qui permet de refuser la position d'Ardoino qui ne fait de la Recherche Action qu'un processus d'exploration assimilable à une pédagogie de la découverte.<sup>46</sup> C'est plus qu'un changement dirigé comme le proposent Crozier et Frieberg en parlant de la création et de l'acquisition par les acteurs concernés de nouveaux modes de raisonnement,<sup>47</sup> c'est un savoir pratique.

#### **3.2.4 Le discours**

En donnant priorité à la solution de problèmes ou au faire,<sup>48</sup> nous ne voulons aucunement dire que la connaissance est mise à l'écart et qu'elle perd son importance. Toute recherche implique un savoir. Cependant, ce dernier peut être davantage pratique et même émerger en des lois ou des régularités comme le prétend Bastide pour l'anthropologie appliquée.<sup>49</sup> Dans l'optique d'une Recherche Action intégrale qui cède la place aux acteurs ou praticiens pour en faire des chercheurs, certains parlent davantage d'une pédagogie que d'une science.<sup>50</sup> Peut-on dire que la Recherche Action intégrale est une science? C'est un point qui sera élucidé dans le chapitre suivant en traitant du discours et du savoir.

Nos propos consisteront à nous demander ce qu'est une Recherche Action intégrale axée sur le discours, quels sont les corollaires qui émergent.

---

<sup>43</sup> R. Bédard, "La nature de la croissance de l'adulte", *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XIII, no 3, 1987, p. 469-477.

<sup>44</sup> G. Pineau et Marie-Michelle, *Produire sa vie : auto formation et autobiographie*, Montréal, éditions Saint-Martin, 1983; D. Le Gall, "Les récits de vie : approcher le social par la pratique", *La recherche qualitative : résurgence et convergence*, (direction J.P. Deslauriers), collection Renouveau méthodologique, GRIR, UQAC, 1985, p. 46-64.

<sup>45</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 383.

<sup>46</sup> J. Ardoino, *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Unesco-Gauthier-Villars, 1980.

<sup>47</sup> M. Crozier et E. Friedberg, *op. cit.*, (note 5) p. 339.

<sup>48</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 487.

<sup>49</sup> R. Bastide, *Anthropologie appliquée*, Petite bibliothèque Payot, 1971, Paris, p.194.

<sup>50</sup> J. Ardoino, *op. cit.*, (note 51). Par contre, G. Goyette et M. Lessard-Hébert *op. cit.*, (note 19) expliquent comment la science action se situe dans la théorie du changement en étant presque semblable à la recherche traditionnelle de la constellation perceptuelle comportementale p. 75-79.

## Qu'est-ce qu'une Recherche Action intégrale axée sur le discours?

Le discours est philosophiquement l'entendement par opposition à l'intuition.<sup>51</sup> Il procède par le raisonnement ou repose sur lui; il y a une gradation dans l'enrichissement du discours. D'un entendement plus intuitif ou spontané, la Recherche Action intégrale produit un changement dans le discours qui devient de plus en plus éclairé, conscientisé et engagé.

### *C'est un discours qui fait de l'homme et de la femme des auteurs de l'histoire*

Le discours que nous utilisons relève d'étapes de conscientisation empruntées à Collette Humbert; il est aussi inspiré des conceptions freiriennes sur l'éducation. Le projet éducatif révolutionnaire proposé par Freire s'inscrit en réaction à une éducation bancaire qui ne considérerait pas suffisamment le rôle participatif de l'homme ou de la femme à construire le monde. L'homme sujet de son histoire, en dialoguant avec ses partenaires humains, est capable d'atteindre un niveau de conscience critique qui lui permet de transformer la société environnante. À cet effet, les opprimés ne sont pas uniquement ceux qui physiquement sont en esclavage puisque ceux qui détiennent le pouvoir sont tout aussi opprimés, soit par des servitudes ou des cupidités de toutes sortes, soit par les peurs qui les rongent.<sup>52</sup>

### *Et un discours qui transforme le monde*

Il y a dans ce processus de conscientisation non seulement une compréhension mais, complémentirement, la nécessité d'envisager la transformation de la réalité. Il est aussi un "projet collectif en ce sens qu'il prend place parmi d'autres hommes, des hommes unis par leur action et leur réflexion sur cette action et sur le monde".<sup>53</sup> L'homme prend conscience à la fois de la réalité socioculturelle qui structure sa vie et de ses capacités pour changer la réalité environnante. C'est pourquoi on entendra Freire parler de praxis comme d'une "réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer".<sup>54</sup> On comprend mieux dans cette optique les difficultés de séparer action et discours même si on le fait par souci de compréhension. La transformation est aussi essentielle que la participation à une action réfléchie. Cependant, il est utile de se référer en temps opportun à des modèles de conscientisation afin de voir jusqu'où ils sont transformateurs dans leurs actions éducatives, sociales ou culturelles.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> C. Humbert, *Conscientisation, expériences, positions dialectiques et perspectives*, INODEP, document de travail/3, IDOC, l'Harmattan, Paris, 1976.

<sup>52</sup> P. Freire, *op. cit.*, (note 13). Il convient de signaler un mémoire de maîtrise dans une veine de conscientisation: R. Soler, *Étude pédagogique de conscientisation socio-politique selon la méthode de Paolo Freire en milieu immigré haïtien*, Université de Montréal, Technologie éducationnelle, 1980.

<sup>53</sup> P. Freire, *Ibidem*, p. 28.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>55</sup> On peut se référer aux textes produits par les deux ateliers qui portaient sur "les pratiques québécoises de conscientisation et de militantisme"; Groupes d'éducation populaire avec la collaboration d'A. Morin, 1984, *op. cit.*, (note 10) p. 317-326 et p. 373-386. Aussi C. Humbert et J. Merlo, *L'enquête conscientisante. Problèmes et méthodes*, INODEP, document de travail/5, l'Harmattan, Paris, 1978; J. Merlo, *Une expérience de conscientisation par enquête populaire*, INODEP, document de travail/8, Paris, l'Harmattan, 1982.

Les trois termes suivant du discours avec leurs explications peuvent situer la Recherche Action dans un continuum sur

### **Le discours**

- spontané
- éclairé
- engagé

### **Le discours doit-il interrompre l'action?**

La notion de discours d'Habermas, et plus précisément celle de Moser qui le premier a mis le terme de discours en relation avec la Recherche Action,<sup>56</sup> prétend libérer la communication sociale aliénée par le travail et la technique, en utilisant un dialogue significatif. Habermas prétend que les questions qui émergent à la suite d'interprétations et de justifications dans les interactions peuvent "uniquement être satisfaites à travers des discours, c'est-à-dire quand nous interrompons l'interaction".<sup>57</sup>

Un discours, outil d'une nouvelle scientificité, est intéressant dans cette conception herméneutique d'Habermas; il nous fait voir le besoin, exprimé plus haut, d'une certaine distance de l'activité. Cependant, la première place donnée à la connaissance, en stoppant en quelque sorte l'interaction, nous oblige à affirmer que nous sommes en désaccord avec une telle position. Cette perspective relègue l'action interactive à un second plan et lui enlève de cette façon sa priorité caractéristique. Si on poussait la logique, on affirmerait, avec Gauthier, qu'on peut tout aussi bien faire de la Recherche Action dans son bureau que sur le terrain<sup>58</sup>, ce que nous dénonçons évidemment.

### ***Il doit inscrire l'action***

Il y a une condition essentielle à la Recherche Action intégrale selon Dubost. Il faut tenter de penser la recherche "de manière à ce que celle-ci pose ses questions dans des termes" où l'action puisse s'inscrire et il faut "savoir interpréter les résultats auxquels atteint l'action dans certains contextes de manière à ce qu'elle réponde à ces questions".<sup>59</sup>

À notre avis, non seulement le dialogue augmente la réflexion, mais l'action elle-même stimule la réflexion et doit l'imprégner. On ne voit pas pourquoi nous n'aurions pas affaire à des praticiens qui réfléchissent en agissant, même si parfois ils donnent l'impression d'agir par pure intuition. Une telle action n'est-elle pas le fruit d'un ensemble d'expériences intégrées grâce à des actions et réflexions antérieures observées souvent dans des circonstances similaires? S'il est un endroit où il faut soutenir la nécessité du lien entre la théorie et la pratique, c'est bien dans une indivision de cette sorte entre l'action et la connaissance. N'est-ce pas de cette reliance qu'il s'agit chez les

---

<sup>56</sup> A. Grandbois, *La Recherche Action axée sur le discours comme moyen d'action communautaire dans le cadre d'une éducation populaire autogestionnaire*, mémoire de maîtrise non publié, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984

<sup>57</sup> M. Fingers, *La Recherche Action*, Université de Genève, Genève, décembre 1981, citant J. Habermas, p. 18. Lire également S. Kemmis, "Action Research", *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford, Toronto, 1985, p. 35-42, voir surtout p. 39-40

<sup>58</sup> C. Gauthier, *La Recherche Action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique*, UQAR, Département des Sciences de l'éducation, GREME, monographie no 25, 1984. Pour une critique du livre, voir A. Morin, *Revue des sciences de l'éducation*, 1985, XI, 1, p. 169-170.

<sup>59</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 363.

auteurs comme Bol de Balle?<sup>60</sup>

### ***Et il doit favoriser l'interdisciplinarité***

La Recherche Action intégrale ou participative ne peut accepter l'extériorité totale du chercheur, son abstraction de la réalité et l'exclusivité des méthodes de ces sciences dites objectives pour appréhender le réel. De plus, la Recherche Action intégrale ne peut pas et ne veut pas se constituer en discipline ayant une autonomie "attestée par la spécificité et l'exclusivité du champ, de l'objet, de la méthode reconnue par les disciplines voisines"<sup>61</sup> pour la simple raison qu'elle engage trop de disciplines diverses dans la solution de ses problèmes. Il convient de reconnaître avec Dubost que le caractère des énoncés qui en ressortent est conjectural ou, à notre opinion, il s'agit de *leçons de vie*. Il n'est pas question de "compétition entre les théories et la réfutabilité de celles-ci" comme le dynamisme interne du développement de la connaissance objective le suppose. La Recherche Action intégrale favorise un discours interdisciplinaire essentiel pour résoudre les problèmes ou mieux poser les questions qui concernent la complexité de la réalité.

### **Les corollaires**

Les corollaires ressortent soit de la théorie exposée plus haut soit des leçons tirées de l'analyse de terrains de Recherche Action.

### ***Le discours en se rationalisant doit conserver sa forme la plus dynamique dans sa présentation s'il veut être compris***

Il apparaît nécessaire de ne pas brimer le discours spontané des participants par un appareillage scientifique complexe. Dans ce sens, il est important de découvrir des stratégies adaptées à la parole. Le journalisme peut, dans cette optique, être une alternative pertinente comme toute méthodologie qui cherche la signification. Une recherche trop systématique ou avec un appareillage scientifique complexe peut tuer les exposés vécus des acteurs. On a déjà noté à propos du contrat la nécessité de se donner un langage commun et de trouver des stratégies qui permettent de conserver la richesse des expériences.

Nous n'avons pas rencontré d'affirmations aussi explicites qui soutiennent que le discours en se rationalisant doit conserver sa forme la plus spontanée. C'est la logique de ce qui précède qui incite à en faire une leçon. Ainsi toute approche qui s'inspire un tant soit peu des sciences cliniques cherchera à conserver le lien le plus étroit avec la réalité et à garder la fraîcheur des découvertes du terrain. Au fond, tout travail, comme celui de l'analyse transactionnelle qui cherche à établir des liens entre "les conditions nécessaires au travail psychosocial d'élaboration du vécu de l'expérience de rupture entre deux états",<sup>62</sup> ne peut que faire appel à la spontanéité. En fait, tous les courants interactionnels ou autres qui cherchent à libérer la créativité, confirment en quelque sorte la nécessité de ne pas tuer la spontanéité dans les exercices d'analyse et de théorisation. Le courant ethnographique américain dans ses études sur l'éducation irait également dans ce sens.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> M. Bolle de Bal, "Nouvelles alliances et reliance: deux enjeux stratégiques de la Recherche Action", *Revue de l'Institut de sociologie*, 1981, 3, p. 573-587.

<sup>61</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 685; voir aussi A. Morin, "Un lieu d'interdisciplinarité, la Recherche Action en éducation", *Revue d'études canadiennes*, 1980, 15, 3, p. 11-18.

<sup>62</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 134.

<sup>63</sup> A. Morin, "Quelques orientations de la Recherche Action en éducation en Amérique du Nord", *Revue de l'Institut de sociologie*, 1981, 3, p. 529-538.

### ***Le discours doit être relié au vécu pour favoriser la conscientisation***

Un discours lié au vécu a plus de chances d'être engagé. Une méthodologie qui s'inspire de l'ethnographie permet la recherche des significations et, en conséquence, plus de conscientisation. Mais en Recherche Action intégrale, on va plus loin en affirmant que les participants doivent s'impliquer de plus en plus. Il est à noter que la recherche de consensus au niveau du discours favorise l'engagement. Par ailleurs, il semble y avoir une plus grande participation au fur et à mesure que progresse le discours.

Le discours est marqué par le sceau de l'implication. Que l'on soit en éducation ou en pratique d'intervention dans un milieu, il faudra toujours reconnaître que l'intervention est constamment marquée par le sceau de l'implication. Il est clair que les praticiens ou les acteurs projettent dans cette implication leurs valeurs liées à leurs expériences quotidiennes. La vocation de la Recherche Action intégrale ne serait-elle uniquement que "d'établir un lieu de convergence possible entre les plans de la connaissance, de l'action et de l'existence" comme le suggère J. Maisonneuve<sup>64</sup> ou un nouveau paradigme de Recherche Action comme la théorie critique des sciences sociales<sup>65</sup> que déjà elle accomplirait une tâche énorme.

### ***La qualité du discours dépend de sa capacité d'être remis en cause***

La Recherche Action intégrale favorise en général une méthodologie qui révisé continuellement sa problématique et sa méthodologie. On parle de spirale ou de progression concentrique. Dans ce sens, on peut dire qu'une approche exploratoire favorise une transformation du discours. Cela ne veut pas dire que la vérification n'existe pas. Au contraire, elle est constamment présente. C'est évidemment la qualité du dialogue qui permettra de vérifier et d'enrichir le discours.

### **3.2.5 L'action**

Le mot action définit la Recherche Action. Étudier l'action, c'est avancer dans un labyrinthe. Heureusement, il s'agit d'une action liée à une recherche et non de n'importe quelle action quotidienne sans relation avec une volonté d'intervention, d'amélioration et d'enrichissement de connaissances ou de solutions de problèmes. En somme, les critères "scientifiques" de la Recherche Action intégrale s'appliquent à l'action. La tâche de la Recherche Action intégrale, c'est-à-dire sa finalité, en est une de changement; elle s'inscrit à l'intérieur d'un processus de vie et d'action. Cette dernière se retrouve dans des lieux divers tels les milieux éducatifs, les entreprises industrielles et commerciales, les coopératives et les milieux populaires. On la retrouve dans certaines fonctions institutionnelles comme celles des hôpitaux ou de divers secteurs comme l'agriculture, l'urbanisme ou dans des mouvements de groupes sociaux et culturels.

Que signifie le mot action en Recherche Action intégrale?

---

<sup>64</sup> Cité par Dubost, *Op. cit.*, p. 696.

<sup>65</sup> Y. Ledoux, "Théorie critique et Recherche Action: l'héritage habermassien", *Revue de l'Institut de sociologie*, Université libre de Bruxelles, 1981, 3, p. 623-635.

## **Non pas une action totalement planifiée et prédéterminée**

Peut-on caractériser davantage l'action de la Recherche Action intégrale? Que recouvre le mot "action"? Voilà une question de taille à expliciter quelque peu au départ. Pour Dubost, l'action recouvre un degré d'anticipation: il s'agit d'actions entièrement planifiées, ou élaborées dans les grandes lignes, ou définies, ou incitatrices qui poussent à produire d'autres actions novatrices.<sup>66</sup> Pour nous, l'action entièrement planifiée ne ferait pas partie de la Recherche Action intégrale telle que nous la définissons, à moins qu'elle ne soit la résultante d'une prise en charge préalable et qu'elle n'accepte une remise en question continue ou en spirale lors de sa réalisation. C'est beaucoup plus dans cette perspective que certains développeurs de curriculum se sont approprié la Recherche Action en la pensant comme une stratégie: on identifie la problématique, on analyse les problèmes, on énumère les facteurs causals, on formule des hypothèses, on expérimente une ou des actions et on les évalue.<sup>67</sup>

L'action, dépendant d'une agence ou d'un chercheur extérieur au groupe, ne se qualifierait pas plus comme une Recherche Action intégrale bien qu'elle pourrait être une excellente recherche appliquée, c'est-à-dire qu'elle permettrait la vérification d'hypothèses dans des cas concrets. Une telle approche est trop hiérarchique et ne spécifie pas et n'explique pas assez l'implication des acteurs à toutes les étapes de la recherche. Cependant pour appartenir à la Recherche Action intégrale, il faudrait que l'action soit définie surtout dans ses grandes lignes par les acteurs du groupe; elle pourrait alors devenir incitatrice et laisser place à la responsabilité de praticiens qui éventuellement changeraient son cours.

## **Mais une action coopérative, plus collective qu'individuelle**

En deuxième lieu, l'action peut être imprégnée de la pensée des gens des lieux où elle est conçue ou des agences qui la mettent en œuvre. Est-elle conduite par le chercheur, par le décideur ou par une interaction chercheur- décideur et groupes ou encore par le groupe seul?<sup>68</sup>

L'action, en Recherche Action intégrale, est une action plus collective qu'individuelle, car nous ne croyons pas qu'on puisse parler de Recherche Action intégrale sans participation démocratique au processus et sans un minimum de collaborateurs. Si elle est collective, elle peut devenir aussi à la longue communautaire, en raison de l'apport privilégié du dialogue et de la communication en Recherche Action qui permet de déboucher sur des mises en commun de projets.

Sans un minimum de coopération aux décisions sur les stratégies d'action, on ne peut penser à une Recherche Action intégrale. Sans aucun doute, on peut imaginer une Recherche Action sur un continuum de peu de participation à une participation intégrale. L'idéal demeure toujours de faire des acteurs, des chercheurs et réciproquement.

De plus, toute Recherche Action intégrale visant un changement s'oriente également vers

---

<sup>66</sup> J. Dubost *op. cit.*, p. 369.

<sup>67</sup> H. Taba et E. Noël. *Action Research: A Case Study*, Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., Washington, p. 12-27, 1957

<sup>68</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 369. Nous ne sommes pas totalement d'accord avec G. Goyette et M. Lessard-Hébert qui affirment "qu'une même personne peut assurer le rôle de chercheur et d'acteur (praticien) dans une Recherche Action; en effet, la Recherche Action n'a pas automatiquement un caractère collectif (notion de "chercheur collectif)". Notre raison est simple : puisque la participation suppose un contrat et une implication autant des chercheurs que des praticiens, on ne voit pas comment il peut y avoir dialogue efficace, échange contractuel et validation des faits observés si la Recherche Action dépend d'une unique personne. Il y a alors danger de tomber dans de pures recherches appliquées sans confrontation des décisions, au risque de s'impliquer sans être suffisamment contesté. Lire G. Goyette et M. Lessard-Hébert, *op. cit.* (note 17), p. 182.



l'efficacité de son action qu'elle envisage comme incitatrice, se multipliant dans d'autres actions de la société.

### **Pas totalement instrumentale**

On peut considérer aussi l'action comme instrumentale lorsqu'il s'agit de découvrir une solution à un problème.<sup>69</sup> Cette perspective nous apparaît cependant limitée; elle se rapprocherait de la conception d'une science opérationnelle ou de la mise en place d'un processus d'intervention des acteurs pour mieux faire accepter ou faire participer des gens à une politique décidée, soit par les besoins du moment (l'expérience de Lewin sur la consommation de la viande), soit par un décideur. Ce serait en quelque sorte l'action qui suivrait le lieu de conception déjà mentionné précédemment.

### **Mais conçue comme conduite globale et exigeant intervention**

Enfin, on peut considérer l'action comme conduite globale incapable de se penser dans des rapports uniquement de moyens-fins.<sup>70</sup> Dans cette optique cependant, nous ne retiendrons pas l'action au sens psychique où l'action concrète extérieure est suspendue et concerne surtout les processus psychiques et inter psychiques. Cette action est trop abstraite et risque facilement d'évacuer ce qui fait l'essence même de la Recherche Action, la nécessité de s'exercer sur un terrain et de faire appel à l'action au sens habituel d'une extériorité observable. Mieux vaudrait affirmer, si nous retenions cette action abstraite comme caractéristique, que toute Recherche Action exige une intervention bien que toute action ne soit pas une Recherche Action. Toutefois, nous acceptons l'action de l'analyse institutionnelle qui est instrumentale et provoque d'autres agir en essayant d'utiliser l'action pour révéler les priorités de l'institution.

### ***Impliquant le chercheur acteur***

Nous retiendrons qu'en Recherche Action, on parle généralement de l'intervention du chercheur dans le processus. Il arrive aussi qu'il s'agisse d'une "action sur laquelle l'intervention est greffée et dont par exemple les significations pour le groupe qui la subit se trouvent justement interrogées par le processus (cf. Advocacy Planning); ou encore on désigne l'action que le chercheur tend à provoquer dans le groupe où il intervient (facilitations d'actions novatrices, ou de comportements de résolutions de problèmes, analyse institutionnelle)".<sup>71</sup> Il est bien entendu que la stratégie d'intervention du chercheur est d'autant plus ouverte qu'elle "oblige à reconnaître la liberté des divers participants et à parier sur elle".<sup>72</sup>

### ***En conséquence, l'action nous conduit aux logiques d'action et d'existence***

Il y a, au sens de Dubost, des logiques d'action qui situent les actions à partir de celles qui sont sans action jusqu'à celles qui sont sans recherche. Entre les deux, il y a toutes sortes de recherches actions qui couvrent les expériences de vie, les expériences sociales, les interventions plus militantes, ou socio-pédagogiques, les "organization developments", les études actions, les interventions psychosociologiques décisionnelles, les interventions analytiques, les interventions démonstratives ainsi que celles sur le terrain.<sup>73</sup> Les unes et les autres se qualifieront de recherche

---

<sup>69</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 369

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 369-370.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 370-371

<sup>72</sup> M. Crozier et E. Friedberg, *op. cit.* (note 5). Aussi, H. Lamoureux, R. Mayer et J. Panet Raymond, *L'intervention communautaire*, Montréal, Editions Saint-Martin, 1984, p. II.

<sup>73</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 493.

suisant qu'elles laissent place au processus de conscientisation, de réflexion, d'analyse, de correction, de vérification et de croissance de la connaissance. Toutes ces recherches-actions ne sont pas nécessairement intégrales mais elles se caractériseront, à notre opinion, par une relation de plus en plus étroite entre la pratique et la théorie.

### **L'action s'intègre dans un processus qui est acte de réflexion**

La différence, à notre sens, naît du fait que la Recherche Action se préoccupe du processus Il s'agit des actes de l'intervention, autant ceux de l'organisation que ceux de la conduite ou de la réalisation de l'action. Cette théorie du processus englobe, selon Dubost, "la méthode, les procédures retenues" et "celui qui les met en place". Elle s'occupe des "représentations et" des "hypothèses relatives à son efficacité - comment expliquer les faits espérés et observés de la relation de collaboration".<sup>74</sup> Comme il arrive souvent que le cheminement de Recherche Action dans un groupe de praticiens soit le résultat d'un chercheur étranger ou d'un membre du groupe, mais pas nécessairement le fruit de tous les participants du groupe, on comprendra que l'action étudiée dans une Recherche Action intégrale porte autant sur la manière dont on s'y prend pour faire une Recherche Action, que sur les objets que les praticiens tentent d'atteindre.

#### ***Et elle inclut nécessairement le "faire"***

La Recherche Action intégrale est celle dont l'orientation est la transformation dans le "domaine du faire dans lequel les sujets sont visés comme êtres autonomes et considérés comme agents essentiels de leur évolution".<sup>75</sup> Dans cette ligne de pensée, l'action peut autant précéder, accompagner que suivre la réflexion. Si on s'arrête seulement à la production d'objets, on ne voit pas tellement comment la Recherche Action est différente des autres recherches. Par exemple, elle produit des énoncés, elle organise et critique de nouvelles informations, elle réduit même un certain nombre de variables pour progresser dans la solution de problèmes, elle juge ses effets et dégage de nouveaux enseignements. Jusque-là toute recherche fait sensiblement la même chose. Mais comme elle explore davantage, fonctionne souvent à tâtons, un peu à la manière de bricoleurs ingénieux ou par créativité, nous avons affaire à un processus qui ressemble étrangement à celui des tenants d'une pédagogie ouverte tel C. Fotinas.<sup>76</sup> Il n'est pas toujours facile de distinguer entre une pédagogie ouverte, ou une coopérative d'apprentissage et la Recherche Action. Nous nous demandons cependant si nous ne pouvons pas aller plus loin et voir l'action comme accompagnant le savoir et évidemment l'applicant. Ce qui nous intéresse, c'est surtout l'accompagnement ou la simultanéité du savoir et de l'action. Ne serait-ce pas dans ce sens que Schön parle du praticien qui réfléchit ou de la réflexion dans l'action (Reflection in action), en somme une réflexion critique sur l'action? N'irions-nous pas plus loin qu'une science action de texture expérimentale?<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 568. D. A. Schön, *op. cit.*, (note 13)

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 487-488.

<sup>76</sup> C. Fotinas, *L'école ouverte. Vers une pédagogie sauvage basée sur la théorie générale des systèmes ouverts*, Technologie éducationnelle, Université de Montréal, 1974, 1976. Dans une perspective plus sociale, voir M. Séguier, *Mobilisations populaires. Éducation mobilisante*, INODEP, document de travail INODEP/7, l'Harmattan, Paris, 1983. Il est intéressant de constater que G. Goyette et M. Lessard-Hébert consacrent toute une partie de leur revue de littérature sur la Recherche Action à la fonction de formation, voir *Op. cit.*, p. 117-140. Aussi, C. Delorme, *De l'animation pédagogique à la Recherche Action*, Chronique sociale, Lyon, 1982.

<sup>77</sup> D. A. Schön, *op. cit.*, (note 12). Voir la pensée de Y. St-Arnault à ce sujet dans "Questions méthodologiques", *La personne s'actualise*, Gaëtan Morin éditeur, Chicoutimi, 1982, p. 121-159. Selon G. Goyette et M. Lessard-Hébert, St-Arnault "réfère dans son option de Recherche Action, en tant que psychologue humaniste, à la praxéologie dans laquelle il intègre une certaine part de positivisme, de phénoménologie et de systémique", dans *Op. cit.*, (note 17), p. 155

## En questionnant de façon heuristique le discours

En sociologie, Touraine s'est intéressé à l'action, dans le sens d'une alternative globale, comme "le point de départ d'une reconstruction de la sociologie générale", écrit Dubost.<sup>78</sup> L'action s'inscrit dans ce que nous appelons un contrat puisqu'il y a offre d'intervention rejoignant une demande faite par les praticiens. Un ensemble de règles à respecter s'impose. Les acteurs s'engagent dans le processus d'analyse. Le chercheur reconnaît l'importance du mouvement social. Cette optique, selon Dubost, nous permettrait d'espérer rencontrer une fonction heuristique qui conduirait vers la Recherche Action.<sup>79</sup> Ainsi, ce système de rapports sociaux de l'action collective est un lieu central. Pour l'atteindre, il est essentiel que la recherche devienne elle-même action.

Cependant, il semble que Touraine exclut l'action militante, de lutte parce que selon lui l'analyste ne peut être juge et partie.<sup>80</sup> Les praticiens ne remettent pas en question les résultats de la recherche: "l'histoire du groupe fournit les raisons de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les hypothèses sur le mouvement," mais pas nécessairement de les concevoir. Même s'il s'agit d'un rapprochement n'y a-t-il pas encore cette idée de formateur formé? Touraine met trop entre parenthèses le groupal et risque de perdre la fonction heuristique de la Recherche Action.<sup>81</sup> Il prend trop de distance par rapport à l'expérience vécue car les bouleversements psychologiques font aussi partie de l'objet d'étude s'incarnant dans le processus. Ainsi écrit justement Dubost: "La dynamique de groupe" doit être prise "en compte tout au long de l'intervention, non pas pour se centrer sur elle, mais pour la reconnaître et l'intégrer au champ d'analyse".<sup>82</sup> Plus loin, ce même auteur fait remarquer que "l'intervention travaille avec des acteurs concrets, c'est-à-dire des personnes et des groupes concrets engagés dans des luttes concrètes".<sup>83</sup> Touraine tente d'amener l'acteur dans son laboratoire mais ne l'aide pas suffisamment à construire sa propre théorie. Il faut reconnaître cependant, dans cet effort de la sociologie de Touraine, la volonté de s'interdire d'être doctrinaire et de permettre au militant de devenir analyste.

Dubost favorise une troisième voie, une approche clinique spécifique, capable de fonder des généralisations valables.<sup>84</sup> Nous sommes d'accord avec ce dernier sur l'orientation d'implication lorsqu'il écrit :

"Pour nous, en choisissant de s'engager dans une démarche clinique, la sociologie doit se reconnaître marquée du sceau de l'implication, accepter un autre mode de relation à l'acteur, lui reconnaître un autre statut dans le travail de production de la connaissance, assumer une identité non positiviste, renoncer à un certain label de scientificité, à une certaine idéologie de la science."<sup>85</sup>

---

<sup>78</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 318.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 321.

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 320.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 339-340. Dans un livre plus récent de Touraine, *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard, 1984, l'auteur reprend en somme la même problématique sur la distance : "Les chercheurs doivent donc garder par rapport au groupe la distance de la connaissance de l'action, mais en même temps rester proches des acteurs, de leurs idéologies et de leurs objectifs concrets", p. 209.

<sup>82</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 341.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 342.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 344.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 337.

### *Et en se situant dans un système d'action concret*

Pour mieux comprendre l'action, il est intéressant sans doute de parler avec Crozier et Friedberg du système d'action concret susceptible d'inclure l'ensemble des jeux plus ou moins intégrés qui peuvent être repérés dans une situation et qui supposent une régulation d'ensemble.<sup>86</sup> Cela devrait permettre de considérer un plus grand nombre de facteurs au moment de la réflexion du groupe au cours d'une action et de comprendre la zone de liberté que lui laissent les contraintes systémiques. Le reproche que formule Dubost à l'endroit de Crozier est que "tout l'effort est centré sur la connaissance de l'organisation -sur l'élaboration d'une théorie scientifique et sur l'analyse concrète de chaque système- et la théorie du processus malgré les références à la notion d'apprentissage, est pratiquement inexistante, comme s'il s'agissait d'une question trop triviale ou (trop inquiétante?)".<sup>87</sup> Nos recherches nous ont conduits nous-mêmes à découvrir comment il était difficile de concilier recherche systémique et Recherche Action bien que nous reconnaissons les efforts de Lerbet<sup>88</sup> ou de Barel sur les systèmes subjectifs.<sup>89</sup> Ne croit-on pas souvent avoir tout dit sur l'action parce qu'on a identifié le système dans lequel elle pourrait se retrouver?

### *Mais surtout dans le rapport entre intervention et système*

Comme la théorie du processus s'intéresse à ce qui se passe dans le rapport entre l'intervention et le système, il apparaît important de rechercher les origines des difficultés du rapport lorsqu'il y a un problème à résoudre. L'action, si nous comprenons bien Dubost, tentera d'aller vers l'engagement d'un travail aboutissant à "moins d'énoncés explicatifs qu'une expérience dont les effets modifieront certaines propriétés de la situation...".<sup>90</sup> Nous conviendrons assez facilement que l'analyse d'une situation et de ses facteurs contextuels est complexe.<sup>91</sup> L'efficacité de l'action et particulièrement d'une action de formation dépend, autant dans l'aventure psychosociologique qu'en éducation, du changement des attitudes ainsi que du changement du système. Si les deux facteurs sont combinés "les résultats sont spectaculaires".<sup>92</sup> Cette perspective d'efficacité n'ouvre-t-elle pas la parenthèse de nos réflexions théoriques pour nous rappeler que l'action doit être envisagée globalement, c'est-à-dire dans ses relations immédiates et lointaines? Dubost écrit à ce sujet qu'"un effort de formation porte d'autant plus de fruits que la Direction est décidée à mener une politique active permettant de répondre sérieusement aux problèmes que doit naturellement susciter la diminution de l'apathie au sein du personnel".<sup>93</sup>

---

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 472.

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 480-481.

<sup>88</sup> G. Lerbet, "Approche systémique et Recherche Action", *Communautés. Archives des sciences sociales de la Coopération et du Développement*, janvier-mars 1982, p. 65-77.

<sup>89</sup> Y. Barel, *La dialectisation de l'approche systémique*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1978.

<sup>90</sup> J. Dubost, *op. cit.* p. 526.

<sup>91</sup> M. Bataille, "Méthodologie de la complexité", *Pour*, juin-juillet 1983, 90, p. 32-36.

<sup>92</sup> J. Dubost, *Op. cit.*, p. 178.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 177.

## Et distinguant la recherche sur l'action de la Recherche Action

Que ce soit les chercheurs ou les praticiens, il y a un besoin de part et d'autre de prendre une distance par rapport à l'action. C'est la raison pour laquelle, prétend Dubost, plusieurs adultes s'inscrivent à l'université.<sup>94</sup> Cette systématisation des pratiques permettrait éventuellement certaines conceptualisations. Il ne s'agit pas vraiment d'une Recherche Action à ce moment même si l'objet est l'action car nous sommes hors du processus; ce serait une recherche *sur* l'action pour employer la classification de Desroche.<sup>95</sup> On pourrait objecter que la réflexion après une action est hors du processus de Recherche Action. Pas nécessairement, si cette réflexion dépend d'une action précédente immédiate et que la stratégie n'est pas terminée et attend une décision réfléchie pour continuer l'action entreprise. Oui, s'il s'agit uniquement d'une réflexion enrichissante sur une ou des actions terminées; le fruit de cette étude postérieure à l'action servirait alors à d'autres actions similaires.

Il faut ajouter qu'une véritable action dépendant de la recherche doit s'imprégner d'une rationalité fondée sur des expériences réfléchies même si cette action apparaît au profane comme intuitive. De plus, l'urgence de l'action ne laisse souvent aucune tranquillité à la réflexion. C'est en partie ce contexte qui définit la Recherche Action. Jusqu'à un certain point, la recherche *sur* l'action prend la relève de la Recherche Action lorsque l'action est terminée.

### *Vers une action incitatrice et communautaire*

Dans notre grille, nous avons retenu certains aspects de l'action qui nous paraissaient importants comme le fait qu'elle puisse être individuelle, collective et communautaire. Il est difficile de penser qu'on puisse vraiment parler de Recherche Action individuelle puisque la participation exige que le chercheur implique les personnes avec qui il travaille. Les aspects de collégialité et de communauté ainsi que l'efficacité d'une ou de plusieurs actions nous paraissent importants. La dimension d'incitation s'appelle "transférabilité" chez F. Gauthier et C. Baribeau.<sup>96</sup> On peut préférer à bon droit le mot "incitation" car cela fait appel davantage à la relativité des résultats et à l'idée de *leçons de vie*. Ainsi, l'incitation si elle porte à multiplier des actions du même genre réclamera les forces autonomes des groupes pour les réaliser. L'idéal, avons-nous dit, c'est que cette action se traduise dans un partage que nous appelons communautaire. C'est cet aspect que nous avons envisagé d'une façon implicite lorsque, dans nos critères, nous parlions des valeurs partagées. L'enquête de F. Gauthier et de C. Baribeau sur les critères démontrent clairement cet aspect "valeur". En somme, c'est une des exigences de l'entente du contrat. L'aspect "partage" ne nécessitera pas toujours "une adhésion totale aux valeurs privilégiées par l'ensemble du groupe de recherche, mais il apparaît nécessaire que l'ensemble du processus soit reconnu comme pertinent et valable".<sup>97</sup>

## Corollaires

Les corollaires ou les observations qui suivent découlent en partie de la théorie exposée plus haut et de l'analyse des terrains qui ont servi d'appui. Nous énonçons trois principes pratiques ou leçons qu'on devrait observer.

L'action étant le propre de la Recherche Action, notre grille permet de réfléchir sur son efficacité.

---

<sup>94</sup> J. Dubost, *op. cit.*, p. 494.

<sup>95</sup> H. Desroche, *op. cit.*, (note 1), p. 43 et 49-50

<sup>96</sup> H. Gauthier et C. Baribeau, Traitement de la qualité d'un plan de Recherche Action, *Des pratiques évaluatives*. Éditions NHP, Victoriaville, Québec, 1984, (note 120), p. 306.

<sup>97</sup> H. Gauthier et C. Baribeau, *op. cit.*, (note 120), p. 306.

Il ne s'agit pas d'une action sans réflexion mais de celle qui lui est extrêmement liée. En nous référant à la révision, il conviendra de nous demander aussi si l'action est transférable, ou mieux incitatrice et communautaire ou, à tout le moins, collective. On n'oubliera pas dans l'analyse d'examiner si on a respecté les corollaires suivants:

### ***Le champ d'action doit correspondre aux capacités des participants***

Une action qui dépasse les possibilités de réalisation découragerait plus qu'elle ne stimulerait les participants. A cette fin, il est important qu'elle soit liée au vécu des gens ou à leurs expériences. Par ailleurs une certaine organisation apparaît importante pour des praticiens. Que le champ d'action doive correspondre aux capacités des participants (première leçon) apparaît comme une vérité du sens commun. Bien que nous n'ayons rien trouvé là-dessus dans les théories de Recherche Action, nous croyons que la leçon vaut et qu'il faut la retenir lorsqu'on se lance dans une Recherche Action intégrale. Cette affirmation ressort clairement d'un projet. Au fur et à mesure des capacités ou des responsabilités des praticiens-chercheurs, il s'agira de planifier souvent des actions en indiquant leurs possibilités de réalisation grâce à la réflexion sur les circonstances; ceci est difficile pour le chercheur en titre qui n'a pas d'expérience. C'est le tâtonnement, le bricolage créatif inspiré de l'expérience qui dictera souvent une partie des exigences de cette leçon.

### ***L'action pour être plus réfléchie exige une attention au déploiement de la complexité du réel***

Il est important en Recherche Action intégrale d'accorder suffisamment de temps pour que les forces vives des participants soient utilisées à leur maximum. Il est recommandé de laisser la chance aux participants de trouver des mécanismes de participation, de prendre le temps de considérer tous les éléments tant endogènes qu'exogènes d'un problème. C'est ainsi qu'on respectera le rythme des activités des gens et la complexité des événements. Une action trop militante peut entraver un consensus de la part des participants.

Il faut donner une attention au déploiement de la complexité du réel. Cette leçon est confirmée dans les explications sur la théorie du processus démontrant la nécessité de considérer l'ensemble des facteurs contextuels dans la résolution du problème. On soupçonne assez facilement la complexité des décisions suivant que le chercheur (en titre ou venant de l'extérieur) maintienne son autorité, ou que tout le groupe (les acteurs) prenne en main la recherche.

### ***L'action est plus efficace si elle obtient le consensus de tous***

Il est important que celui qui se présente comme chercheur soit assuré que les acteurs communiquent sur la même longueur d'ondes. Un besoin non ressenti risque de contrevenir à l'engagement des gens. De plus, il est nécessaire de ne pas vouloir à tout prix prédire trop vite les résultats, étant donné qu'on se situe davantage dans une approche exploratoire. Que l'action soit plus efficace si elle obtient le consensus de tous est bien démontré dans la partie sur la participation. Nous n'avons pas à y revenir plus longuement.

### **En guise de conclusion**

Pour conclure, nous rappelons la définition opérationnelle que nous avons donnée plus haut et nous reprenons la grille de Recherche Action intégrale qui pourra servir de guide au processus de ce méthode participative apte à responsabiliser toute personne voulant s'impliquer.

La Recherche Action intégrale est celle qui vise un changement par la transformation réciproque

de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion. (Morin, 1992, II, 21)

### **Grille d'analyse du processus de la Recherche Action intégrale**

#### **1- CONTRAT**

		<b>structuré</b>
• ouvert	<b>formel</b>	
	<b>informel</b>	<b>non structuré</b>
• fermé	<b>formel</b>	<b>structuré</b>
	<b>informel</b>	<b>non structuré</b>

#### **2-PARTICIPATION**

- **représentation**
- **coopération**
- **cogestion**

#### **3-CHANGEMENT**

- **application d'une théorie**
- **développement**
- **transformation**

#### **4-DISOURS**

- **spontané**
- **éclairé**
- **engagé**

#### **5-ACTION**

- **individuelle**
  - **collective**
  - **communautair**
- |  |                     |                    |
|--|---------------------|--------------------|
|  | <b>efficace</b>     | <b>arrêtée</b>     |
|  | <b>non-efficace</b> | <b>incitatrice</b> |

opérationnelle plus précise et plus intégrale de la Recherche Action. Depuis 1981, nous nous étions inspirés de la grille générale de H. Desroche<sup>98</sup> pour évaluer quelques terrains.<sup>99</sup> Depuis le Colloque sur l'éducation populaire (CEP) dans lequel nous aurions aimé que tous les participants deviennent les auteurs de leurs écrits sur leurs actions, nous avons dégagé sept leçons qui ont permis la création de notre grille opérationnelle.<sup>100</sup>

Il ne fallait pas uniquement inventer une grille, il importait aussi de la valider. La validation a consisté à explorer et à reprendre chaque terrain précédemment couvert pour voir si la grille nous permettait de mieux comprendre et de tirer, à partir de cette analyse verticale, de nouvelles leçons sur la Recherche Action intégrale. Il s'agissait d'une application. Cette dernière a servi à réévaluer des projets ou des terrains en fonction de l'évolution de notre pensée. Bien entendu, cet exercice d'analyse verticale nous démontrait l'efficacité de la grille qui pouvait aider à dégager des leçons nouvelles sur chaque terrain. Par la suite nous pouvions effectuer une analyse horizontale ou comparative comme nous l'avons suggérée en méthodologie..

---

<sup>98</sup> H. Desroche, *op. cit.*, note 1

<sup>99</sup> A. Morin, *La Recherche Action en éducation: de la pratique à la théorie*, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1986 voir la première partie, Les terrains, p. 13 à 97.

<sup>100</sup> A. Morin, "les modes de communication auteurs-acteurs, Groupes d'éducation populaire en collaboration avec André Morin, *L'écriture collective. Un modèle de Recherche Action*, Gaëtan Morin, éditeur, Chicoutimi, 1984, p. 445-453.



# **Une philosophie de la Recherche Action dans le contexte de l'implication des acteurs sociaux dans le processus de leur éducation de base**

*Alain Grandbois*

## **Introduction**

Nous choisissons de discuter un cadre philosophique de la Recherche Action en liant notre réflexion au débat entourant l'éducation de base pour tous. Nous nous inspirons par ailleurs principalement du contexte africain. L'intérêt de tisser des liens entre la Recherche Action et l'éducation de base, pour définir les contours d'une philosophie de la Recherche Action nous semble évident. Tout le mouvement actuel entourant les réformes de l'éducation de base s'inscrit autour des concepts de participation communautaire et sociale, d'enracinement local et régional, de responsabilisation à la base et de décentralisation administrative, ainsi de suite. Il nous semblait par ailleurs pertinent d'illustrer par un champ d'application concret de la recherche, l'éducation de base, une discussion théorique et méthodologique sur la Recherche Action.

La conférence de Jomtien a introduit des nouveaux points de vue sur l'éducation de base et réactualisé certains thèmes du discours de la Recherche Action, à savoir comment impliquer les populations bénéficiaires de l'éducation de base dans le processus de développement de cette éducation. Nous verrons dans cette présentation comment la Recherche Action introduit dans le champ de l'étude du changement social des changements importants dans la production du savoir en les reliant au développement concret d'actions.

Ce chapitre, qui illustre en quelques pistes certains fondements de la Recherche Action, pose également une question d'actualité à savoir que la Recherche Action peut être l'un des moyens réalistes pour répondre aux nouveaux défis qui se posent à l'éducation de base. Rappelons que la Recherche Action a d'abord été conçue comme un moyen de changement social fondé sur la concertation en faisant appel à la participation de non-professionnels de la recherche dans le processus même de la recherche, même si à l'origine elle était de nature essentiellement instrumentale. Sous cet aspect elle se présente d'emblée comme un levier puissant pour inciter les populations à la base à s'impliquer dans le processus.

Nous donnerons d'abord un cadre épistémologique à la Recherche Action et proposerons un modèle ouvert grâce aux principes méthodologiques qui le constituent. Le modèle de Recherche Action que nous verrons émerger conserve des liens d'appartenance à deux grandes tendances. La première, influencée par les travaux de Lewin, détermine son axe pragmatique et marque sa volonté d'apporter une résolution concrète à des problèmes sociaux, indépendamment des champs d'influence des discours socio-politiques. Cette première tendance la rattache aussi à une certaine logique de la science positiviste qu'évoque la distance adoptée par le chercheur par rapport au groupe objet d'étude et garantit son objectivité relative dans le processus de la recherche. La deuxième tendance renvoie aux travaux d'Habermas, de Freire, de Desroches ou encore de Morin. Elle autorise les acteurs sociaux non-professionnels de la recherche, à participer pleinement à la résolution des problèmes qui les concernent et leur confère ainsi le statut de co-

chercheurs. Elle soulève du même coup la question de la position moins distanciée du chercheur professionnel au sein du groupe.

Enfin, nous avons pu observer que de nombreux intervenants de ce domaine recourent de plus en plus à la Recherche Action, sans pour autant prendre toujours en considération ni sa complexité ni ses nombreuses implications épistémologiques, philosophiques, sociologiques, politiques et éthiques. Il nous semble que les enjeux sont tellement importants qu'ils imposent un retour sur quelques-uns de ses fondements épistémologiques afin de dégager une définition et des principes méthodologiques constitutifs plus adéquats pouvant mieux nous éclairer dans la recherche de solutions nouvelles pour l'éducation de base.

Ce chapitre recoupe plusieurs aspects déjà traités dans le chapitre précédent par mon collègue André Morin et présentant dans ses grandes lignes ce qu'est la Recherche Action et nous espérons que cela permettra au lecteur de mieux cerner l'objet dans certains de ses fondements essentiels.

## **L'éducation de base à la suite de Jomtien**

Quarante ans après la déclaration universelle des droits de l'homme, la conférence mondiale de l'éducation pour tous (CMET), tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, constate que le droit à l'éducation reste une vaine promesse pour des millions de personnes. Elle a donné l'occasion aux participants de renouveler la problématique de l'éducation dans le monde, d'actualiser les objectifs visant à améliorer l'accès à l'éducation et de définir des stratégies globales et les orientations choisies pour transformer la réalité. Elle a été l'occasion pour les différents pays et organismes internationaux représentés de renouveler leur engagement en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de son accessibilité universelle.

### **La problématique générale**

Le rôle positif de l'éducation fondé sur une meilleure participation de l'individu éduqué à la vie sociale, économique, culturelle et politique de la société et, partant, sur sa contribution plus efficace au développement humain, ne fait plus l'ombre d'un doute. L'éducation, par l'influence qu'elle exerce sur les attitudes et les comportements, a des effets bénéfiques sur la santé, la planification familiale, le soin des enfants, la protection de l'environnement et la productivité. Le droit à l'éducation et le droit d'apprendre constituent malheureusement un espoir plutôt qu'une réalité, au niveau mondial. Les chiffres parlent: près d'un milliard d'adultes analphabètes, en majorité des femmes; 130 millions d'enfants non scolarisés, des filles pour près des deux tiers (Haggis, 1993). Parallèlement, les ressources deviennent de plus en plus rares, (en particulier dans les pays en développement), et la crise économique mondiale impose des réductions spectaculaires des investissements et des dépenses dans le secteur de l'éducation. Celle-ci, selon Haggis (1993), doit cependant défendre sa position prioritaire face à d'autres revendications concurrentes. Il faut cesser de la juger seulement en termes de coût/efficacité ou de rentabilité des investissements et prendre en considération les multiples effets positifs qu'elle engendre au niveau social. La CMET estime que l'une des tâches majeures du projet d'éducation pour tous est de mettre de l'avant que le développement humain est au cœur de tout processus de développement et qu'il faut sauvegarder les services destinés aux démunis dans les périodes d'austérité et d'ajustement économique. Mieux, l'éducation qui confère des pouvoirs aux individus est sans conteste un droit de l'homme et une responsabilité sociale. Par la multiplication des informations et des méthodes d'acquisition de connaissances (permettant d'améliorer les

conditions d'existence), l'éducation contribue de façon certaine à la transformation des individus et de la société, en se conjuguant aux autres leviers politiques sociaux et économiques.

### **Les objectifs de l'éducation pour tous**

La *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* réunit en 10 articles les objectifs définis par la CMET. Ces objectifs couvrent chacune des dimensions de la formation fondamentale. La première dimension touche à l'interaction entre la culture et le processus éducatif. La deuxième concerne l'impact du progrès scientifique et technologique sur les contenus et les processus éducatifs mêmes. La troisième dimension englobe des questions relatives au rôle de l'éducation dans l'atteinte de la qualité de la vie et de la protection de l'environnement en vue d'un développement durable.

### **Les stratégies proposées**

L'éducation fondamentale nécessite une vision élargie, pour réaliser les objectifs précédemment énoncés. Cette vision élargie compte cinq volets: 1° universaliser l'accès à l'éducation et promouvoir l'équité; 2° mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage; 3° élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale; 4° améliorer le contexte de l'apprentissage et, 5° renforcer les partenariats. Le renforcement du partenariat occupe une place centrale dans la stratégie à mettre en œuvre dans l'éducation pour tous dont la première étape:

consiste à identifier, de préférence par un processus faisant appel à la participation active des groupes concernés et de la communauté, les systèmes traditionnels d'apprentissage qui existent dans la société et la demande effective de services d'éducation fondamentale, qu'il s'agisse d'enseignement scolaire ou de formations extrascolaires (Fordham 1994).

Comme on le voit, la stratégie globale repose sur la participation. La mise en valeur des ressources humaines est la composante majeure des stratégies visant à permettre aux populations d'un pays de mieux tirer profit de l'éducation. Mais l'élément - clé qui favorise la participation est l'apprentissage qui, selon Fordham (1994), est rarement défini ou alors mal appliqué dans les projets d'éducation. Tous les programmes de développement, quel que soit le type d'intervention choisi, devraient comporter des formes d'apprentissage mettant l'accent sur les capacités d'analyse, d'évaluation, d'interprétation, de résolution de problèmes et de prise de décision des apprenants. Fordham indique que l'efficacité des programmes est fonction des possibilités d'articuler les apprentissages en cours avec les systèmes d'éducation traditionnels du milieu. Cependant, il est rare que l'on sache tirer parti des projets d'intervention pour le développement et les plus pauvres n'en bénéficient presque jamais. "C'est à ceux qui supportent actuellement le fardeau de la pauvreté qu'il appartient, dans le contexte de leur priorité propre, de décider d'agir sur la situation pour la changer." (Fordham, 1994, p.72).

L'acquisition d'un savoir ne doit pas être présenté comme une activité nouvelle mais comme la poursuite d'une activité qui fait déjà partie de l'expérience de la communauté. L'idée de participation est inhérente au processus d'apprentissage lui-même. Il contribue à donner des moyens d'agir aux intéressés qui se rendent compte qu'ils peuvent créer et orienter le changement. Au coeur de cette terminologie contemporaine de l'apprentissage on retrouve les concepts de *participation*, de *moyens d'action*, de *propriété* (Fordham, 1994, p.73). Comme les projets d'intervention portent sur la santé, la planification familiale, la nutrition, la gestion, l'adduction d'eau, ils couvrent un champ suffisamment étendu de points essentiels à la vie pour convier à une vraie participation communautaire. Celle-ci couvre obligatoirement la préparation, la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation de l'intervention. Les objectifs seront acceptés et

voulus par tous dans la mesure où la communauté bénéficiera des résultats. La participation devient la clé du succès des programmes d'intervention. Elle suppose que tous les intéressés prennent démocratiquement les décisions. Ils se sentent davantage impliquer dans les programmes s'ils ont contribué à leur mise au point et s'ils en sont les coauteurs. L'approche fondée sur la participation encourage l'autonomie dans l'apprentissage et stimule un effort accru.

La vision élargie de l'éducation appelle également la participation active des parents et des communautés pour couronner de succès les programmes. L'environnement social, culturel et économique d'une école contribue au succès des apprentissages. Les activités de participation rendent l'école moins isolée de la communauté. Celle-ci prend conscience que l'école lui appartient. Parents et enseignants peuvent oeuvrer ensemble à fixer des objectifs communs pour développer leur école et leur milieu.

**Le forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000 a permis d'assurer le suivi de la conférence de Jomtien. Au terme de ce forum, les pays participants se sont engagés à :**

- se doter de Plans d'action nationaux permettant un accès réel à une éducation de base pour tous;
- accorder une attention particulière aux besoins de certains pays moins avancés, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud;
- promouvoir l'élimination de la pauvreté et le développement durable.

En relation avec ces perspectives générales et pour en assurer la réalisation, des objectifs plus précis sont proposés, notamment : le développement et l'utilisation de matériels didactiques appropriés; l'adaptation des programmes d'enseignement aux réalités locales; la mise en place d'environnements favorisant l'apprentissage; l'adoption de modes de gouvernance et de gestion favorisant la participation; l'amélioration de la condition, de la motivation et du professionnalisme des enseignants.

Malgré les appels de Jomtien, les différents programmes d'ajustements structurels et sectoriels mis en place depuis une dizaine d'années ont trop peu tenu compte des exigences de développement des ressources humaines des systèmes éducatifs nationaux. Ainsi, bien que cette réorientation vers l'éducation pour tous ait mené à de vastes programmes de construction scolaire permettant l'accès à l'école, les efforts de contrition de la fonction publique ont par exemple réduit la formation des maîtres à n'être qu'une priorité secondaire dans les réformes en cours. Les appels ont donc dû être renouvelés à Dakar.

## **Vers un développement à la base**

### **Le concept de développement et l'implication des populations**

Le développement, dans son sens le plus strict, suppose une croissance, une expansion ou encore une transformation à partir d'un état initial. Rocher (1969) considère le développement comme la totalité des actions entreprises qui fixent l'orientation d'une société et les conditions de vie collective et individuelle que l'on y retrouve, et cela en fonction de certaines valeurs dominantes. L'auteur sous-entend par ailleurs, comme plusieurs autres auteurs des années 60-70, une finalité positive au développement. Mais l'évaluation et les bilans critiques des expériences du développement international, particulièrement dans les pays en voie de développement, ont provoqué un changement d'attitudes de la communauté intellectuelle impliquée dans ce secteur de l'activité sociale face au concept de développement. Après 1970, comme le mentionne Latouche (1986), plusieurs attachent à ce concept de développement une connotation

pratiquement négative, comme un mal-développement. Ils lui opposent, selon cet auteur, le développement solidaire, autocentré, endogène, communautaire, intégré, autonome, l'écodéveloppement, l'ethnodéveloppement, etc. Comme Abdel-Malek (1984), nous estimons que cette perception négative provient du fait que le développement a été trop longtemps confondu avec la croissance économique qui devait nécessairement entraîner un progrès social à l'échelle mondiale. Cette conception, fondée sur les modèles économiques et sociaux des pays développés, a provoqué, dans la plupart des pays ayant besoin d'un développement global, de graves déséquilibres au sein de leurs structures socio-économiques souvent précaires. Par ailleurs, les cultures nationales et l'identité culturelle de ces pays, souvent "bafouées" par plusieurs décennies de colonisation, restent toujours menacées.

Les expériences de développement des trente dernières années et les tentatives de changement social provoquées à partir d'actions entreprises sur de grandes échelles et fortement centralisées démontrent, de façon générale, premièrement, que les changements planifiés se rendent très rarement à la base et, deuxièmement, que ces démarches entraînent des résistances vigoureuses de la part des acteurs sociaux concernés. Ils ont souvent perçu les solutions proposées (imposées) comme extérieures à leur réalité. Les tentatives de changement éducatif n'échappent pas à ce constat.

Dans les secteurs de l'éducation formelle et non-formelle, on observe, par ailleurs, qu'il est plus facile d'accroître quantitativement que qualitativement le rendement du système éducatif. De plus, certaines couches de la population exclues du système formel pour des raisons notoires (c'est le cas des enfants des zones rurales, surtout des filles) demeurent, en dépit de nombreuses tentatives, difficilement scolarisables. Les contraintes du système d'éducation formelle amènent plusieurs pays à revoir leurs positions par rapport à l'importance à accorder au secteur d'éducation non formelle.

Les pays se voient dans la nécessité de se doter de politiques, stratégies, modèles éducatifs, programmes et mécanismes de planification. Ces décisions se prennent habituellement de façon centralisée. La plupart des pays admettent aujourd'hui qu'il peut y avoir plus d'un type d'écoles ou d'intervention éducative, plus d'un ensemble de finalités éducatives, plus d'un modèle, et que le système éducatif intègre difficilement un changement des pratiques éducatives quand il est provoqué de l'extérieur des communautés locales. On arrive à conclure, comme l'ont fait les participants à la Conférence de Jomtien, qu'il faut impliquer les intervenants locaux pour provoquer des changements significatifs dans une forme d'intervention éducative donnée. Un milieu interpellé par une intervention éducative accepte difficilement de jouer le rôle d'objet du changement: il préfère agir comme sujet, ou mieux, comme acteur ou auteur du changement. Conséquemment, l'intervention éducative doit se rapprocher de son milieu dès le départ pour être efficace et le servir adéquatement.

Les actions planifiées, lancées dans plusieurs pays, visent la rénovation du système éducatif. On observe que les interventions éducatives sont analysées avec les mêmes grilles, conçues par les experts gouvernementaux et que chaque programme a comme objectif final de rendre les interventions comparables à partir de critères communs et définis a priori. Il s'agit donc essentiellement de systèmes centralisés de changement. Il est plus facile dans cette logique de planification d'intervenir en milieu urbain, où les critères trouvent leur pertinence, qu'en milieu rural, où les caractéristiques sont plus complexes et échappent à une standardisation.

Ces différents niveaux de constats justifient l'adoption d'une approche de Recherche Action. Celle-ci, par ses caractéristiques propres, permet à l'État de s'engager dans des actions propices à un changement planifié du système éducatif. Elle invite, par sa logique même, à l'implication des intervenants, des populations bénéficiaires et de leurs responsables locaux ou régionaux,

concernés directement par les actions à conduire. Les populations à la base deviennent par leur implication l'unité diagnostique et le centre de l'intervention à développer, moteur du changement désirable.

Cette nouvelle perspective, si elle se perçoit et se justifie d'un point de vue technique et scientifique, peut également s'inscrire dans la logique renouvelée de la gestion de l'État. Dans le cadre où tous les pays annoncent ou ont déjà planifié une décentralisation administrative des différents services de l'État, (de l'Éducation nationale, en particulier), la prise en charge graduelle par les acteurs sociaux locaux (des différents niveaux) pourrait constituer l'une des stratégies recherchées par les décideurs des départements ministériels impliqués dans le dossier de la décentralisation. Celle-ci ne se fonde pas uniquement sur des impératifs politico-administratifs mais également sur des nécessités économiques. La plupart des pays africains durant ces dernières années ont senti le besoin d'améliorer leur capacité de gérer adéquatement leurs ressources existantes mais également ont atteint une certaine limite à générer de nouvelles ressources financières, dans leur tentative d'élargir l'accès à l'éducation à une plus grande partie de leur population. La stratégie de Recherche Action, telle que le présent texte le préconise, peut devenir, par le biais de la redistribution équitable des ressources, un des moyens de responsabiliser graduellement les régions et les collectivités locales à l'égard de leur rôle dans la promotion de l'éducation de base.

Il faut par ailleurs considérer que l'implication du milieu est un élément important pour réduire les résistances au changement et à l'innovation éducative. Le milieu peut devenir, s'il est un "client" impliqué, un dispositif d'autorégulation du mandat et de la qualité de l'intervention éducative. Mentionnons enfin qu'un des défis de l'éducation de base d'aujourd'hui et de demain est de faire le lien entre la spécificité propre à chaque milieu, de la collectivité à la région, en termes socio-économiques, et l'entrée dans la modernité, par les apports techniques et scientifiques venant enrichir à la fois l'intervention éducative et le milieu. Il est peut-être trompeur, en s'attachant trop à la dynamique de la spécificité, de croire que le développement de l'éducation et de la formation africaine ne sera faite que de développement à la base et qu'elle émergera par la seule force de sa spécificité locale propre. À notre avis, il restera plus productif en fin de compte de favoriser une dialectique et un ajustement dans les collectivités locales, entre l'endogène et l'exogène, l'intervention éducative pouvant alors être certainement un des mécanismes de médiation de ces deux champs d'influence.

### **Le développement participatif**

Le développement participatif vise le développement des communautés de base et des organisations sociales à l'échelle "humaine", pour reprendre l'échelle de Schumacher (1978). Pour Abdel-Malek (1984), ce type de développement, qu'il qualifie d'endogène ( nous utilisons plutôt le concept de développement participatif, considérant le terme endogène moins précis et de plus, comme me le faisait remarquer l'éditrice de cette revue, le terme endogène situe déjà le regard de l'observateur du développement à l'extérieur de ce qui est intérieur: un villageois ne se situerait pas à l'intérieur — ou à l'extérieur — du processus de changement qui le concerne, mais bien comme part entière de ce processus), se veut essentiellement centré sur l'homme. Il signifie un processus de promotion de l'homme par et pour lui-même pour reprendre une formule célèbre. Le développement s'effectuera donc à partir de l'homme et de ses valeurs, celles de sa collectivité, de sa société. Cela implique la mise en place d'une plus grande équité dans le partage des résultats de la croissance socio-économique et exige le partage des efforts et des sacrifices. Le développement participatif ou endogène se présente alors comme un processus ouvert, illimité dans ses modèles et ses applications, selon les différentes réalités, aspirations et besoins humains rencontrés.

Cette réflexion permet de supposer qu'un développement participatif peut impliquer, à différents niveaux, les aspects suivants:

- le développement se conçoit à partir des besoins des citoyens d'une collectivité donnée;
- l'identification et l'expression de ces besoins émanent des citoyens eux-mêmes;
- les activités liées à ce développement se réalisent le plus possible à partir de leurs propres ressources, humaines, matérielles et financières;
- il y a adaptation des technologies aux savoirs populaires ou traditionnels;
- le principe de participation communautaire se trouve à la base de toute activité de développement;
- les activités s'effectuent en harmonie avec l'organisation sociale en place et les us et coutumes (ou traditions culturelles) nationales, régionales et locales. Contrairement à plusieurs approches du développement qui prônent un changement radical des sociétés traditionnelles vers le "modernisme", le développement *endogène* recommande une démarche respectueuse de la tradition, visant à adapter, à promouvoir et à sauvegarder des cultures souvent menacées;
- les apports de ressources exogènes au milieu, (souvent nécessaires), doivent rester dans les bornes de coûts accessibles et contrôlables par les ressources du milieu, tant sur le plan des technologies que des savoirs.

Ce développement participatif visé, qu'il soit planifié ou émergent et par lequel nous souhaitons voir les acteurs sociaux s'appropriier et prendre en charge leur devenir, n'est pas gratuit. Il ne peut s'agir de changer pour changer, sans direction, sans projet. Pour nous, et nous le soulignerons tout au long de cet article, ce développement appartient avant tout aux acteurs à la base et doit s'identifier à leurs valeurs et répondre à leur projet, même s'il peut être utopique. Nous pouvons affirmer que la décentralisation des organisations et des interventions scolaires vers les populations des différentes régions des pays, à partir de processus éducatifs axés sur le vécu, les besoins, les aspirations, les valeurs et l'identité culturelle des populations de ces régions doit permettre de concevoir et d'ancrer des activités de développement à partir de la participation populaire. Le développement participatif, fondé et articulé autour d'une implication populaire, d'une utilisation ou d'une adaptation des savoirs, ressources et technologies, populaires (ou endogènes), fait appel, dans tous les cas, à un projet éducatif favorisant et "autorisant" cette participation et cette endogénéité souhaitables du processus éducatif lui-même.

### ***N.B. Introduire la technologie appropriée***

#### **La Recherche Action et le développement à la base**

C'est dans ce nouveau contexte que la Recherche Action et la recherche participative, en permettant aux populations à la base de s'impliquer dans les activités de développement et d'éducation qui les concernent, présentent une voie pertinente pour l'avenir. Nous exposerons un modèle de Recherche Action compatible avec les principes d'un développement appelant la participation de la base. Nous détaillerons plus loin le rôle du chercheur en Recherche Action comme devant être pragmatique, c'est-à-dire ancré dans la réalité et engagé dans son milieu quand une situation sociale le réclame ou que son appui est sollicité, sans que le chercheur devienne pour autant un militant. Le chercheur doit encourager l'élaboration des projets par les

citoyens à la base. La Recherche Action, comme nous voulons le démontrer, a pour dessein de favoriser le changement au niveau de l'organisation sociale. Nous estimons dans ce sens que nos recherches en éducation ont pour finalité de concourir à modifier et à transformer la réalité pédagogique et sociale du milieu dans lequel nous intervenons.

## **Fondements de la Recherche Action et implication des acteurs**

### **Qu'est-ce que la Recherche Action?**

C'est avec Lewin (1946, 1949 et 1953) que se situent les origines de la Recherche Action, à partir de ses études sur les changements d'opinions effectués durant la dernière guerre et où Lewin découvrit que les gens acceptaient plus facilement de changer d'opinion ou d'accepter une nouvelle décision, s'ils étaient impliqués dans le processus amenant cette nouvelle décision. De là, ses travaux en psychosociologie des processus du changement l'ont amené à développer ce qui demeure aujourd'hui, sous des modalités et des procédures diverses, le coeur de la plupart des pratiques de Recherche Action, soit le processus en spirale conduisant un groupe à expérimenter un processus de résolution de problèmes en utilisant le feed-back constant de l'action à la recherche. D'autres auteurs mentionnent certaines origines de la Recherche Action dans le cadre de l'ethnologie des années 1930 ou encore chez Mayo ou à Moreno ou encore Blumer. Corey (Hess, 1983) serait quand à lui l'initiateur de cette approche de recherche en éducation. Ce dernier croyait et a mis en pratique que les relations ethniques pourraient s'améliorer en mettant ensemble, les chercheurs et administrateurs (des occidentaux) avec les "acteurs" (des amérindiens), dans le processus de recherche.

La Recherche Action est devenue, en 1995, une "réalité complexe" difficile à délimiter de façon conceptuelle. Cette réalité complexe provient du fait que la Recherche Action signifie, pour les différents tenants de cette approche, beaucoup de choses à la fois, difficilement compatibles dans plusieurs cas, et que les études sur les pratiques de la Recherche Action sont encore peu nombreuses. Par ailleurs, comme le mentionne Haramein, "...il est impossible d'avoir une théorie de la Recherche Action parce que le changement social est un processus qui résiste à la théorisation" (cité par Morin, 1986: 118). Comme le souligne Dubost (1984), il y a finalement, dans cette confusion, plus de discours sur la Recherche Action que de pratique et conséquemment, la Recherche Action signifie tellement de choses en fait, qu'elle risque de ne plus vouloir rien dire ou de n'être qu'une boîte vide à remplir par des milliers de pratiques possibles mais non concrètes. Plutôt que de nous engager dans un débat souvent contradictoire et polémique sur la conceptualisation de la Recherche Action, nous résumons ici sommairement quelques positions, avec lesquelles la Recherche Action peut être spécifiée selon:

- a) Le niveau de recherche ou d'action sur lequel un auteur insiste en traitant de la Recherche Action;
- b) L'attachement à une méthodologie scientifique ou à une méthodologie participative, flexible et ouverte, débat qui peut en cacher un autre c'est-à-dire celui de l'existence d'un nouveau discours épistémologique sur la science;
- c) La situation de la Recherche Action dans les différents paradigmes sociaux et politiques. La Recherche Action se veut parfois neutre, engagée, subversive; elle peut viser l'intégration sociale, la conservation sociale ou la transformation radicale des structures sociales. Conséquemment, elle peut viser, dans une intervention sociale, éducative, psychologique, le maintien d'un statu quo social, le détournement de tensions sociales, la concertation, l'affrontement, la libération, etc.;



- d) La mise en relation des pôles politique et scientifique dans une société, entre ceux de la connaissance et de l'intérêt, de la science au pouvoir, etc.;
- e) Le sens de la participation signifie la manipulation pour concrétiser des changements préétablis, et l'implication réelle comme fondement créateur du changement, etc.;
- f) Les cadres méthodologiques, qui pourront varier selon que les résultats de la Recherche Action ont une finalité de servir avant tout la promotion d'acteurs sociaux engagés dans une Recherche Action, ou bien la finalité de servir au développement de connaissances dans des champs particuliers de l'activité sociale.
- g) La recherche, ou non, de généralisation des résultats de recherche sur des échelles diverses.

Une pratique de Recherche Action peut s'inscrire dans toutes ces dimensions et plus encore. Il est vrai qu'elle questionne dans ce débat, sans nécessairement toujours y apporter des réponses plus novatrices que d'autres approches méthodologiques de recherche sur la production du savoir en général. Comme le mentionne Gélinas (1983), la Recherche Action est d'abord diversité et la diversité n'est pas réductible à quelques constantes généralisables. Pour A. Morin (1982), elle représente avant tout une voie méthodologique caractérisée par sa souplesse et sa capacité de changer. Rhéaume (1982) précise quant à lui qu'elle n'est qu'une approche méthodologique parmi d'autres, pouvant utiliser plusieurs méthodologies et instrumentations différentes, où les innovations concerneront plutôt des modalités particulières dans le dispositif de la recherche comme telle.

La Recherche Action a, par définition, des liens très étroits avec la pédagogie et la formation. Rappelons au départ le caractère éducatif de la participation et sa grande utilisation dans la résolution de problèmes éducatifs. Ainsi, pour Cohen (1980), la Recherche Action peut, entre autres utilisations, remplacer des méthodes classiques d'enseignement par une approche de la "découverte" ("discovery method"), où l'apprentissage s'effectue par l'exploration au sein des processus de la recherche et de l'action, axée sur la résolution d'un problème. Pour Goyette (1987), la Recherche Action implique nécessairement trois axes: recherche, action et formation. La formation serait implicitement un produit de la relation que la Recherche Action crée entre recherche et action. Nous référant aux systèmes ouverts en éducation, la Recherche Action peut aussi être perçue comme une approche pédagogique, dans la tradition de Dewey, permettant d'apprendre en faisant, où l'apprentissage est lié à la dynamique entre phase de recherche et phase d'action.

### **Théorie et praxis**

Le débat entre théorie et pratique est au coeur du développement de la Recherche Action et plusieurs tendances s'y dessinent. Dans la tradition psychosociale américaine, il s'agissait d'étudier les phénomènes de changements sociaux en situation réelle, le cadre expérimental ne permettant pas leur étude et, de façon pragmatique, d'aider des groupes sociaux à s'engager dans la résolution de problèmes qui les concernent. À l'autre extrême, dans certaines traditions sociologiques critiques, il s'agissait avant tout d'un débat visant à engager les résultats de la recherche sociale dans la transformation de la société. Entre ces deux pôles, bien d'autres cadres de références se sont développés dans les dernières années.

Ce débat entre théorie et pratique s'articule, pour une certaine tradition critique, dans la notion de praxis. Marx est l'initiateur de la notion de la praxis moderne. Elle provient initialement de la critique de Marx face à l'inertie de la philosophie, de son attitude contemplative, où il en arrive à prendre position selon laquelle il faut avant tout se réaliser dans l'action, d'où la thèse sur

Feuerbach: “Les philosophes jusqu’ici n’ont qu’interprété le monde. Ce qu’il faut, c’est le changer.” (Acton, 1968: 44). La praxis serait donc avant tout une opposition aux spéculations gratuites des intellectuels de l’époque et une invitation à s’intégrer à une démarche vers la pratique, vers l’action dans laquelle l’homme peut atteindre son but, c’est-à-dire sa libération et en même temps, devenir producteur de son histoire. Cette position de Marx, souvent interprétée comme exprimant la souveraineté de l’action sur la théorie signifie plutôt la dialectique entre l’action et la théorie, en fonction de cette libération et d’où peut ressortir la “vérité”, celle qui est transformatrice.

À la suite de Marx, l’école de Francfort a développé un projet théorique critique s’appuyant sur des positions scientifiques axées sur une science dialectique et historique, avec une certaine ouverture pour les cadres “compréhensifs” reconnaissant l’importance de l’individu comme sujet et ses caractéristiques individuelles, au même titre que l’individu comme “objet” historique.

Comme chez Marx, la tâche des hommes est pour Freire (1970, 1971, 1973 et 1985) de se libérer. Mais au-delà du sujet historique prenant place dans un projet de transformation de la société, ils prennent place clairement comme acteurs impliqués dans leur propre libération. La praxis devient pour lui réflexion et action, pour transformer le monde par l’implication des hommes. L’homme dans la praxis, se conscientise, l’homme dans la praxis devient producteur de sa culture. La praxis doit porter, sous forme de dialogue et à partir des divers vécus ou historicité en présence dans un groupe, sur l’identification des situations problématiques, des réalités à transformer, des aspects de vie non compris, non assimilés ou plus simplement évacués par l’éducation traditionnelle. Le vécu et la réalité à transformer sont ainsi au centre de ce que Freire appellera la “théorie”. Mais le vécu n’est pas la seule dimension essentielle à cette théorie: l’ensemble du savoir ou des formes de savoir disponibles peuvent être utilisés, afin de résoudre une situation problématique et s’engager dans un changement positif. La pratique sera ainsi la réalisation concrète de la transformation d’aspects problématiques de la réalité, identifiés par les apprenants. La conscientisation est un projet de changement collectif, en ce sens qu’il situe l’homme parmi les hommes. Être avec d’autres dans un tel projet implique pour Freire un outil de médiation entre les hommes et c’est le dialogue qui est cet outil.

Quel que soit l’environnement socio-politique dans laquelle on la retrouve, un des aspects fondamentaux de la Recherche Action est qu’elle cherche à établir une relation productive entre théorie et pratique dans le champ du social, en passant par l’implication des acteurs sociaux. Elle représente à notre avis, à la fois et de façon complémentaire, une approche de recherche permettant d’étudier le changement social et une approche qui a comme but fondamental de favoriser le changement social.

## **La résolution de problèmes**

### **Lewin et la tendance relativiste en psychologie-sociale**

Lewin (1946, 1949, 1953) est, comme nous l’avons dit plus haut, l’un des principaux fondateurs de la Recherche Action. Le modèle de Recherche Action de cet auteur, est profondément ancré dans une perspective pragmatique du changement social. Il y intègre le processus de résolution de problèmes. Celui-ci implique l’application concrète des résultats de la recherche dans l’action. Ce modèle, dès son origine, se réfère à une épistémologie relativiste, c’est-à-dire, selon un des précurseurs, le physicien Heisenberg, à un système où les relations ne s’expliquent pas uniquement par les parties mais par la totalité. De façon analogue, pour Lewin, la recherche et l’action d’un groupe engagé dans un processus de résolution de problèmes constitue l’objet-changement social qui correspond à un système de changement social et s’explique par sa totalité. Son modèle de Recherche Action subit l’influence du Gestaltisme. Pour cette école de pensée, la

perception et l'habitude portent non sur des éléments mais sur des structures, des organisations ou des réorganisations de sensations ou de souvenirs (Anzieu et Martin, 1976: 71). Ces influences conduisent Lewin à développer une théorie du champ psychologique. Pour lui, l'action individuelle dérive de la structure qui s'établit entre le sujet et son environnement à un moment donné. Cette structure est un champ dynamique, système de "forces" en équilibre où l'action individuelle et les changements dans le groupe ne peuvent se percevoir que dans cette structure. Pour Lewin, l'étude de l'action individuelle ne peut conséquemment se réaliser, qu'à l'intérieur du champ. Il convient de signaler ici que ce principe devient un élément essentiel du concept de l'"action-research" de Lewin, issu des années plus tard de ses premiers travaux sur l'action individuelle et le champ psychologique.

### **L'"action-research"**

Comme le mentionne Lapassade (1974: 36), l'"action-research" peut s'inscrire dans un mouvement "... pour fonder une science du champ social dans laquelle l'intervention du psychosociologue dans des situations réelles prend place dans l'expérimentation réelle". Mais le "projet" de Lewin ne se limite pas à cet aspect. On retrouve dans son texte fondateur (1946: 34-46), trois objets de recherche, soit pour les deux premiers, l'étude des lois générales de la vie de groupe dans la réalité et le diagnostic de situations spécifiques. Pour lui, ces deux objets correspondent aux deux temps forts de sa pratique. Les lois générales du groupe sont essentielles, 1° à la compréhension de la dynamique et du changement au sein du groupe, 2° à l'énonciation des hypothèses (nécessaires) à l'analyse des données de la Recherche Action. Le diagnostic des situations spécifiques renvoie à l'exigence d'analyser minutieusement chaque situation à partir de l'observation systématique des faits spécifiques à une situation donnée. En dernier lieu, Lewin pose l'exigence pour l'"action-research" de produire des changements réels et concrets. Mais l'attitude de Lewin reste celle d'un scientifique classique expérimentaliste: même s'il conçoit qu'une recherche réalisée dans l'action, prise dans une situation "in vivo", produit une connaissance supplémentaire, il maintient le schème expérimental pour la production et la vérification des résultats (1946: 37).

### **Opérationnalisation de la méthode Lewinienne de résolution de problèmes dans le cadre de l'"Action-research"**

Dans ses derniers textes sur l'*action research* (1947 et 1953), Lewin résume son modèle sous forme d'étapes dirigées par le chercheur:

- Étape 1: Il existe une problématique réelle dans un milieu ou une organisation. Le chercheur identifie clairement les intentions de l'organisation en termes de volonté de s'engager dans une action sociale et aide l'organisation à concilier sa volonté et ses besoins-problèmes spécifiques. Suite à cette démarche, il y a énonciation par le chercheur de la problématique portant sur l'objet-projet de recherche.
- Étape 2: Le chercheur rassemble un groupe de gens concernés et intéressés par la problématique.
- Étape 3: La planification du projet partira, de façon générale, d'une idée générale que les participants ont de l'objet-projet de recherche.
- Étape 4: Cette idée ou problématique se matérialisera par une identification systématique des faits ("fact-finding") réalisée par le groupe.

Étape 5: Comme la problématique et les objectifs du groupe ne peuvent pas être clairs au début, Lewin conseille:

- a) d'étudier et d'analyser l'idée sous tous ses aspects et faits dévoilés, et
- b) de recommencer, à la lumière des résultats obtenus, la recherche des faits.

Étape 6: Cette étape produit deux objets:

- a) un plan général pour atteindre les objectifs d'action ou de changements issus de l'analyse des faits et déclarés comme satisfaisants par le groupe;
- b) une décision relative aux premières actions à mener.

Étape 7: Après une phase d'évaluation des actions entreprises et de l'atteinte ou non des objectifs fixés, le groupe s'engage dans un nouveau projet ou, le plus souvent, recommence le cycle complet: identification des faits, analyse, mise à l'essai dans l'action, etc., jusqu'à ce qu'il soit satisfait des résultats et les considère atteints. (Lewin estime qu'une reprise du cycle de recherche et d'action est inévitable pour répondre adéquatement aux problématiques et qu'elle améliore, dans tous les cas, la richesse du processus).

Pour Lewin, cette spirale action-Recherche Action-... permet de résoudre les problèmes du groupe. Ce processus constant d'évaluation entre le pôle recherche et le pôle d'action sert à évaluer la situation, l'action, les ajustements successifs. Pour Lewin, la réponse effective aux besoins exprimés par ses "clients" constitue la finalité de la Recherche Action. Même si, à son avis, le chercheur doit diriger le groupe à partir d'hypothèses fondées sur son expérience et ses travaux antérieurs portant sur des situations problématiques de groupe similaires, Lewin demeure conscient des limites personnelles des chercheurs, particulièrement ceux oeuvrant dans des processus d'analyse et d'appui au changement social. Il met en garde ces derniers face à leur statut de "pouvoir" dans le groupe et des difficultés à se détacher de leurs propres valeurs. Pourtant, il ne remet pas en question la position fondamentale d'extériorité et d'objectivité qu'ils doivent adopter. Ainsi, le danger de formuler et de résoudre les problèmes des autres à partir de sa propre perspective en tant que chercheur, continuellement maintenu à l'extérieur du champ psychologique du groupe, représente pour lui une difficulté majeure à surmonter.

Plusieurs auteurs travaillent de nos jours à partir de la stratégie du cycle de recherche et d'action en spirale de Lewin mais considèrent dans bien des cas, certains ajustements ou apports novateurs vis-à-vis son modèle initial.

### **Positions et apports de Lewin**

Ainsi, pour Lewin, à cause de ses antécédents en recherche expérimentale, le chercheur devait demeurer dans une position d'extériorité et d'objectivité face au groupe. Lewin pense ainsi que le chercheur, à partir d'un problème existant dans la réalité du groupe, doit poser des hypothèses parallèlement au travail du groupe et que le chercheur doit assumer la direction du travail de celui-ci. Mais Lewin veut une direction démocratique afin d'améliorer le climat du groupe et recommande au chercheur de devenir un leader démocratique. Le chercheur observe, note et analyse le groupe en fonction de ses hypothèses. Il fait en sorte que le groupe adopte une démarche et une direction pertinentes. Dans le contexte de son époque, l'apport de Lewin, à ce niveau, est d'avoir invité le chercheur à sortir des laboratoires de l'université et d'en avoir fait en même temps un praticien. Ce rôle double, à l'époque, était innovateur et a valu à Lewin de

sérieuses critiques. Le participant, en contrepartie, était invité à identifier les faits et à participer à la solution du problème. Ses actions étaient parallèles à la démarche du scientifique (au sein du groupe), qui formulait les hypothèses et les vérifiait. La Recherche Action avait conséquemment deux volets: recherche scientifique sur les groupes pour le chercheur et recherche “collaborative” pour les participants appelés à générer une solution au problème. Cette démarche ou “manipulation quasi-expérimentale” pour reprendre l’expression d’Himmelstrand (1981) laisse voir que c’est le chercheur qui décidait du sens et de l’orientation de la recherche.

Pour Lewin, la participation des sujets-citoyens à la recherche ne provenait pas de considérations philosophiques, sociologiques ou politiques, mais plutôt de considérations psychosociologiques: l’individu souscritait plus facilement à des changements (Clark, 1976) s’il participait à la découverte des faits, à la décision quant au changement à réaliser ou à la discussion sur la décision à envisager. Il ne s’agit pas d’une réelle et pleine participation des sujets du groupe. Lewin ne considérait que les faits immédiats de la situation problématique. Il refusait le statut de matériaux scientifiques aux faits historiques (non scientifiques pour lui) et dans cette logique, refusait de considérer le vécu des sujets. La participation, pour Lewin, devenait ainsi quelque peu “active” mais demeurait en même temps le moyen par lequel on pouvait induire le changement.

Lewin voulait aider les communautés dans leur action et aussi amener de meilleures connaissances théoriques sur le changement social. Avec ce premier but, Lewin se positionne comme l’initiateur moderne d’une praxéologie (Ardoino, 1977), d’une science de l’action orientée vers une meilleure connaissance de la pratique, en vue de son optimisation. Par rapport au deuxième but, il poursuit une étude des phénomènes humains dans l’action réelle (l’action devient ici le cadre d’une vérification “quasi-expérimentale”). Sur ces deux points, Lewin fait figure d’innovateur.

Un dernier apport de Lewin, très important à notre avis, est antérieur à ses travaux sur “l’action-research” et provient de ses travaux sur le champ psychologique du groupe. Il s’agit de la fonction des discussions libres au sein des groupes (ce qui sera repris plus tard dans les pratiques d’“action-research” de ses collaborateurs, particulièrement au sein des T-Groups). Dans les études psychosociales du changement au sein des groupes (Levy, 1978), les causes de ce changement se présentent comme multiples: internes (ambition personnelle, mauvaise relation au sein du groupe, modification des procédures de travail ...) ou externes (nouvelles idéologies, morales, pressions politiques, économiques...). Tous ces facteurs peuvent conduire à l’éclatement d’un groupe ou d’une organisation, s’il n’y a pas de processus, au sein de ceux-ci, d’autorégulation. Telle est pour Lewin la fonction des discussions qui précèdent une décision de groupe; “... elles permettent de réévaluer les perceptions des désirs, attitudes, possibilités et effets des actions antérieures... et de réajuster ainsi objectifs et normes au sein du groupe”. (Lewin, 1975: 115). Cette position d’une discussion comme processus d’autorégulation au sein du groupe, est à notre avis, une contribution majeure de Lewin à la Recherche Action telle que nous la préconisons.

La position de Lewin sur la Recherche Action est toujours importante de nos jours, bien que la plupart des auteurs se démarquent de certaines de ses positions, qu’il faut de toute façon considérer en relation avec le contexte scientifique d’une époque donnée. Pratiquement tous se réfèrent, consciemment ou non, à la structure générale de Lewin de processus de résolution de problèmes et à son idée essentielle du “feed-back” entre l’action et la recherche, à ses apports sur la connaissance du groupe en général et de façon plus particulière, à son apport au niveau du rôle de la discussion. Cet aspect de discussion, et principalement son extension chez Freire dans la fonction de dialogue, a permis d’introduire, pour plusieurs praticiens de la Recherche Action, des approches moins “technocratiques”, où la seule finalité est la résolution effective des problèmes

et la prise en compte des dimensions conscientisantes et éducatives dans la phase d'une recherche et celles que vient ajouter le questionnement de l'action à la recherche.

Ainsi, la Recherche Action, le plus souvent axée sur un processus de résolution de problèmes, part avec une logique inhérente à toute recherche qui stipule qu'au départ, il n'y a pas de raison de faire de la recherche s'il n'y a pas de problème. Dans un contexte où le changement appartiendrait aux acteurs sociaux, nous pouvons postuler qu'il y aura toujours un (ou des) problème(s), exprimant la réalité de ce besoin de changement, lié(s) à leur vécu quotidien, ou plus généralement à leur milieu. Tout projet de Recherche Action de ce type, devient ainsi, avec des modalités méthodologiques diverses, un processus de résolution de problèmes et de changement social. La Recherche Action traite de problèmes sociaux, humains, pratiques et très peu souvent de problèmes que l'on pourrait qualifier de purement théoriques.

### **La Recherche Action et la science: fondements épistémologiques de l'implication des acteurs dans la recherche**

L'opposition que nous proposons dans cette section en termes d'une dualité entre la perspective positiviste en science humaine et celle d'un Recherche Action s'inscrivant dans un courant critique de cette science positiviste, n'incorpore pas toutes les formes de développement scientifique des dernières années mais représente plutôt la toile de fond d'un certain débat qui demeure bien actuel.

Le débat entourant le fait que la Recherche Action soit une approche méthodologique scientifique ou non, n'est peut-être pas le plus important dans l'immédiat. Nous nous y engageons dans l'espoir d'en dédramatiser la teneur pour plusieurs de nos collègues africains qui voient régulièrement se poser le débat. Car l'utilité sociale des résultats obtenus par la Recherche Action, en termes de changements et d'amélioration concrète des conditions de vie des acteurs sociaux est beaucoup plus importante que les accros faites à la noble science par ceux qui pratiquent la Recherche Action.

Que la Recherche Action ne produise, en dernier lieu, que des savoirs plus contextualisés que les résultats de recherches classiques, ne freine pas la logique d'un développement participé. Il s'agirait essentiellement pour nous de rechercher des résultats concrets pour les acteurs sociaux, tout en conservant une visée de développer de nouvelles connaissances qu'il faudra bien apprendre à analyser autrement, c'est-à-dire d'une façon essentiellement qualitative. Bien que ces connaissances soient non généralisables, nous considérons qu'elles n'en demeurent pas moins utiles pour le développement d'une science du particulier ou du local. Cette perspective nouvelle de recherche nous semble porteuse pour élaborer des modèles éducatifs mieux adaptés au contexte particulier de pays Africains.

Notre propos nous amènera donc à considérer, dans l'immédiat, que la Recherche Action est un nouvel outil, celui des acteurs, questionnant la vision scientifique traditionnelle. Nous considérons que cette approche méthodologique ne peut pas être tout simplement récusée par des critères ou des critiques scientifiques stricts. La Recherche Action doit être ainsi attachée, à notre avis, à un moment particulier de l'évolution du phénomène scientifique. Explorer de nouveaux moyens, méthodologiques et conceptuels, de nouvelles connaissances ou encore des réalités difficilement perceptibles par les approches et techniques classiques fait partie du mandat de la science. Le mouvement scientifique, par définition, ne saurait évoluer en considérant comme seules ressources du développement de la connaissance, les outils dont il a disposé à un moment historique donné.

Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin, ce débat dans lequel plusieurs scientifiques se sont engagés ces dernières années, n'exclut pas de possibles conflits d'intérêts sur l'appropriation de cette science par des groupes sociaux.

## **Objectivité et subjectivité**

### *a) L'objectivité*

Si l'on ne parle plus tellement d'objectivité dans les sciences de l'homme de façon générale, on continue à critiquer les recherches ancrées dans des matériaux subjectifs, particulièrement si le chercheur n'est pas "isolé" de ces objets "subjectifs". Alors que les sciences "pures" s'interrogent sur leur propre objectivité (entre autres les travaux de Heisenberg, 1962, et de Bohr, 1939, sur l'incertitude et l'interaction observateur et observé, cité par Scheffer, 1967), il apparaît que plusieurs chercheurs en science humaines et sociales se réclament entièrement de cette objectivité. On évoque la longue tradition de recherche qui tisse une toile de fond de résistance: l'on sait par contre que l'une des fonctions première de tout système, et le système scientifique n'y échappe pas, est de se maintenir.

Les limites de l'"objectivité" s'expriment d'abord dans les limites que posent l'observation (et la mesure) humaine sur l'objet. Bohr (Scheffer, 1967), dans ce sens, nous éclaire en définissant les propriétés de la lumière: on peut dans une première expérience, avec un contrôle de variables données, considérer la lumière comme s'exprimant en ondes. Dans une deuxième, avec des modifications sur les variables perçues par un autre chercheur, on peut la percevoir comme étant faite de particules. On peut donc percevoir la lumière sous deux aspects fondamentaux divergents. Les deux méthodes expérimentales sont mutuellement exclusives. Bohr signale la relation unidirectionnelle du chercheur face à un objet de recherche qui le place dans une situation d'indépendance face à sa propre observation et à ses limites. Cette position n'est pas nécessairement juste.

Cette petite note sur l'explication de la lumière a beaucoup d'importance. Elle confirme, à l'aide d'un objet moins complexe que l'être humain, que l'interaction de l'observateur face à un objet est conditionnée par des a priori (de recherches ou autres) qui sont subjectifs. Aujourd'hui, les critiques d'une science absolument "objective" sont nombreuses: par exemple, on parle d'un souci pour le chercheur d'exprimer ses positions politiques et même morales ou encore d'essayer d'exprimer ses propres jugements de valeurs sur un objet (Scheffler, 1967). On n'explique pas un "objet", tel que l'homme, on l'interprète avec un certain regard. Face à l'objet lui-même, on parle de "respecter" la nature complexe des objets "humains" et leurs contradictions, en interdépendance dynamique (E. Morin, 1977 et Barel 1978), qui rendent le système d'"explication" impossible. Barbier (1975: 103-124) affirme quant à lui, à partir du constat que toute intervention ou recherche (et réciproquement) est une praxis, donc un moment de réflexion, qui se dirige toujours tôt ou tard vers l'action et que le chercheur ne peut ainsi qu'être impliqué personnellement et socialement dans la recherche. L'objectivité est illusoire.

### *b) La subjectivité*

Longtemps "objet" de l'"anti-science", c'est-à-dire exclusivement utile pour les libres penseurs, les philosophes, les psychologues et les psychanalystes, nous voyons depuis quelques années que la subjectivité et sa reconnaissance comme réalité difficilement contournable prend de plus en plus de place dans la recherche portant sur les hommes et la société. Pour de plus en plus de chercheurs et de praticiens oeuvrant en milieu humain, le projet de renouvellement de la science est vaste. Il s'agirait de réintégrer le sujet dans la science en même temps que l'objet dans son environnement et dans son évolution (Fortin, 1980: 79). Plusieurs souhaitent ainsi repenser la

science à partir des sujets, en les replaçant non seulement dans leur contexte réel, mais aussi à partir leur vécu.

Nous pouvons prétendre que les critiques les plus justes sur l'objectivité proviennent de la définition même de la subjectivité. La subjectivité fait référence à un sujet, par opposition à l'objet. Elle pose la perspective d'une intériorité du sujet par rapport à une extériorité de l'objet dans le processus de recherche. Saisir la subjectivité, c'est comme s'inscrire dans un art cinétique et de tout revoir en perspectives. C'est admettre que tout peut être relatif quand on parle des hommes, que l'objectivité, dans un entendement adéquat, n'y est qu'un point idéal fixé abstraitement, peut-être pas nécessairement atteignable. Ce qui est un fait pour l'un ne l'est peut-être pas pour un autre. Car phénoménologiquement, la perception de ces faits est dépendante de leurs propres essences, de la perspective selon laquelle on les considère, de l'interprétation que l'on en fait et de l'utilisation que l'on compte en faire. Et cette interprétation provient d'un vécu unique et d'une structure de croyance particulière. Qui n'a pas ressenti, de l'antipathie pour la représentation de faits par autrui, considérant alors que ces faits n'étaient pas objectifs. De façon courante, l'on taxera ainsi les autres de subjectifs quand cela ne fait plus notre affaire ou, pour le scientifique, si l'on a dérogé des théories reçues. Comme le mentionne si bien Bourdieu, le scientifique est spontanément objectif quand il s'agit des autres.

Reconnaître une méthode de recherche qui inclut en son sein une large part de "subjectivité", c'est, selon nous, reconnaître la nécessité d'un dialogue entre des intervenants aux profils différents, professionnels et non-professionnels de la recherche, afin de partager le sens différent donné au discours par les uns et les autres. Il faut ainsi chercher des approches d'analyse et d'interprétation de ses discours. Il y a donc une nécessité de développer des méthodes réflexives et discursives qui ne peuvent peut-être pas s'inscrire pleinement sous les strictes critères d'une science positiviste. Au côté d'une vérité monologique appartenant au type scientifique classique, il pourrait exister une vérité dialogique, qui impliquerait d'autres intervenants au sein du processus énonciatif. Finalement, il faut reconnaître les limites du "... sujet critique qui est sujet unique, acteur et penseur, intelligent et donc source de connaissance scientifique..." (Zuniga, 1981: 43)

## **Science et pouvoir social**

Une des idées les plus discutables à notre avis concernant la science, particulièrement dans le contexte des sciences de l'homme, consiste à proclamer sa soi-disant neutralité politique. Souvent sans proclamer cette énormité, le chercheur s'y réfugie en silence. En refusant d'explicitement ses véritables "couleurs" politiques il s'inscrit dans les modèles dominants. Qui ne dit mot, consent.

Pour Bourdieu (1975, p. 91-92), la "vérité scientifique" s'inscrit dans un "champ scientifique", perçu ici comme un système des relations objectives entre les positions acquises (par des luttes antérieures), est le lieu (c'est-à-dire l'espace de jeu) d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique inséparablement définie comme capacité technique et comme pouvoir social. Ce champ de lutte produit et suppose une forme spécifique d'intérêts, soit l'autorité scientifique (ou la compétence scientifique) et de là, un pouvoir social. Huston (1976) souligne par ailleurs les avantages financiers qui accompagnent ce pouvoir par les distributions des subventions de recherches et autres gratifications. Ainsi, la lutte dans ce champ n'est aucunement désintéressée. Bourdieu suppose que les pratiques scientifiques sont orientées en fonction de ces intérêts. Les chercheurs (et donc le mouvement de la science) s'inscrivent (et utilisent) dans des recherches (et donc des problèmes) jugées intéressantes par l'intérêt qu'ils peuvent en retirer. Cet enjeu (d'un capital social) s'inscrit dans une communauté scientifique, qui elle seule juge si tel ou tel objet de recherche est intéressant ou non. Le chercheur, (qui a pour seul client les autres chercheurs) dépend de l'acceptation ou du rejet des autres chercheurs et



donc de la communauté scientifique. Ainsi, l'enjeu au sein de cette communauté serait de prendre le contrôle scientifique, d'acquiescer par ce contrôle une autorité (réputation, prestige ou compétence), qui à elle seule confère un accroissement de pouvoir.

Cette lutte de contrôle est donc une lutte d'imposition de ses idées, dans un contexte préétabli (contexte ou champ où les forces entre les acteurs sont inégales, selon leur capital de départ), c'est-à-dire où les "normes" de ce qui est intéressant ou non (pour la "science") sont déjà établies de façon cyclique (en termes de génération) par ceux qui ont le pouvoir-autorité au sein de la communauté (par cette hiérarchisation, ils sont juges et partis!) et ainsi l'on assiste à une lutte pour ce pouvoir entre les "prétendants" et les "dominants". Les dominants, ceux qui ont le pouvoir, "sont voués à des stratégies de conservation visant à assurer la perpétuation de l'ordre scientifique établi avec lequel ils ont parti lié" (Bourdieu, 1975: 103). Les prétendants quant à eux, doivent s'inscrire dans le champ scientifique en tentant de se faire une place (capital scientifique), c'est-à-dire en tentant de déplacer les "normes" à leur contexte de recherche (dans un "jeu savant" d'acceptabilité pour la communauté). Dans ce champ de lutte, chaque scientifique devient bon scientifique face à son voisin, comme Bourdieu nous le fait supposer.

Dans ce contexte de lutte (de pouvoir) pour l'autorité scientifique, il va de soi que les places sont comptées et que l'espace (de pouvoir) est étroitement relié à l'autorité de chacun ayant le droit d'y siéger (par compétences, autorité...). Dans ce sens, dans un premier temps, il n'est pas étonnant de voir le degré d'"inquiétude scientifique" s'élever face à la Recherche Action, selon qu'elle accorde un rôle central au chercheur, de façon quasi expérimentale, ou qu'elle suppose un partage de ce rôle de chercheur (et donc d'autorité) avec le groupe. Autrement dit, l'opposition à une telle position de "partage d'autorité" qui se révèle habituellement en terme de critique d'une certaine politisation de la recherche versus le caractère apolitique de la science ou de l'université exprime, selon nous, un discours de contrôle du pouvoir d'une élite face à son statut de classe privilégiée. Dans un deuxième temps, elle masque une réalité de domination politique (que relevaient Horkheimer et l'école de Francfort en parlant d'idéologisation de la science, thème repris chez Habermas) d'une classe sociale sur une autre, par le contrôle des leviers du changement social, la science en étant l'un des plus évidents.

À partir de ces quelques réflexions, nous entrevoyons une science qui n'est pas nécessairement neutre. La Recherche Action, dans la mesure où elle serait "jugée" par une "fausse science officielle" pour reprendre Bourdieu, ne doit pas s'inquiéter outre mesure de ces "jugements" de scientificité. Elle devrait plutôt "passer aux actes" et par ses pratiques, chercher sa propre voie et définir ses propres critères. Ceci ne veut pas dire pour autant que la Recherche Action, en tant qu'outil de "démocratisation" scientifique, préconise l'anarchie comme critère, trop heureuse de se débarrasser d'une science trop exigeante. Freire (1974: 190) rappelle que si la neutralité de la science "n'est qu'un mythe nécessaire aux classes dominantes ... on ne doit pas confondre cette neutralité au souci de vérité qui, et elle seule, forme la véritable science. Et la vérité n'est pas, selon lui, celle du chercheur ... c'est la vérité de la réalité". Le problème ici sera toujours lié à la question d'établir en groupe (au sein de plusieurs subjectivités...) une vérité sur cette réalité et c'est à partir de cette approche dialogique que nous exposerons plus loin des éléments de réponse.

### **Connaissance, vérité et discours**

Connaissance, intérêt et vérité sont au coeur du projet épistémologique d'Habermas (Habermas, 1973 et 1975, Fingers, 1981, Sensat, 1979, et Dickens in Sabra et Wallulis, 1983). Il s'inscrit, à la suite des travaux de l'école de Francfort, en réaction avec la "positivité scientifique", qu'il qualifie de positivisme idéologique. Dans cette optique, Habermas critique la position de Popper face à cette positivité. Avec les "surplus hypothétique" que la science positive produit en ne s'inquiétant pas outre mesure de sa situation d'incohérence interne, (c'est-à-dire toutes les

variables non-contrôlées, tous les inconnus de recherches, toutes les hypothèses qui ne sont reproduites que dans certaines conditions, etc.), il avance qu'en dernier lieu, les énoncés protocolaires de la science proviennent d'un accord intersubjectif entre les chercheurs. Pour Habermas, cette position qu'il qualifie de pétition de principes relève de l'expérience pré-scientifique. L'objectivité de l'expérience scientifique se révèle donc être, en dernière analyse, de l'ordre de l'intersubjectivité. Même s'il critique l'"illusion objectiviste des sciences", Habermas se méfie de la distorsion du chercheur, phénoménologue, anthropologue ou autres, qui cherche à interpréter cette subjectivité. Le chercheur interfère lui-même dans son étude par sa propre intentionnalité, conscience, personnalité, bref parce qu'il est lui-même un être subjectif et ne peut être absolument neutre: il obstruera l'interprétation qu'il fait d'autrui. Pour dépasser cette situation et faire face au déterminisme de la science-technique qui ne produit pas de vérité, Habermas va chercher à légitimer les acteurs sociaux au sein du processus de développement de la connaissance, en utilisant le concept de discours, qui fait référence chez lui, à un moyen d'émancipation pour les acteurs, leur permettant de résoudre les questions pratiques qui les concernent. Habermas distingue, à ce niveau, les questions techniques des questions pratiques. Mentionnons simplement sous cet aspect que les questions d'ordre technique pour Habermas font nécessairement référence à des faits (indiscutables et mesurables) et les questions d'ordre pratique font référence à des normes qui elles restent donc discutables et font référence à la possibilité d'établir un processus de vérité dialogique, par le discours.

Le discours est ainsi une forme particulière d'interaction entre les hommes, qui se caractérise par la réflexivité ou la réflexion entre ceux-ci. Il est pour Habermas l'outil privilégié d'analyse pour les acteurs sociaux, face à leurs propres démarches, à leurs propres intentions et à leur volonté d'élucidation (Fingers, 1981). Le discours, chez Habermas, est l'utilisation systématique de la réflexion avec le but de dépasser les normes et d'en soumettre de nouvelles, établies par la communication du groupe; il y a donc en même temps une création et une libération au sein du discours, création par la production de nouveaux sens et libération, par l'éclaircissement des normes en place (et les valeurs et les idéologies qu'elles sous-entendent à l'interne).

Le discours pour Habermas permet donc de dépasser les conflits, sans exception au regard de leur nature et, de façon pratique, les conflits peuvent être résolus par le dialogue. La position d'Habermas à ce sujet, s'appuie sur la possibilité subjective qu'offre le langage (Fingers, 1981) et sur la fonction du dialogue comme seule possibilité de réintégrer l'objet (sujet) dans la science, et dans la société. Pour Habermas (Fingers, 1981: 17; Sabra et Wallulis, 1983: 137-141), tout discours peut permettre d'arriver à une vérité et la vérité est, pour lui, avant tout une connaissance. Il parle en terme de vérité car les connaissances scientifiques découlent socialement en terme de vérité. Mais Habermas ne veut pas dire pour autant une vérité absolue: celle-ci ne se retrouve que dans un idéal, loin de la science, telle que définie, et donc, loin des hommes(!). Cette vérité est établie par le consensus des acteurs sur un objet ou sur une question pratique. Dans ce contexte, Habermas qui critique comme nous l'avons vu le "consensus intersubjectif des scientifiques" remet aux acteurs sociaux ce droit d'établir "une vérité".

L'émancipation de l'humanité passe pour Habermas par le dépassement de la science comme question strictement technique, c'est-à-dire l'établissement des faits positifs. Mais, à ses yeux, la science doit être aussi et surtout un questionnement pratique, c'est-à-dire une science qui tient compte des positions que tiennent les hommes sur leur vie et leur environnement .

## ***N.B. Introduire plus à fond le discours de Freire***

### **Science, co-science, conscience et développement**

Les citoyens peuvent et ont tout intérêt, dans certains cas particuliers où l'objet de la recherche les concernent dans leur vie quotidienne, à être à la fois impliqués dans le processus de recherche et impliqués dans le processus d'applications dans leur milieu. L'appui de chercheurs universitaires qualifiés, pour favoriser la prise en charge par les citoyens des changements sociaux qui les touchent, est souvent important. Cet appui peut ainsi prendre forme initialement avec des processus de transfert de connaissances au sein d'activités d'éducation. Cette implication par des universitaires représente aussi, à notre avis, un des éléments moteurs entourant les débats sur la Recherche Action. S'impliquer en tant que chercheur, dans le changement social, selon des principes éthiques, philosophiques ou autres, peut être perçu comme un devoir social. Par exemple, pour Bogdan (1982: 122), il est question, dans cette optique d'aider ceux concernés par le changement, les aidant à prendre en charge une partie de ce changement. Cette implication peut entraîner la modification de la position professionnelle du chercheur scientifique ou universitaire. En effet, certains objets d'études complexes de l'activité humaine, obligent le chercheur à se situer dans une position d'humilité face à l'étude de cet objet, comme Lewin l'avait annoncé: plusieurs phénomènes liés au changement social ne peuvent s'étudier qu'en milieu réel et en situation. Ellenberger (cité par C. Gauthier, 1984: 5) mentionne dans ce sens que dans des aires des sciences complexes, où l'on étudie des phénomènes relevant du particulier, du complexe, du non-reproductible ou du subjectif (comme l'éducation), les activités scientifiques "...n'ont de sens que par leur application pratique", et elles impliquent ainsi directement une visée de changement et ne s'étudient, en dernier lieu, qu'en situations où s'opèrent ces changements.

Les différents débats autour de la Recherche Action peuvent bien souvent cacher un tout autre débat, comme le mentionne Martin (1987), à savoir: où se trouve la division entre la connaissance développée par l'activité scientifique et son application dans différentes réalités sociales, dans les sciences sociales et humaines? Où devrait-on la situer? L'auteur se pose aussi des questions concernant le rôle social du chercheur, de son devoir moral face à ses pairs et ainsi de son devoir d'intervenir, considération qui s'oppose à une éthique tant morale que professionnelle? Où se situer, en tant que chercheur "scientifique" face aux phénomènes du changement social? Voulons-nous encore intervenir en tant qu'universitaires? Les positions sont multiples: par exemple, certaines démarches de chercheurs s'inscrivent purement dans une optique scientifique et d'autres s'inscrivent dans une optique politique de militantisme social. Pour Desroches, en utilisant une Recherche Action, il s'agit de chercher à combler, bien qu'imparfaitement, le vide qui existe entre la science et l'action, entre la théorie et la pratique. Comme le relève Gauthier (1984), Desroches considère que le chercheur doit s'inscrire à la fois dans et sur l'action, y être pour étudier avec les acteurs concernés les dimensions de l'action, y être pour étudier les dimensions imperceptibles à l'extérieur de l'action, afin d'engager des changements et d'effectuer ce qu'il qualifie de "devoir social". Ces différentes considérations touchant le rôle ou l'engagement du chercheur et des divers acteurs sociaux (devenus co-chercheurs) dans l'évolution ou le changement social conduisent à la réflexion que toute science est aussi conscience (sociale). Cette conscience est inséparable de leur implication.

## **L'implication des acteurs dans la Recherche Action**

### **La participation et/ou l'implication**

La racine étymologique du mot participation s'inscrit à partir de "part", ce qui nous amène à considérer l'acte de partager. Participer signifie dans ce sens, prendre part à quelque chose et donc posséder une part de quelque chose, soit d'une propriété, soit d'un pouvoir. Ainsi, selon nous, susciter la participation des hommes ne doit pas seulement signifier, par leur participation, les former, les instruire, à les animer, mais surtout, les préparer à partager une part, à s'engager à prendre une part (pas nécessairement matérielle) du pouvoir, de la puissance.

Participer, dans le contexte du développement et du changement social, c'est être acteur avec d'autres acteurs, qui ont comme objectif la réalisation de buts communs que les individus ne peuvent atteindre s'ils travaillent isolément mais accessibles s'ils coordonnent leurs efforts et interventions. La participation est souvent vue comme étant la condition indispensable à l'avancement des populations. Toutefois, la participation peut prendre diverses formes selon qu'elle s'insère dans un contexte plus ou moins organisé, ou encore selon les objectifs qu'elle poursuit.

La participation peut n'être qu'un leurre et l'on se réfère souvent dans ce sens à des approches humanistes manipulatrices. De fait, la connaissance sur la participation développée en psychosociologie peut être vue comme un moyen de s'assurer d'un contrôle plus efficace des membres d'un groupe ou encore comme Lewin, comme stratégie efficace pour modifier les attitudes dans une direction déterminée à l'avance par le chercheur. Selon nous, la participation est valable en autant qu'elle contribue à l'humanisation de l'homme et fait ainsi appel à sa liberté de conscience et d'action.

Implication et participation: lequel des deux concepts définit le mieux le rôle de l'acteur dans le processus de Recherche Action? Nous considérons en fait que les deux concepts peuvent être signifiants d'une même réalité. Le terme participation trouve un usage plus répandu dans les écrits. Desroches (1982) a développé une typologie du concept de participation qu'il divise en huit types: intégrale, appliquée, distanciée, informative, spontanée, usagère, militante, vagabonde. Notre conception se veut intégrale, s'exprimant à tous les niveaux, dans le partage, dans un partage égalitaire, dans le pouvoir de décider, d'influencer et d'agir, une fois que l'on s'est, soi-même, autorisé à exercer, puis à partager, ce pouvoir. Enfin, nous considérons que cette participation des acteurs doit être explicites dans le cadre de ce que Morin a appelé un contrat (Morin, 1992), permettant au groupe de clarifier le mandat qu'il se donne.

### **Position d'acteurs et de co-chercheurs**

C'est dans ce sens que Hall (111) considère que l'intérêt de la Recherche Action, pour les citoyens non-experts en recherche, provient du constat suivant : « Il est important et possible que la population ou la communauté elle-même titre profit non seulement des résultats mais aussi des processus de la recherche qui les concerne... », processus qui devient une source de formation à la recherche et au contenu de la recherche. L'auteur considère de cette façon que les acteurs sociaux ont tout intérêt à participer aux recherches qui les concernent, pour s'assurer de la pertinence des solutions générées pour régler leurs problèmes, mais aussi pour développer, en s'y formant, leur propre expertise et parvenir à se prendre en charge. C'est ce que Hall qualifie de processus « ... pour briser le monopole du savoir ». Source privilégiée de formation ou d'éducation pour ses participants, la Recherche Action représente, dans sa portée éducative, une voie permettant de démocratiser la production du savoir dans la société et la prise de décision concernant les processus de changements sociaux. Elle peut également favoriser le

développement d'une volonté et d'une capacité de prise en charge de leur devenir collectif par les acteurs sociaux eux-mêmes, traditionnellement exclus des décisions et des changements qui pourtant les concernent.

Le plus grand apport de la Recherche Action sur le plan méthodologique est certainement qu'elle engage les sujets de l'étude dans le processus de la recherche. L'acteur pour Desroches (1983) est une réalité nouvelle pour l'organisation dans laquelle ses membres deviennent pleinement participants, s'inscrivant ainsi avant tout dans la réalité de la participation. La participation des acteurs sociaux, dans l'ensemble du processus de la Recherche Action, est pour nous un critère essentiel de sa validité. Les sujets y sont considérés comme acteurs ou co-chercheurs. La Recherche Action est ainsi un projet d'"acteurs", concept qui implique nécessairement, et d'une façon existentielle, pour reprendre Barbier (1983), l'implication ou la participation à tous les niveaux de l'organisation sociale où l'on agit comme acteur.

La pleine participation des acteurs, selon nous, nécessite leur implication à tous les niveaux de la Recherche Action, depuis la naissance du groupe et l'identification du problème existant jusqu'à l'analyse et la résolution effective du problème. Ainsi, la position où l'acteur devient chercheur est essentielle. Pour Barbier (1983), est chercheur celui qui s'autorise à l'être et se donne les moyens de l'être. Pour Stromquist (1985), tous les citoyens peuvent être chercheurs, quelles que soient leur situation et les discussions de groupe. Les discussions peuvent servir ainsi à des groupes considérés comme marginaux, à exprimer leurs points de vue, à évoquer leurs expériences et à analyser leurs conditions de vie.

Pour Freire, la conscientisation sera le moyen permettant à l'homme d'exprimer son parcours vécu et de le transformer. La conscientisation se réfère ainsi au processus par lequel l'homme, non pas comme récipient mais comme sujet, réalise un approfondissement de la prise de conscience à la fois de la réalité socioculturelle qui charpente sa vie et de sa capacité de transformer cette réalité (Freire, 1972). La conscientisation n'est donc pas orientée seulement vers un processus de compréhension mais aussi et de façon complémentaire, vers la transformation d'une réalité. Ainsi, au centre de la conscientisation, il y a nécessairement une volonté de changement. Freire conçoit la conscientisation (et l'éducation par extension) comme utiles à l'individu non pas tant pour comprendre que pour transformer la société. Le dialogue sera l'outil de cette conscientisation amenant le changement. Pour l'auteur, la possibilité du dialogue est l'établissement d'une reconnaissance du partenaire éducatif comme étant apte à réfléchir, mais aussi, d'une exigence "... celle des hommes qui, par nature, ne peuvent rester en dehors de la communication, puisqu'ils sont communication" (Freire, 1974: 120). Ainsi, le dialogue devient une stratégie de conciliation des diverses intentions d'actions des individus y participant. Le dialogue est donc avant tout "cette rencontre des hommes par l'intermédiaire du monde", ou réalité objective, celle perçue par l'observation des faits historiques. Le dialogue augmente ainsi la praxis et de même, la praxis augmente le dialogue.

Pour Habermas (Grandbois, 1984), proche de ce point de vue, l'outil méthodologique privilégié permettant une prise en charge par les acteurs d'un groupe est le discours, démarche dialogique, ancrée dans la praxis d'un groupe, qui permet à chacun d'explorer son savoir. Le discours permet, par les cycles ou les phases de dialogues qui y prennent place, selon certains critères particuliers, de dépasser les conflits et les intérêts divergents, afin d'arriver à une vérité consensuelle pour le groupe, c'est-à-dire, à une connaissance valable pour saisir et expliquer la problématique du groupe. Le dialogue devient ainsi producteur de connaissance. Ce consensus, établi par des acteurs sociaux, devient l'accord intersubjectif qu'il compare à celui que les chercheurs se doivent d'établir entre eux pour discerner eux-mêmes la vérité scientifique. Il brise ainsi ce qu'il considère être un monopole de la vérité scientifique. Habermas cherche à accorder à chacun le

droit de devenir producteur de la connaissance et de la vérité scientifique et cela, au sein d'une science reconnaissant la validité à la fois de la subjectivité et du quotidien.

Cette position d'acteur-chercheur ne va pas sans soulever certaines critiques. Elle introduit un risque de démagogie, surtout quand une Recherche Action se veut militante et prétend mettre la connaissance, la science, à la portée de tous (Ardoino, 1983). D'autres reviennent à la charge sur les questions de compétences, de formation spécialisée ou encore sur des questions de mandat. Pour dépasser ces positions, il faut considérer l'acteur-chercheur en Recherche Action autrement que selon l'idée de chercheur scientifique traditionnel. Desroches (1982) qui adopte une autre perspective et considère que s'engager dans la Recherche Action ouvre la possibilité à l'acteur-chercheur d'y investir son vécu et ses expériences. La Recherche Action devient ainsi une recherche par et pour les gens concernés et le processus dialogique au sein du groupe comme méthode d'analyse permet de faire émerger la possibilité de générer des connaissances et des actions significatives et pertinentes pour et par les acteurs.

Cette position de chercheur-acteur, que nous croyons réaliste et applicable dans la réalité, demande de la part du chercheur "officiel" une capacité de remettre son propre rôle de chercheur en question, autant sur le plan d'un travail "scientifique" que sur le plan de son autorité scientifique ou de son pouvoir social. Cela suppose à la fois bien des choses, mais à tout le moins, une conscientisation au groupe, à sa vie, à son environnement et probablement une formation à sa culture.

### **Position du chercheur**

Dans le cadre de notre société où science et technique sont des fonctions spécialisées et isolées du quotidien, le praticien et peut-être encore plus le chercheur scientifique, sont devenus des spécialistes ayant pour fonction de remplir une tâche précise que ses diplômes lui confèrent. Le philosophe, tel Socrate, qui n'avait que pour but de distribuer son savoir, n'existe plus. À chaque problème de la société, intervient un agent extérieur, qui apporte une solution puis s'en va. La Recherche Action questionne ce schéma et s'oppose à la position classique du chercheur qui se distancie de son objet, par des principes de neutralité et d'objectivité.

Le chercheur professionnel, travaillant avec un groupe d'acteurs dans une Recherche Action, pourrait donc être considéré comme un des membres du groupe, ce qui modifie de façon importante la position traditionnelle d'extériorité du chercheur face à son objet d'étude. Le chercheur devient impliqué dans le groupe mais cette implication est différente de l'engagement que nous retrouvons chez les intellectuels et militants de gauche, engagement qu'Ardoino (1983) considère plus proche du volontarisme que d'une implication où l'on demeure conscient des différents rôles et statuts qui différencient, sans opposer, le chercheur externe et le groupe de citoyens. S'engager totalement avec les acteurs, comme le préconise entre autres Fals-Borda (1985), comporte des risques élevés, à plusieurs niveaux. Avec cet engagement total, il y a perte d'autonomie chez le chercheur et donc d'efficacité dans son appui à la démarche du groupe, et comme le mentionne Touraine (1993), il y a perte de sa différence face au groupe, et donc de son apport créatif. Ainsi, l'implication, à la frontière externe de l'engagement total, s'inscrit dans une lucidité du chercheur face à sa présence au sein du groupe mais aussi face à sa différence vis-à-vis le groupe.

Dans cette perspective, le rôle du chercheur officiel est, à notre avis, de favoriser l'accroissement de la conscience critique des acteurs et de favoriser le développement chez eux de leur capacité de prise en charge du projet. Pour plusieurs, un groupe de Recherche Action n'a pas nécessairement besoin, selon la nature du projet et les acquis des acteurs, d'un chercheur "spécialiste" externe pour effectuer un projet de Recherche Action, principalement une fois que le

processus de conscientisation et de formation opère au sein du groupe et permet la prise en charge du projet par le groupe. Enfin, par rapport à l'implication des populations à la base (peu scolarisées ou informées) dans leurs propres activités d'éducation, le rôle des spécialistes externes se justifie en fonction de la prise en charge souhaitée qui elle reste tributaire d'un processus préalable de conscientisation et de formation.

### **Corollaires méthodologiques pour une implication des acteurs**

Nous pouvons être l'objet d'une recherche, être "enquêté" et être informé sur notre propre situation par des spécialistes et éventuellement, voir même appliquer dans notre propre vie leurs conclusions, pertinentes ou non ou effectuer nous-mêmes une recherche sur notre propre situation, être sujet de la recherche, identifier et analyser, individuellement ou collectivement, les problèmes qui se posent et chercher, dans une même phase ou une phase subséquente, à les résoudre. Notre notion de la Recherche Action se situe dans la deuxième perspective, prenant partie d'appuyer la dynamique et le discours propres des acteurs sociaux impliqués dans une situation problématique. Les méthodes et les instrumentations ne sont ainsi que des moyens pour arriver à une fin de recherche, et dans le cas de la Recherche Action, à des intentions de changements et de développements des acteurs. Le choix des outils variera donc grandement en Recherche Action, selon l'expérience et les valeurs du chercheur, selon un contexte et les besoins de recherche spécifique mais surtout selon le profil et les intentions des acteurs participants. Les caractéristiques de flexibilité et d'ouverture méthodologique de la Recherche Action, telle que nous la concevons, nous apparaissent des plus intéressantes pour le chercheur et les acteurs participants.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la Recherche Action n'a pas vraiment innové sur le plan méthodologique. Stromquist (1985: 146), reconnaît qu'elle n'a rien changé aux méthodes conventionnelles de la recherche scientifique mais qu'elle s'est éloignée:

[...] des modes de recherche complexes et sophistiqués de l'appareil sociologique [...] Elle fait davantage appel à des sources multiples de données et met nettement l'accent sur la recherche d'informations par le biais de processus non formels et interactifs tels que discussions de groupes, dramatisations et mises en situation.

Stromquist ne considère pas pour autant que la Recherche Action est un relâchement des standards scientifiques. Nous partageons son avis sur ce point. La Recherche Action doit utiliser une méthodologie avant tout appropriée et ouverte à ses fins de changement social et idéalement scientifique, si cela est possible. La Recherche Action doit d'abord, à notre avis, être fondée sur une perspective méthodologique de la recherche qualitative, souvent plus discursive qu'analytique, sans pour autant nier l'intérêt d'utiliser, au besoin, des méthodes ou techniques quantitatives. Enfin, l'utilisation de l'action, en feedback constant au processus de la recherche, est au coeur de la spécificité de la Recherche Action sur le plan d'une articulation méthodologique.

### **Un modèle ouvert de Recherche Action favorisant l'implication des acteurs à partir de 16 principes méthodologiques**

Le chercheur en situation de Recherche Action se retrouve souvent face à une avalanche de données, recueillies par différents acteurs le plus souvent non-professionnels de la recherche. La qualité ou la fiabilité de ces données varie considérablement et leur analyse est souvent difficile. Avoir des objectifs clairs et précis, des questions de recherche et une grille d'analyse bien structurées dès le début, permet certainement d'éliminer les observations et données inutiles.

Mais la subjectivité du choix des données retenues par le chercheur posera peut-être des problèmes.

Pour tenter de résoudre cette situation problématique se produisant en Recherche Action, nous proposons une approche particulière, impliquant 16 principes méthodologiques. Tout en reconnaissant des limites à cette approche et sachant qu'il y aura toujours des contraintes méthodologiques et théoriques à vouloir impliquer des non-professionnels de la recherche, nous reconnaissons qu'avec la Recherche Action nous cherchons à produire des résultats valides, avant tout significatifs pour les acteurs et les milieux spécifiques, allant dans le sens d'une amélioration de leur situation problématique pourront être engagées.

### **Principe 1:** La résolution de problèmes

Notre modèle vise un changement concret pour le groupe d'acteurs, c'est-à-dire la résolution effective du problème. Il s'agit d'une approche pragmatique qui se fonde sur une volonté nette de passer à l'action. Cela suppose une mise à l'essai et une évaluation des résultats obtenus pour résoudre le problème considéré.

### **Principe 2:** Partir de l'utilisation des ressources du milieu

Une démarche réaliste de résolution de problèmes suppose que l'analyse des besoins et problèmes des populations concernées se fassent en parallèle avec l'analyse des réponses et mécanismes de résolution de problèmes possibles dans la région et/ou le milieu, à partir de scénario d'utilisation des ressources d'abord endogènes, puis ensuite, exogènes.

### **Principe 3:** L'utilisation des réseaux et circuits administratifs et socio-économiques

Un projet de Recherche Action doit s'articuler et se réaliser avec l'appui des structures organisationnelles de l'appareil administratif de l'État et de la société civile. Il faut donc, en premier lieu, chercher à responsabiliser et à impliquer les divers niveaux d'intervenants au sein des structures régionales et des collectivités, cela, afin de générer la mise en place de mécanismes structurants et dynamisants conséquents au développement des connaissances sur les changements à produire, favorisant ainsi l'adaptation et l'évolution des structures et des politiques de l'État dans une perspective décentralisée.

### **Principe 4:** Le contrat dans le cadre d'un partenariat

Le projet repose sur une volonté d'établir un partenariat entre les acteurs sociaux du projet et les divers niveaux de ressources, en termes d'expertise en recherche et d'intervention dans le secteur d'une problématique donnée. Pour que ce partenariat soit accepté de tous, que le contrat puisse être explicite, il faut que les responsabilités soient transparentes et comprises par l'ensemble des participants.

### **Principe 5:** Le dialogue entre les acteurs

Le dialogue, dans notre approche de Recherche Action, agit comme un des outils de recueil et d'analyse des données le plus important du groupe dans l'ensemble de sa démarche. Dans plusieurs situations en milieu défavorisé, apprendre se réfère traditionnellement à un processus oral de transmission des connaissances et le dialogue peut représenter le mode d'échange pédagogique par excellence. L'action d'un groupe social est prédéterminée par le traitement oral du problème ou de la situation qui suggère cette action. Le dialogue devient, dans notre



démarche, un des moyens conduisant le groupe à identifier la nature des actions à engager et un outil actif du processus de résolution de problèmes.

**Principe 6:** La conscientisation et le recours au vécu

La conscientisation sera le moyen pour favoriser l'expression du discours des acteurs. Tant ces derniers que le chercheur auront avantage à se conscientiser mutuellement à leur réalités respectives. Dans cette optique, l'utilisation du vécu comme contenu référentiel est l'un des moyens permettant l'expression de contenus et d'informations significatives lors des discussions de groupe. Cela sera d'autant plus vrai avec des populations à la base, dans les secteurs rural-traditionnel et informel. Le vécu des participants dans les groupes de Recherche Action sera ainsi la source ou la base référentielle des activités et contenus d'identification des éléments de problématiques et de réponses. Il y a un lien fondamental entre le vécu et le savoir populaire ou endogène de ces populations à la base et donc entre le discours des membres d'un groupe de Recherche Action et le discours du groupe ou milieu élargi comme tel.

**Principe 7:** Une approche méthodologique ouverte et souple

Une approche méthodologique ouverte et souple permet des ajustements et changements méthodologiques conséquents aux situations complexes, changeants et imprévisibles que suppose l'implication des non-professionnels (acteurs sociaux) dans une situation de recherche non-contrôlée, c'est-à-dire en milieu réel.

**Principe 8:** Délimitation de l'objet d'étude par la notion de cas

Un des problèmes les plus fréquents en Recherche Action est l'ampleur et les trop grandes ambitions que se donne un groupe en cherchant à formuler son projet. L'étude de cas peut servir aux chercheurs à aider le groupe d'acteurs dans leurs efforts pour délimiter le champs d'étude et en faciliter par la suite l'analyse, par l'utilisation d'une grille d'analyse développée à partir de cet exercice de délimitation initial. Comme le souligne Gagnon (1984), l'étude de cas est un système délimité et inventé par le chercheur et/ou le groupe de co-chercheurs. Il est alors question de choisir, de façon subjective, les éléments formant et délimitant le projet du groupe. Cette délimitation de l'objet de recherche doit être accomplie au tout début du processus de recherche.

**Principe 9:** Les questions de recherche

Une des difficultés rencontrées en Recherche Action concerne la formulation des hypothèses de travail, en des termes les plus opérationnels possible, tout en étant accessibles aux acteurs du groupe. Dans ce contexte, l'utilisation de questions de recherche, formulées simplement à partir des problématiques et des pratiques socioprofessionnelles d'un milieu ou d'un secteur concerné par l'étude, peut permettre au groupe de diriger sa collecte d'informations-données et son analyse. Les meilleures questions de recherche restent toujours celles qui se posent à un acteur concerné par le problème.

**Principe 10:** La grille d'analyse

Le chercheur, pour favoriser l'animation de la recherche au sein des discussions de groupe, pourrait utiliser une ou des grilles d'analyse. Différentes grilles d'analyse pourraient être ainsi développées par les acteurs d'un groupe avec le concours du chercheur, à partir de leur compréhension de leur contexte spécifique, grâce à une sélection des dimensions théoriques propres à permettre une lecture circonscrite de la problématique de recherche dans leur milieu.

### **Principe 11:** Participation des acteurs à la recherche

Notre processus de recherche se veut avant tout participatif. Contrairement aux démarches classiques où ce sont des experts qui mènent une investigation sur une population considérée comme objet, notre approche considère le chercheur comme un animateur qui appuie une équipe de recherche composée d'acteurs sociaux engagés dans un projet de changement qui les concernent, pour mener l'investigation dans ce milieu, donc selon un sujet de recherche choisi par ces acteurs. L'on peut même envisager de voir l'animateur-chercheur externe s'effacer de plus en plus dans son rôle, selon la capacité accrue des acteurs du milieu à prendre leur projet en charge. Dans tous les cas, ce sont ces derniers qui, à proprement parler, doivent mener l'enquête ou faire la collecte des données et l'analyse des résultats, L'animateur n'a qu'un rôle de coordination, de conseil, puis de questionnement dans les différentes phases, et enfin, d'appui méthodologique et technique.

### **Principe 12:** Le partage des responsabilités

Le principe de participation implique un partage des responsabilités entre chercheur et co-chercheurs, durant toute la démarche. Notre approche demande que l'animateur-chercheur partage sa responsabilité, scientifique, pédagogique et sociale, avec les membres du groupe de Recherche Action, en fonction de l'accroissement de la capacité des participants à prendre en charge le processus de Recherche Action. L'animateur-chercheur doit aussi partager son savoir et ses techniques en tout temps. Ce corollaire favorise une prise en charge par les groupes du projet de Recherche Action. Enfin, soulignons que l'andragogie nous enseigne que l'adulte, pour être motivé à changer, doit être ou devenir le principal responsable de son développement.

### **Principe 13:** Une instrumentation de collecte variée, simple et discursive

La démarche de recherche du groupe se fonde sur des techniques discursives très simples, telles que les discussions de groupe et le forum d'échanges et implique de façon complémentaire l'apport d'autres outils variés, tels que l'entrevue de groupe et individuelle, l'observation participante, etc.

### **Principe 14:** Collecte et analyse des données

Lors des réunions-discussions, tout au long du processus, le groupe analysera les données recueillies et prendra une décision de groupe sur la pertinence des données recueillies à toutes les activités cycliques de collecte, le groupe opérera ainsi un premier niveau de traitement ou de pré-analyse. Cette démarche permet au groupe de choisir les données à conserver, de les organiser ou de les classer, ce qui suppose un premier temps d'analyse. Cette démarche invite également à décider de l'orientation des nouvelles activités de collecte, afin de préciser, compléter, questionner, et ainsi de suite, les résultats obtenus à un stade du processus de recherche donné.

Comme ce premier traitement se fera à partir des discussions du groupe, il sera important, comme à toutes les étapes jusqu'à l'analyse finale, de toujours consigner les décisions du groupe par écrit, à partir d'une technique et d'un support qui seront utilisés de façon systématique. Par exemple, la mise en place d'un système de fiches-synthèses construites à partir de l'observation participante du chercheur, aux informations majeures clairement identifiées (date, numéro de séance, lieu, thème, participants, etc.), pourraient être une voie efficace. Un autre exemple est celui des procès-verbaux. D'autres supports peuvent agir comme réservoirs de références, tels l'enregistrement sur cassette, le journal de bord, etc.

Mentionnons deux questions pratiques importantes: quelles données et informations retenir quand le groupe se voit submergé? Comment s'assurer de ne pas éliminer hâtivement des données et informations pertinentes, des éléments qui pourraient être importants plus tard dans le processus? D'abord, il faut débiter l'analyse bien avant le stade de l'analyse finale. On aura alors éliminé, tout au long du processus de recherche jalonné d'activités de collecte, un maximum d'éléments d'informations qui sont jugés non pertinents. Cette élimination doit se faire avec une certaine rationalité, c'est-à-dire à partir de la lecture que l'on fait de la problématique. Il faudra y revenir constamment, en rediscuter régulièrement le contenu, voir à son évolution dans le temps, bref, en être imprégné tout au long des différentes activités de recherche. Enfin, la décision relative à la sélection des données devra constamment obtenir le consensus du groupe.

**Principe 15:** Un cadre d'analyse visant une description significative de la situation

C'est le groupe d'acteurs, avec l'appui du chercheur, qui réalisera cet exercice d'analyse, à partir de discussions permettant de dégager le sens et la pertinence des données. Le processus d'analyse est lié à la sélection et à l'organisation des données que le groupe juge pertinentes en se concertant. Le groupe établit, en se fondant sur les questions de recherche et sur la grille d'analyse, quels sont les résultats les plus significatifs et les plus pertinents et quelle est la signification de ces résultats pour lui. Il s'agira alors d'une démarche d'analyse critique et interprétative réalisée de façon discursive et concertée.

Dans ce modèle, le gros de l'analyse se fait tout au long du processus de recherche sur le terrain, entre les phases de collecte. L'analyse finale sera la synthèse des synthèses pour reprendre une image utilisée par Morin (1994). Pour plus d'efficacité à ce stade, le groupe, avec l'appui du chercheur, aurait avantage à développer une stratégie de présentation et de traitement final des résultats obtenus par le groupe. Cette dernière étape d'analyse de l'ensemble des résultats obtenus sera donc réalisée par le groupe quand il pourra juger qu'il a accumulé suffisamment de données et d'informations pertinentes et significatives pour procéder à la mise à l'essai des solutions envisagés pour résoudre la situation problématique.

**Principe 16:** La validation des résultats par les acteurs-chercheurs

Participation, partage des responsabilités, négociation... sont des concepts essentiels de la Recherche Action. Ces concepts suggèrent une autonomie des acteurs, grandissante lors de la réalisation du projet et qui n'aurait plus de sens si l'évaluation de la démarche du groupe leur échappait en dernier lieu. Cette validation des résultats de la démarche par les participants pourra s'effectuer par leur évaluation des activités et résultats obtenus par le groupe. Cette évaluation donnera lieu à une recherche d'un consensus des apprenants entre eux, pratiqué sous forme d'auto-évaluation de groupe, utilisant comme outil le dialogue. Cet accord visera principalement à statuer sur la pertinence, la validité et l'applicabilité des résultats obtenus et sur l'atteinte des objectifs fixés par le groupe.

## **Conclusion**

La Recherche Action permet l'implication de non-professionnels de la recherche, des acteurs sociaux, dans un processus de changement correspondant à des problèmes à résoudre, des besoins à remplir, que ces acteurs vivent dans leur quotidien. Elle produit dans bien des cas des résultats de recherche et de changement significatifs, comme plusieurs projets de développement à la base, utilisant cette voie méthodologique participative l'ont démontré ces dernières années. Les bailleurs de fonds, inquiets des mauvais résultats obtenus à partir d'interventions centralisées et pourtant techniquement de "pointe", en constatent de plus en plus les limites. Ils souhaitent obtenir des progrès plus sûrs, plus durables dans les projets de développement qu'ils financent. Ils

reconnaissent que la participation des populations à la résolution d'un problème qui les concernent est un facteur d'acceptation et d'approbation des projets et mieux, d'une meilleure intégration des résultats ainsi obtenus. Le développement, longtemps l'occupation de technocrates aux savoirs béats, reprend une dimension humaine par la force d'une inefficacité démontrée.

Les populations à la base sont pourtant loin d'être exemptées de problèmes pour autant. La Recherche Action et les approches participatives du développement restent des moyens méthodologiques, parmi d'autres, qui fonctionnent essentiellement sur des micro-échelles: le local, à partir d'un découpage où les gens activés par le développement peuvent se connaître et vivre une convivialité que suppose être acteur avec d'autres acteurs dans un projet de changement. La Recherche Action, si elle ne représente qu'un moyen pour s'engager collectivement dans le changement et la rénovation du social exige, à notre avis, de s'insérer dans un projet social plus global. Le déficit important du développement des ressources humaines dans plusieurs communautés pose la nécessité de multiplier les interventions et donc, de multiplier les associations, les partenariats, entre acteurs, et ce, avec le concours nécessaire dans bien des cas, d'expertises extérieures au milieu d'intervention. Ensuite, tout en étant coincés dans des échelles de développement, peut-être efficaces mais petites, les divers agents se voient obligés de concevoir le développement dans les temps réels afin que se concrétise un projet de société viable, réaliste. Ces difficultés nombreuses invitent enfin à rouvrir le jeu de règles qui ont préséances sur le discours du développement et du partage dans nos sociétés.

Plusieurs voies transformatrices se pratiquent déjà sur le terrain par l'organisation et le déploiement d'intervenants non-gouvernementaux, la mise en réseau d'expertises, l'utilisation de nouvelles technologies en support à la diffusion scientifique, à la décentralisation effective des moyens de développement vers le régional et le local, entre autres, favorisant toutes à leur niveau, la mobilisation des populations et leur participation à l'amélioration générale de leurs conditions de vie. Dans toutes ces voies, la Recherche Action constitue un moyen méthodologique d'appui efficace.

Dans une telle perspective, la Recherche Action permet essentiellement, selon nous, de soutenir le discours et l'action sociale d'acteurs impliqués, qui, une fois en relation avec d'autres groupes, participent à un projet plus vaste, plus globalisant. La Recherche Action développe, pour reprendre l'idée d'Habermas, des vérités discursives mais non généralisables, qui participent à la mise en place de différents discours de groupe d'acteurs sociaux et forment, par leur questionnement réciproque, un méta-discours sur la société, transformateur de cette dernière. En dernier lieu, la Recherche Action, reconnaissant l'unicité des situations sociales, permet d'éviter un piège qui guette plusieurs activités scientifiques quand elles traitent des hommes, piège où "chaque groupe social (et au départ le chercheur en place dans le groupe) tend à faire la théorie de sa pratique et de cette théorie, la théorie de toute pratique" (Rémy, 1985: 108). Chaque situation humaine est unique et ne peut donner lieu, en elle-même, à une théorie générale et donc, ne pourra jamais être expliquée deux fois de la même façon par des observateurs différents ou des temps différents. Comme le dit Héraclite, on ne traverse pas deux fois le même fleuve.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

- Abdel-Malek, A. (dir.) (1978). *Clés pour une stratégie nouvelle du développement*. Paris: Éditions Ouvrières et Unesco, 226.
- Acton, H.B. (1968). *Ce que Marx a vraiment dit*. Paris: Stock, 189.
- Anzieu & Martin (1976). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF, 299.

- Ardoino, J. (1977). *Éducation et politique*. Paris: Gauthier-Villars, 272.
- Ardoino, J. (1983). "Conditions et limites de la Recherche Action". *Pour*, (90), 22-26.
- Ardoino, J. (1986). "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", N° spécial "Projet", (formation-action) *Éducation Permanente*, (87), décembre, 153-157.
- ATD-Quart-Monde (1984). *Le savoir partager: Recherche Action ATD-Quart-Monde*. Paris: Unesco, 148 p. Collections Enquêtes et Études.
- Aubry, G. (dir.), (1984). *Communications éducatives et développements coopératifs Nord-Sud*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 385.
- Barbier, R. (1975). "Implication, animation et Recherche Action dans les sciences humaines". *Connexions*, (13), 103-123.
- Barbier, R. (1977). *La Recherche Action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers-Villars, 228.
- Barbier, R. (1983). "La Recherche Action existentielle". *Pour*, (90), 27-31.
- Barel, Y. (1978). *La dialectisation de l'approche systémique*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 229.
- Bataille, M. (1983). "Méthodologie de la complexité". *Pour*, (90), 32-36.
- Bernfeld, D. (1985). *Un nouvel enjeu: La participation*. Paris: Unesco, 129.
- Billiet & Martens (1980). *Recherche Action et théorie*. Bruxelles: Programmation de la politique scientifique (colloque: Méthologie et pratiques de la Recherche Action), 41.
- Bogdan & Taylor (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley and Son, 266.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 253.
- Bottrall, A.F. (1980). *The Action Research Approach to Problem Solving*. London: Overseas Development Institute, (Working paper) 20.
- Bourdieu, P. (1975). "La spécificité du champs scientifique". *Sociologie et Sociétés*, 7 (1), 91-118.
- Briggs, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. Windsor (Ang.): NFER Publ. Co., 182.
- Burgess, R.G. (1985). *Field Methods in Study of Education*. London: Palmer Press, 300.
- Cardinal, P. & Morin, A. (1996). *Une Recherche Action intégrale systémique (RAIS). Une des réponses à l'approche systémique*. (Conférence non publiée à Aix au Congrès de Mcx (Le Moigne) en 1996.
- Cardinal, P. & Morin, A. (1993). *La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la Recherche Action intégrale?* (Texte paru dans L'informatique pédagogique. Educatechnologiques. no 2, déc. 1993, 107-136 comme un texte Hors-thème).
- Checkland, P. & Holwell, S. (1998). "Action Research : Its Nature and Validity". *Systemic Practice and Action Research*, 11(1).
- Chevrier, J.V.(dir.) (1994). *La recherche en éducation: comme source de changement*, Montréal: Éditions Logique, 271.
- Clark, A. & coll. (1976). *Experimenting with Organisational Life: The Action Research*. New York: Plenum Press, 259.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Londres: Croom Helm Co., 328.
- De Bruyne, P. & coll. (1984). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: Presses universitaires de France, 240.
- Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la Recherche Action*. Lyon: Chronique Sociale, 239.
- Deslauriers, J.-P. (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 153.

- Desroches, H. (1974). *Société villageoises, auto-développement et inter-coopération*. Paris: Mouton, 295.
- Desroches, H. (1978). *Apprentissage II*. Paris: Les éditions ouvrières, 299.
- Desroches, H. (1981). *La recherche coopérative comme Recherche Action*. Actes du colloque sur la Recherche Action, UQC, GRIR, octobre, 9-49.
- Desroches, H. (1982). "Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme Recherche Action". *Archives des Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, (59), 39-64.
- Domincé, P. (1981). "L'ambiguïté des universitaires face à la Recherche Action". *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 5 (45), Printemps, 51-57.
- Dubost, J. (1983). *De la Recherche Action à l'analyse sociale, 3 tomes*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris X, Paris, 742.
- Dubost, J. (1983). "Les critères de la Recherche Action". *Pour*, (90), 17-24.
- Dubost, J. (1984). "Une analyse comparative des pratiques dites de Recherche Action". *Connexions*, (43), 9-28.
- Dubost, J. & Ludemann, O. (1977). "Un nouveau courant de la Recherche Action en Allemagne". *Connexions*, (21), 101-114.
- Ela, J.-M. (2001). *Guide pédagogique de formation à la recherche pour le développement en Afrique*. Paris : L'Harmattan, 79.
- Fache, W, & Verhellen, E. (dir.), (1980). *Négociations et collaboration dans la Recherche Action*. Bruxelles: Programmations de la Politique Scientifique, (colloque R.A.), 40.
- Fals Borda, O. (1981). *Discussion about the Field*. Standford: Standford University Press, 141.
- Fals Borda, O. (1985). *The Challenge of Social Change*. London: Sage Publications, 134.
- Faucheux, C. & Moscovici (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris: Mouton, 394.
- Fingers, M. (1981). *La Recherche Action: Réflexions épistémologiques sur une alternative méthodologique*. Genève: Université de Genève, décembre, (Ronéo) 81.
- Fordham, P. & autres (1976). "A Question of Participation: Action and Research in the New Communities Project". *Convergence*, 10, 54-67.
- Fordham, P. (1994). *L'éducation pour tous: une vision élargie*. Paris: Unesco, 118.
- Fortin, A. (1980). "La sociologie science/de/dans la société". *Sociologie et Société*, 12 (2), 75-95.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review, Monography N° 1, 67.
- Freire, P. (1971). "Education as Cultural Action". In L.M. Colonnese (ed.), *Conscientization for Liberation*. Washington, DC: United States Catholic Conference Pub, 109-122.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press, 164.
- Freire, P. (1975). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero, 200.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin and Gunez Press, 209.
- Gagnon, R. (1984). *L'étude de cas* (étude non publiée). Montréal, Québec: Université de Montréal, 64.
- Gauthier, C. (1984). *La Recherche Action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. Trois-Rivières, Québec: UQAR, Éditions Grème, 99.
- Gélinas, A. (1983). *Systémique, Recherche Action et méthodologie des systèmes souples*. Chicoutimi, Québec: UQAC, GRIR, 11 (2), 16.
- Goyette, G. & Grandbois, A. (Novembre 1994). *Modules de formation à la Recherche Action*. 15 modules, Volet Innovations pédagogiques dans les écoles, Projet PAGED, Banque Mondiale et République du Togo, 453.
- Goyette, G. (1988). *La méthode de l'observation et le développement des sciences de l'éducation*. Montréal : DES, Université du Québec à Montréal, 62.

- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La Recherche Action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 204.
- Goyette, G., et al (1984). *Recherche Action et perfectionnement des enseignants*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 237.
- Grandbois, A. (1984). *La Recherche Action axée sur le discours comme moyen d'action communautaire dans le cadre d'une éducation populaire autogestionnaire*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, Québec, 344.
- Grandbois, A. (1985). "La Recherche Action en Amérique du Nord". In G. Aubry (dir.), *Communication éducative et développement Nord-Sud*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grandbois, A. (1985). *La technologie éducationnelle appropriée*. Étude (EDU3741), Montréal, Québec, 27.
- Grandbois, A. (1988). *Principes d'alphabétisation par la Recherche Action*. Thèse de doctorat (Ph.D.), Université de Montréal, Montréal, Québec, 526.
- Grandbois, G. & Goyette, G. (avril 1995) *Volet Observatoire Formation-emploi; Stratégies de Recherche Action*. 5 modules de formation, Projet ETFP-Togo, Banque Mondiale, 180.
- Habermas, J. (1973). *La technologie et la science comme idéologie*. Paris: Seuil, 211.
- Habermas, J. (1975). *Théorie et Pratique*, Vol. 1. Paris: Payot, 297.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 386.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volumes. Paris: Arthème-Fayard, 928.
- Haggis, S.M. (1993). *L'éducation pour tous: les objectifs et le contexte*. Paris: Unesco, 111.
- Hall, B. (1975). "Participatory Research: An Approach for Change". *Convergence*, octobre.
- Hall, B. (1976). "Creating Knowledge: Breaking the Monopoly". *Participatory Research Group*, Paper N° 1, Toronto, 15.
- Hess, R. (1983). "Histoire et typologie de la Recherche Action". *Pour*, (90), 9-16.
- Himmelstrand, V. (1981). "Processus d'innovation et changement social". *Revue internationale des sciences sociales*, 33(2), 248-268.
- Ladrière, J (1974). "Préface", dans *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: P.U.F., 5-19.
- LaTouche, S. (1986). "Développement: la genèse d'un concept ou l'histoire d'une mystification", *Pour*, (106), mars-avril-mai, 26-30.
- Le Boterf, G. (1980). "La recherche participative". *Éducation Permanente*, (53), juin, 21-46.
- Le Boterf, G. (1983). "La Recherche Action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux". *Pour*, (90), 39-46.
- Ledoux, Y. (1981). "Théorie critique et Recherche Action; l'héritage habermassien". *Revue de l'Institut de Sociologie*, 3, 623-635.
- Lerbet, G. (1979). "Recherche Action, animation heuristique et facilitation pédagogique". *Archives des Sciences sociales de la Coopération et du Développement*, (48), 52-63.
- Levy, A. (1978) (dir). *Psychologie sociale*. Tome I et II. Paris: Dunod, 565.
- Levy, A. (1984). "La Recherche Action et l'utilité sociale". *Connexions*, (43), 81-89.
- Lewin K. (1949). "Group Decision and Social Change". In *Reading in Social Psychology*. New York: McMillan and Co., 330-344.
- Lewin, K. (1946). "Action research and Minority Problems". *Journal of Social Issues*, 2, November 4, 34-46.
- Lewin, K. (1953). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row, 216.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique*. Paris: P.U.F., 296.
- Lewin, K. (1949). "Group Decision and Social Change", in *Reading in Social Psychology*, New York: McMillan et co., 330-344.
- Lewin, K. (1953). *Resolving Social Conflict*. New York: Harper et Row, 216.

- Margerison, C.J. (1973). "Experiential Education and Action Research". *Instructional Science*, (2), 63-79.
- Martin, C. (1987). "La Recherche Action: un débat qui peut en cacher un autre". *Connexions*, (49), 95-106.
- Meister, A. (1971). *Les avatars d'une participation populaire au développement*. Paris: Anthopos, 191.
- Meister, A. (1977). *La participation pour le développement*. Paris: Éditions Ouvrières, 176.
- Morin, A. (1982). *Activités du Gesoe: Investigations sur la Recherche Action (1980-82)*. Montréal, Québec: Université de Montréal, Sciences de l'Éducation, 37.
- Morin, A. (1982). *Propositions opérationnelles d'une recherche sur la Recherche Action*. Montréal, Québec: Université de Montréal (GESOE), mai, 33.
- Morin, A. (1984). *De quelques modèles de Recherche Action pour la technologie de l'éducation*. Montréal, Québec: Université de Montréal, (GESOE), 18.
- Morin, A. (1984). *L'écriture collective, un modèle de Recherche Action*. Chicoutimi, Québec: Gaétan Morin éd., 514.
- Morin, A. (1986). *La Recherche Action en éducation: de la pratique à la théorie*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal, 354.
- Morin, A. (1992). *Recherche Action intégrale et participation coopérative*, 2 volumes. Montréal, Québec: Agence d'arc, pgs 201 & 222.
- Morin, A. (1995). *De la microscopie à la macroscopie. Un projet d'intégration de méthodes d'observation dans un monde complexe*. Texte publié Théorie et pratiques de recherche qualitative. ARQ, 14(automne 95), 37-51.
- Morin, A. (1997). *La Recherche Action intégrale, lieu de modélisation d'approches méthodologiques complémentaires de recherche*. (Texte publié dans Recherches qualitatives, ARQ, vol. 16, 1997, 41-58).
- Morin, E. (1977). *La méthode*. Tome I. Paris: Seuil, 399.
- "Participation" (N° spécial), (1985). *Éducation des adultes et développement*, (25), septembre.
- Pirson, R. (1981). "La Recherche Action: une méthode de mise à disposition des savoirs". *Revue de l'Institut de Sociologie*, 3, 539-553.
- Popper, K.R. (1972). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson Pub., 480.
- Rémy, J. (1985). "Le développement de la formation du groupe social". *Développement*, N° spécial, Hiver, 103-128.
- Revue Internationale D'Action Communautaire (1981). *La Recherche Action, enjeux et pratiques*. (n° spécial) Vimont, Laval, Québec: Les éditions coopératives Albert St-Martin, n° 5-45, printemps, 202.
- Rhéaume, J. (1982). "La Recherche Action: un nouveau mode de savoir?" *Sociologie et Sociétés*, 14, 43-51.
- Rocher, G. (1969). *Sociologie générale (3 tomes)*. Montréal: Hurtubise HMV, 562.
- Sabra, D.R. & Wallulis, D.T. (1983). *Critical Theory and other Critical Perspective: Changing Social Sciences*. Albany State: University of New York Press, 220.
- Saez, G. & Claude, J.F. (1981). "De l'éducateur-chercheur à l'animateur sociologue". *Revue internationale d'action communautaire*, 5 (45), 105-114.
- Scheffer, J. (1967). *Science and Subjectivity*. New York: Merrell Books et co., 283.
- Schumacher, E.F. (1978). *Small is Beautiful*. Paris: Seuil, 316.
- Sensat, D. (1979). *Habermas and Marxism: an appraisal*. Londres: Sage Publications, 176.
- Stake, R. (1980). "The Case Method in Social Inquiry". In *Toward a Science of the Singular* Center for applied Research in Education, Publications N° 10, University of East Anglia, 64-75.
- Steffen, M. (1981). "Recherche Action: À quelles conditions peut-elle aboutir à une transformation des problèmes chez les acteurs sociaux?" *Revue internationale d'action communautaire*, 5 (45), 89-95.



- Stinson, A. (1979). *Action Research for Community Action*. Toronto, Ontario: Community Planning Association of Canada, (Ronéo) 25.
- Stromquist, N. (1985). "Recherche Action: Une nouvelle approche sociologique dans les pays en voie de développement". *Éducation des adultes et développement*, (24), mars, 143-148.
- Susman, G.I. & Evered, R.D. (1978). "An assessment of the Scientific Merits of Action Research". *Administrative Science Quarterly*, 23 (4), 582-603.
- Touraine, A. (1993). *La voix et le regard*. Paris: Librairie Générale Française, 318.
- Windham, D.M. (1994). *L'éducation pour tous: les conditions requises*, Paris: Unesco, 125.
- Zuniga, R. (1981). "La Recherche Action et le contrôle du savoir". *Revue internationale d'action communautaire*, 5 (45), printemps 1981, 35-44.
- Zuniga, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 225.

## Chapitre 5

### Developper l'importance du partenariat chercheur-praticien

*Emile Bih*

#### Objectifs du chapitre :

- *Montrer l'importance du partenariat chercheur, praticien et autres acteurs dans le processus de Recherche Action ;*
- *Développer le statut et le rôle des principaux partenaires dans le processus de la recherche action ;*
- *Développer la nature et les exigences du partenariat chercheur / praticien et autres acteurs dans le processus de Recherche Action ;*

La recherche scientifique est un processus d'investigation systématique d'un sujet ou d'une situation pour établir, découvrir ou réviser des connaissances, des faits, des théories ou des applications. Quel que soit le type de recherche en cause, l'activité de recherche implique différentes catégories d'acteurs dont la contribution multiforme permet d'accroître, notamment, la fiabilité et le crédit des résultats atteints et ceux des conclusions auxquelles l'étude aboutit.

La recherche action est une dimension particulière de ce processus de recherche. Dans son principe comme dans son fonctionnement, la recherche action commande la participation active de différentes catégories d'acteurs, parmi lesquels le praticien et les autres acteurs ou bénéficiaires occupent une place essentielle.

Quels sont les partenaires du processus de recherche action et quels sont leur statut et leur rôle dans cette activité ?

#### 5.1 Les partenaires, leur statut et rôle dans la Recherche Action

L'idée de partenariat entre les acteurs est consubstantielle à la recherche action. En effet, la recherche action est une démarche d'investigation collective auto-réflexive qu'entreprennent des participants en situation sociale en vue d'améliorer la rationalité et l'équité de leurs actions et pratiques sociales individuelles et collectives (Kemmis, McTaggart 1988).

En tant que pratique sociale collective, l'activité de Recherche Action mobilise un groupe de personnes qui décident de s'engager dans une démarche d'examen critique de l'action entreprise en son sein et d'y apporter les améliorations souhaitées. L'efficacité d'une telle investigation nécessite la participation soutenue de tous les acteurs du domaine (éducateurs, enseignants, administrateurs, par exemple) et des populations bénéficiaires ou intéressés par les résultats de l'action (parents d'élèves, communautés villageoises, etc.) à tout le processus d'investigation et, en particulier à la résolution des problèmes identifiés ou à la satisfaction des questions soulevées. Ainsi donc, la recherche action apparaît comme une activité *collaborative* impliquant tous les membres de la communauté qui agissent en tant que *partenaires*. Certes, parmi les acteurs de la

recherche, le couple chercheur-praticien a une importance particulière, mais les autres acteurs du groupe jouent également un rôle essentiel dans ce processus.

### **5.1.1 Identification et statut des différents acteurs du processus de recherche action**

#### *a) Le chercheur*

Le chercheur est généralement une personne ayant une qualification appropriée et qui se consacre à la recherche scientifique. Il est attaché à une structure d'enseignement ou de recherche, ou à un organisme d'étude dans lequel il exerce cette fonction à titre principal.

#### *b) Le praticien*

Le praticien est un professionnel ou un spécialiste d'un sujet ou d'un domaine d'activité. Il a généralement la maîtrise de la pratique professionnelle liée à l'expérience professionnelle acquise dans le métier. Cette connaissance pratique et cette expérience de terrain constituent de précieuses sources d'informations pour le chercheur dans la mise en œuvre de la recherche.

Le *praticien* apporte au chercheur et aux autres acteurs de l'équipe son *expertise, sa technicité* et ses *connaissances* afin de mener à bien le processus de recherche et les changements subséquents.

#### *c) Les autres acteurs*

La recherche action est à la fois une recherche *collaborative* et *participative*. Elle fait généralement appel à tous les membres de la communauté, bénéficiaires potentiels ou réels du résultat de l'action, ou des individus qui vivent une expérience particulière en rapport avec le phénomène étudié.

Par exemple, s'agissant d'une investigation en milieu scolaire, ce groupe peut être constitué des élèves, des enseignants, du personnel d'encadrement de la vie scolaire (éducateurs, conseillers d'éducation, conseillers d'orientation), des administrateurs et des parents d'élèves. Tous ces acteurs peuvent jouer un rôle central dans une initiative d'investigation centrée sur l'action entreprise dans l'environnement scolaire.

Sans être des praticiens au sens de professionnels experts, les autres acteurs de la communauté ont ainsi une connaissance et une expérience pratiques qui sont nécessaires et utiles à l'activité globale de recherche. Ces personnes ont ainsi, dans une certaine mesure, la même qualité que le praticien en raison de leur apport technique et pratique à la connaissance et à la maîtrise du phénomène étudié.

De plus, en tant que futurs bénéficiaires de l'action de recherche engagée, ou acteurs du changement qualitatif de l'environnement que vise à provoquer l'activité de recherche, les membres de la communauté ont une position privilégiée qui leur confère un droit de participation et le devoir d'infléchir ou d'enrichir le projet. C'est à ce titre que la communauté est souvent impliquée dans le processus de recherche action (Badwin & Cervinkas, 1991, ENDA-GRAF, 1992.)

### **5.1.2 Rôle des acteurs dans le processus de Recherche Action**

Les différentes catégories d'acteurs identifiés ci-dessus ont un rôle important et interdépendant dans le processus de recherche action.

### a) *Rôle du chercheur*

Le chercheur intervient dans la situation pour créer les conditions d'émergence et de valorisation des ressources humaines disponibles (populations bénéficiaires des projets ou des actions envisagées, communautés vivant dans le milieu). C'est un « facilitateur » qui fait du praticien et, le cas échéant, des autres membres du groupe d'acteurs, des artisans principaux du processus d'appropriation et de changement initié.

Le chercheur apparaît ainsi comme un animateur, un « agent de développement ou de changement » qui aide à mieux faire prendre en compte l'expérience, le système de pensée et les habitudes du praticien et des membres de la communauté. Le chercheur met ainsi ses connaissances académiques et son expérience en matière de recherche à la disposition du groupe pour satisfaire ses besoins, notamment pour mieux cerner l'objet et les contraintes du contexte de l'étude et organiser les actions de changement ou d'amélioration de l'existant telles que recommandées par l'étude.

### b) *Rôle du praticien et des autres acteurs*

Le statut du praticien est une question controversée dans la recherche en coopération. En effet, si le chercheur est reconnu unanimement comme un opérateur officiel dans la conduite de l'activité de recherche, il n'en est pas de même du praticien. En effet, la recherche n'étant pas habituellement son activité principale, celui-ci peut être perçu comme un usurpateur du statut de chercheur ou, à défaut, comme un simple collaborateur de ce dernier.

Le principe de la collaboration sur une base égale entre des chercheurs professionnellement aguerris ou reconnus et des praticiens ou des participants d'une communauté est généralement difficile à faire admettre et à réaliser (Baldwin & Cervinskis, 1991). De même, l'initiative d'une Recherche Action est rarement le fait des membres de la communauté ou du groupe bénéficiaire qui aurait ainsi le contrôle total sur tout le processus de recherche.

Dans ces conditions, on admettra que le praticien, tout comme les autres membres du groupe participant à l'activité de recherche ne peuvent disputer le statut de chercheur. Ils ont un *statut de collaborateurs* qui est intrinsèque au processus de recherche action lui-même. En effet, la recherche action est une activité de groupe impliquant les différentes catégories de *participants* à une activité sociale réelle qu'ils tentent de comprendre, dont ils essaient d'identifier les logiques et d'améliorer le fonctionnement pratique. C'est donc une voie pour questionner et gérer des situations sociales complexes de façon critique mais aussi en leur apportant des réponses concrètes. Dans ces conditions, le praticien tout comme les autres participants ont une position d'acteurs principaux et obligatoires dans les principales étapes de la recherche, notamment : élaboration d'un plan pour améliorer l'existant, conduite de l'action pour mettre en œuvre le plan, observation des effets de l'action mise en œuvre et réflexion critique sur les résultats atteints comme base d'une nouvelle planification.

L'expertise technique et professionnelle du praticien offre aux investigateurs de précieuses indications ou des arguments pour organiser la réflexion, la prise de décision et engager l'action. Par exemple, l'activité de construction des instruments d'investigation (questionnaires, guides d'entretien, grilles d'observation, etc.) peut utilement bénéficier de cette coopération. De plus, en s'impliquant dans l'activité de recherche, le praticien oriente l'investigation dans le sens de la satisfaction des besoins réels des publics concernés par l'étude.

## EXPERIENCE PRATIQUE

Dans une étude portant sur « *l'analyse de l'incidence du soutien public au secteur privé de l'éducation*<sup>101</sup> » réalisée en Côte d'Ivoire, les chercheurs se sont appuyés sur l'expérience et le savoir faire-faire d'un « comité de pilotage » composé de professionnels, fondateurs d'établissements privés et de cadres administratifs en charge d'organiser et de gérer le secteur de l'enseignement privé dans les ministères chargés d'éducation. L'étude avait pour objectifs de déterminer les bénéficiaires de l'appui public au secteur privé en termes d'équité / distribution et de déterminer les conditions de gestion des établissements subventionnés par l'état.

Le partenariat ainsi établi avec ces professionnels a permis d'identifier de façon consensuelle les principaux problèmes du secteur, d'impliquer tous les acteurs du secteur privé de l'éducation (fondateurs d'établissements, ministères chargés d'éducation, parents d'élèves, élèves) dans les actions novatrices susceptibles d'améliorer l'efficacité du système.

De façon plus concrète, le praticien et tous les autres acteurs peuvent apporter des contributions décisives et utiles dans l'élaborations et l'exécutions des activités suivantes du processus de recherche :

- L'information complète des membres de l'équipe de recherche sur la situation, le problème ou le phénomène en cause et son environnement ;
- La formulation plus explicite, plus détaillée, voire plus vraisemblable des objectifs et de la (des) question (s) de recherche ;
- La prise en compte de certaines variables dans le protocole de recherche (questionnaires, guide d'entretien, grille d'observation) ;
- La prise en compte de toutes les contraintes (financières, logistiques, humaines) du terrain de recherche ;
- La prise en compte des variables d'environnement (socioculturelles, psychologiques et matérielles, notamment) dans la collecte, l'analyse et l'interprétation des données de terrain ;
- La formulation de propositions vraisemblables liées à l'environnement de l'étude ;
- L'identification des contraintes matérielles, sociales, psychologiques susceptibles de limiter l'efficacité des solutions proposées ;

---

<sup>101</sup> Bih E. & coll, 2003, Analyse de l'incidence du soutien public au secteur privé de l'éducation en Côte d'Ivoire. Rapport d'étude Banque Mondiale, ROCARE-CI.

- L'organisation du suivi et de l'évaluation des activités ;
- L'information des populations bénéficiaires et des communautés ainsi que celle des décideurs.

Au total, en tant que partenaires officiels dans l'activité de recherche, le chercheur, le praticien et les autres acteurs ont chacun un rôle déterminant aux différentes étapes du processus de recherche. Ces différentes composantes du processus de recherche fonctionnent de façon homogène. L'harmonie dans leur fonctionnement doit être établie dans le cadre d'un véritable *contrat de partenariat* ou de *collaboration* qui définit le rôle de chaque groupe d'acteurs dans l'élaboration de la recherche.

### EXPERIENCE PRATIQUE

Lors de la réalisation d'une « *étude sur l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation en Côte d'Ivoire* », les chercheurs ont sollicité la collaboration de deux praticiens pour conduire ensemble l'étude. Il s'agit de professionnels du secteur de l'enseignement, à savoir un inspecteur de l'enseignement primaire et un chef d'établissement. Ces spécialistes ont une expérience de la situation des filles au sein du système scolaire, dans les familles et dans la communauté leur permettant d'orienter utilement la formulation des objectifs de l'étude et des questions de recherche, d'aider dans le choix des variables à inclure dans le guide d'entretien, de faciliter l'enquête sur le terrain, de développer des approches multidisciplinaires ou pluridisciplinaires appropriées dans l'analyse des données et dans l'interprétation des résultats, de développer des plans cohérents et appropriés (adaptés à l'environnement) en vue de résoudre les questions soulevées par l'étude et de participer à la mise en œuvre des recommandations de l'étude.

## **5.2 Comprendre la nature et les exigences du partenariat**

### **5.2.1 Nature du partenariat chercheur, praticien et autres acteurs**

La recherche action offre aux acteurs engagés dans l'action sociale des stratégies appropriées pour conduire des investigations systématiques et cohérentes sur les situations existantes afin de maîtriser leur évolution, notamment en introduisant des changements qualitatifs dans l'environnement. Les acteurs du processus s'inscrivent ainsi dans un partenariat dynamique qui privilégie à la fois l'apport individuel et collectif.

La recherche action se fonde sur l'idée que les bénéficiaires des actions sont les principaux artisans de leur propre développement et des changements qui peuvent intervenir dans leur environnement. Elle affirme fortement l'idée que les communautés bénéficiaires des actions de développement et les praticiens qui exercent au milieu de ces populations disposent de capacités insoupçonnées de recherche, d'action et de formation (ENDA-GRAF, 1992, op cit). Il convient de rappeler que l'un des principes fondateurs de la Recherche Action est que l'action est la source de la connaissance et qu'il est nécessaire d'impliquer les individus dans les investigations concernant leur propre réalité afin d'avoir une compréhension plus valide et plus claire des phénomènes naturels et sociaux (Hall, 1979).

La relation qui engage le chercheur, le praticien et les autres acteurs de la recherche est une *relation contractuelle* dans laquelle ces acteurs décident de s'impliquer mutuellement dans un processus de « ...changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice, et d'un discours spontané en un dialogue éclairé voire engagé » (Morin A., 1992).

L'engagement mutuel des acteurs de ce *projet de transformation*, voire de *co-transformation*, s'effectue dans un cadre d'*interaction* qui offre à chaque acteur l'occasion à la fois d'informer, de sensibiliser et de changer la perception et les conduites de l'autre. Le partenariat dans la recherche apparaît alors comme une opportunité de prise de conscience individuelle et collective, facteur de participation effective des acteurs et/ou des bénéficiaires au projet de changement social initié.

Dans cette perspective, le partenariat chercheur-praticien ne vise pas uniquement à développer la participation des acteurs et des bénéficiaires à travers leur implication effective dans l'action ; il tente aussi la mise en œuvre de stratégies appropriées pour stimuler ou motiver les acteurs et les populations bénéficiaires à maintenir leur collaboration et leur implication effective et permanente pendant la durée de réalisation du projet.

### **5.2.2 Les exigences du partenariat**

Le partenariat dans la Recherche Action est un *engagement réciproque* entre le chercheur et le praticien qui comporte des exigences.

Il suppose l'existence d'un contrat ouvert, impliquant une participation active entre ces deux principales, contrat requérant une négociation permanente entre les acteurs pouvant conduire jusqu'à la cogestion.

Ces contraintes s'observent également au *niveau des attitudes et des comportements*. Impliquant des acteurs d'origine, de profil professionnel et psychologique différents, le partenariat en recherche action exige chez chacun des participants d'obéir aux principes et aux contraintes de la négociation, à savoir privilégier l'attitude de *compromis*, développer l'ouverture d'esprit, la disponibilité et l'écoute active. Ces qualités personnelles sont particulièrement requises chez le chercheur pour réussir son rôle d'animateur, d'organisateur et de coordinateur nécessaire à la réussite de l'action.

Le travail en collaboration requiert également une grande humilité intellectuelle chez tous les acteurs.

Certes, ces attitudes ne correspondent pas toujours aux exigences de la recherche scientifique. En effet, la connaissance scientifique s'appuie sur un fondement théorique, la rigueur méthodologique, la validation et la systématisation, autant de exigences qui ne figurent pas fondamentalement dans la démarche de la recherche action participative.

Cependant, les efforts déployés dans le cadre de la recherche action pour asseoir un corps de connaissances valides basées sur l'expérience immédiate ou acquise et la résolution de problèmes ne peuvent être couronnés de succès que si des exigences minimales sont observées par tous les acteurs de la recherche. Ils contribueront ainsi à contribuer de façon déterminante à l'avancement de la connaissance scientifique.

## Conclusion

La recherche action en éducation est un processus dynamique qui appelle la participation d'acteurs engagés volontairement dans des initiatives de transformation sociale individuelle et collective. En tant que pratique sociale novatrice, elle s'inscrit dans une logique de changement et de progrès. Les initiatives prises dans ce sens doivent être encouragées et encadrées, tant au plan scientifique que social. Le partenariat chercheur-praticien apparaît comme le cadre approprié pour le développement d'un tel projet. Il permet à ces acteurs de s'impliquer ensemble dans leur projet de changement mutuel, changement dont les enjeux, les objectifs, les contraintes et les modalités sont en fin de compte identifiés et planifiés d'un commun accord par toutes ces parties.

Une telle démarche suppose l'existence d'un lien contractuel entre les acteurs, impliquant un engagement réciproque à respecter les exigences de la méthode et à accepter la spécificité des contributions individuelles dans l'identification et la maîtrise du phénomène étudié.

En définitive, le partenariat actif établi entre les acteurs du processus de recherche action est un facteur décisif de l'efficacité de cette stratégie de recherche. Il offre un exemple vivant de l'expérience de la solidarité sociale et des interactions inter-individuelles en matière de résolution des problèmes au sein des communautés.

## REFERENCES

- Badwin S. & Cervinskas J. (1991). *Community participation in research*. Proceedings of a colloquium held in Nairobi, Kenya, 23-27 September 1991, 115.
- ENDA-GRAF (1992). *Avenir des terroirs : la ressource humaine*. Dakar : Enda-Editions, Recherches populaires, n°147-148-149, 301.
- Morin A. (1992). *Recherche Action intégrale et participation coopérative*. Théorie et Rédaction du Rapport vol 2, Editions d'Agence d'Arc, 201.
- Hall B. L. (1979). *Knowledge as a commodity and participatory research, prospects*. 9(4), 393-408.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University, third edition (1992), 153.



### Developper les outils de la recherche action

*Clémence Sanou  
Martial Dembélé*

**Objectif :** A la fin l'étude de ce chapitre, le lecteur sera capable d'identifier et de décrire les principaux outils couramment utilisés dans le cadre d'une recherche action en éducation

Les sciences humaines et sociales ont développé de nombreuses méthodes et techniques dont les enquêtes, les observations et les tests pour recueillir les données nécessaires à la vérification du problème à l'étude. La recherche action n'a pas des méthodes et techniques différentes de celles des sciences sociales et humaines. A partir de ses buts qui sont le changement de situations existantes, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances et l'amélioration de situations existantes, elle leur emprunte des méthodes et techniques qui lui permettront de les atteindre, notamment d'élaborer des connaissances directement applicables sur le terrain.

Toutefois, la recherche action est différente des autres approches qualitatives du fait qu'elle est itérative et qu'elle se présente comme un cycle spiral composé d'un ensemble ordonné de phases qui, une fois complétées, peuvent être reprises pour servir de structure à la planification, à la réalisation et à l'évaluation d'un deuxième projet et ainsi de suite. Ce caractère itératif et cyclique permet de procéder chaque fois à des réajustements pour une réflexion et une action plus éclairée par la suite.

Une autre spécificité de la recherche action par rapport aux autres approches qualitatives est la participation des principaux acteurs à toutes les étapes de sa mise en œuvre. Elle nécessite donc de créer ou de s'appropriier la technique, l'outil le plus approprié à chacune des étapes du processus.

Enumérer et décrire ces méthodes et techniques serait fastidieux dans la mesure où sur le terrain de la pratique quotidienne du développement, des ONG (Organisation non gouvernementales), des praticiens ont développé de nombreux outils de recueil de données dont par exemple la MARP (méthode accélérée de recherche participative).

Nous choisissons volontairement de décrire les plus courantes dans le domaine de la recherche action soit les entretiens, les techniques de groupes et les observations participantes.

#### 6.1 Les entretiens

Qu'il s'agisse d'entretiens individuels ou d'entretiens regroupant plusieurs personnes à la fois et utilisant les techniques de groupes<sup>102</sup>, ceux-ci ont pour objectif de collecter des informations auprès d'individus pris isolément ou ensemble. Les entretiens sont souvent utilisés pour aborder

---

<sup>102</sup> Nous aborderons cette question dans la section suivante.

des domaines peu connus, pour se donner des pistes de réflexion avant de systématiser un problème. Ils permettent de recueillir des données sur la réalité en questionnant des sujets pour obtenir des réponses

- a) qui expriment des perceptions ou des opinions sur des évènements, sur d'autres personnes ou sur soi-même ou
- b) qui permettent par inférence de supposer que les sujets présentent des habiletés, des comportements ou des processus qui n'auraient pu être observés sur le vif (Lessard – Hébert, 1997).

L'entretien permet donc d'établir des faits, de saisir des significations données par des personnes à des situations vécues ou à des évènements. L'entretien peut être utile dans différentes phases de la recherche action à savoir la phase exploratoire comme d'évaluation. Ainsi les chercheurs praticiens peuvent programmer des entretiens pour obtenir des éléments d'information sur des interventions sociales en cours, des vécus et des pratiques professionnelles avant d'envisager une action.

La réalisation d'un entretien nécessite du chercheur praticien l'élaboration préalable d'un outil de collecte communément appelé guide d'entretien. Tout comme son nom l'indique, le guide est une sorte de boussole voire même d'aide mémoire du chercheur praticien pour conduire avec une certaine logique l'entretien de manière à obtenir le maximum d'informations utiles et pertinentes pour sa recherche.

### **6.1.1 Les principaux types d'entretien**

Plusieurs types d'entretiens existent dont l'entretien structuré, l'entretien semi structuré et l'entretien non structuré. :

- L'entretien structuré est un outil comportant des questions auxquelles l'informateur doit donner des réponses. Ce type d'entretien présente cependant des limites car elle laisse peu de liberté à l'informateur pour donner son point de vue sur des évènements, des individus ou sur soi – même, d'exprimer son avis sur des questions qui ne figurent pas dans le canevas du guide. Toutefois lorsque le praticien chercheur souhaite collecter des données sur un comportement ou une stratégie de résolution d'un problème suite à une activité pédagogique par exemple, l'entretien structuré peut s'avérer pertinent. Le chercheur praticien obtient alors des réponses à des questions précises et qui ne souffrent pas d'ambiguïté.
- L'entretien semi structuré qui se fonde sur un guide d'entretien préalablement préparé par le chercheur et qui est souple dans la mesure où il permet à ce dernier de relancer chaque fois l'informateur lorsque ce dernier a tendance à se taire, de recadrer lorsqu'il y a une tendance au hors sujet. Il est souvent très utile lorsque les chercheurs en Afrique abordent des groupes peu prolixes sur des sujets tabous comme la sexualité, la famille, les relations sociales au sein d'une petite communauté, etc. Il présente beaucoup d'intérêts en raison de sa souplesse et de la marge de liberté qu'il offre au chercheur praticien.
- L'entretien semi structuré devra être équilibré par un mélange de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur praticien. Il doit toujours garder le contrôle de la situation afin de respecter les buts de sa recherche en ne laissant cependant pas s'échapper des informations émises spontanément par son interlocuteur et qui sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu.
- L'entretien non structuré comme dans le cas de l'entrevue clinique du psychanalyste ou en principe le chercheur praticien bien qu'ayant des objectifs précis de recherche d'informations se laisse guider par l'informateur qui s'exprime à sa guise sur un sujet, un évènement ou une situation donnée.

### **6.1.2 Les conditions à réunir et le climat de réalisation des entretiens**

De façon pratique, l'interviewer fait les démarches nécessaires comme la prise de rendez-vous. Il veille donc à la disponibilité de l'informateur. Pour de meilleurs résultats, l'entretien doit se dérouler dans un lieu calme, loin de tout dérangement et sans connotation négative pour l'informateur. Avant de procéder à l'entretien proprement dit, l'interviewer doit annoncer les objectifs de l'entretien, garantir la confidentialité des informations auxquelles il aura accès, demander s'il peut prendre des notes ou utiliser un magnétophone. Ce dernier est l'instrument idéal pour ne pas oublier certains passages au moment de l'analyse et pour s'assurer que l'on a bien compris les propos de son informateur. L'expérience des chercheurs montre qu'en Afrique il existe des blocages des informateurs par rapport à cet instrument et les interviewers sont souvent obligés de prendre des notes écrites, ce qui est fastidieux et peu commode. Pour lever ces blocages, le chercheur doit mettre les informateurs à l'aise quant à l'usage des données.

L'interviewer doit avoir une attitude empathique tout au cours de l'entretien, éviter de suggérer une réponse à l'informateur ou de donner son propre point de vue. Malheureusement, en Afrique, des difficultés de ce genre surviennent souvent lorsqu'il faut traduire les questions en langues nationales et que l'interviewer faute de les connaître a recours au service d'un interprète issu de la communauté. Il s'ensuit souvent une interprétation des questions, des réponses anticipées, ce qui biaise souvent les données. Pour éviter ce genre de situations, l'interviewer ou le chercheur praticien doit former l'interprète sur le contenu, les objectifs de la recherche ainsi que sur les attitudes et comportements à éviter avant de commencer les enquêtes. Un pré test dans la langue d'administration de l'instrument auprès de sujets proches de l'échantillon du point de vue culturel, socioéconomique, etc. permet de déceler les faiblesses et de les corriger.

## **6.2 Les techniques de groupe**

Les entretiens en groupe présentent de nombreux avantages particulièrement dans le cas de la recherche action qui recherche avec les principaux acteurs d'une situation des solutions immédiatement applicables à un problème vécu.

« Le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants » (Deslauriers, 1991 : 38 – 39).

Le groupe agit comme auto correcteur en permettant à chaque participant de nuancer son jugement.

Les compositions des groupes varient selon le type d'informations voulues : experts, membres d'une communauté comme le montreront plus bas les outils présentés.

Les techniques de groupes exigent toutes des animateurs chevronnés capables de gérer les contradictions susceptibles de voir le jour au cours des discussions, de guider les éléments vers l'atteinte des objectifs de la recherche. Elles exigent également beaucoup de temps.

### **6.2.1 Le focus group**

La technique du focus group implantée en 1972 par Lazardfeld dans le domaine de la recherche en marketing est également appliquée avec succès dans d'autres domaines plus spécifiques aux sciences sociales (Grandbois, 2000).

L'intérêt du focus group réside dans l'interaction du groupe pour produire des données non accessibles avec d'autres moyens. Elle ne recherche pas le consensus au sein des groupes mais mise plutôt sur la force de l'interaction en groupe pour obtenir un large éventail d'opinions sur un sujet donné à partir de l'hétérogénéité des groupes représentés. En effet, selon Osburn (in

Lapointe, 1992), une personne peut générer une à deux fois plus d'idées lorsqu'elle travaille en groupe que seule. Le focus permet une prise de décision collective par rapport à un problème.

Les grandes étapes de la mise en œuvre du focus group sont :

- Le recrutement des participants et leur répartition selon plusieurs groupes formés chacun d'un nombre variable mais représentatif de six à douze personnes répondants à des critères prédéfinis. Chaque groupe est soumis à une discussion ouverte à partir d'une grille d'entretien. Le nombre de groupes est fonction de la complexité de la recherche.
- L'animation du focus groupe se fait dans un style semi directif qui a l'avantage, dans les contextes africains particulièrement ruraux où les gens n'aiment pas émettre des points de vue sur des sujets délicats en public, de relancer les débats chaque fois que de besoin, de réorienter les gens dès qu'ils se perdent sur d'autres sujets, etc. L'animateur a alors un rôle de guide.
- La grille d'entrevue qui est centrée sur les thèmes prioritaires à débattre pour atteindre les objectifs doit être bien connue et maîtrisée par l'animateur du groupe. Les thèmes doivent suivre une progression logique, selon le principe de l'entonnoir qui guide la plupart des activités de collecte de données de recherche c'est-à-dire aller des informations les plus générales aux plus spécifiques. La durée de l'entretien ne doit pas dépasser trois heures.
- Les résultats sont analysés au moyen de la technique de l'analyse de contenu thématique : réunir les données recueillies sur l'ensemble des thèmes, induire des catégories, coder, classer et dans certains cas tenir compte de la fréquence d'apparition des énoncés. La quantification facilite la hiérarchisation des thèmes et l'unité fondamentale d'analyse n'est pas chaque participant mais plutôt chaque groupe.

### **6.2.2 Les groupes de discussion**

Contrairement au focus group qui s'appuie sur plusieurs groupes hétérogènes même s'ils relèvent par exemple d'une même organisation, le groupe de discussion se compose d'experts ou de personnes détentrices de connaissances dans des domaines précis. C'est un outil qui s'avère utile lorsque l'on recherche des avis sur des sujets ou problèmes liés à la performance organisationnelle et aux besoins de solutions qui en découlent (Grandbois, 2000).

Tout comme dans les réunions classiques, l'animateur met les participants à l'aise, précise l'objectif général de la discussion, expose la méthode de discussion et présente le ou les sujets à débattre. L'ordre dépend de l'importance que leur attachent les personnes interrogées. Le plan de discussion de chaque sujet s'articule autour des remarques introductives, des premières questions, de la discussion et du résumé intermédiaire.

La discussion exige de l'animateur de grandes qualités d'animation. Elle a pour principal avantage de permettre un recueil des avis collectifs plutôt qu'individuels.

### **6.2.3 Le forum communautaire**

Le forum communautaire est un forum public du style assemblée avec la nomination d'un président de séance, d'un secrétaire, des règles à suivre, etc. Le forum est ouvert à tout membre d'une communauté ou d'une organisation donnée. Il n'est donc pas limitatif du point de vue effectif et vise l'expression du plus grand nombre. Il est surtout utilisé dans les cas de consultations populaires.

### **6.3 L'observation**

L'observation de la réalité peut si les conditions s'y prêtent se faire directement. On observe soit les sujets entrain d'agir, soit des évènements au moment où ils se produisent. L'observation se présente comme un outil utilisable au cours de plusieurs phases de la recherche action notamment dans celle de l'exploration pour obtenir des informations sur le vécu et les pratiques professionnelles des acteurs en vue de leur analyse. Elle est également pertinente dans le cadre de l'évaluation de l'implantation d'une innovation éducative notamment lorsque l'intervention a pour but de modifier un comportement.

L'observation peut prendre deux formes principales : l'observation systématique et l'observation participante.

#### ***6.3.1 L'observation systématique***

L'observation systématique suppose que le ou les comportements à observer sont prédéterminés par l'observateur. Il est possible de systématiser une observation justement parce que l'observation ne porte que sur un ou quelques comportements bien définis, ce qui met l'observateur en situation d'attente ou de disponibilité par rapport à des actions précises du sujet observé. Dans ce cas, que ce soit en situation d'apprentissage, de vie de groupe ou de manipulation d'un objet dans le cadre d'une activité pédagogique, il est impératif de construire une grille d'observation comportant les actions ou les comportements à observer chez le sujet observé ainsi que leur occurrence.

#### ***6.3.2 L'observation participante***

Elle est un moyen qui demande moins de systématisation des observations. Il suppose que l'observateur ne peut ou ne veut déterminer au départ quels comportements ou quels évènements feront l'objet de son observation.

Elle implique que le chercheur s'insère dans la vie des gens qu'il veut étudier sans pour autant modifier la situation c'est-à-dire sans changer le cours des évènements habituels du milieu observé. Les personnes observées ont conscience de la présence de l'observateur en tant que personne cherchant à comprendre ce qui se passe dans leur milieu.

L'observation participante vise à présenter les éléments de la situation observée et à en dégager le sens que les acteurs lui donnent. Elle donne donc les moyens de savoir comment chaque situation est vécue.

L'observation utilise, outre le champ visuel, des outils complémentaires comme les entretiens et l'analyse des productions réalisées par le groupe ou les individus en situation d'observation. Elle nécessite de la part du chercheur d'élaborer des grilles d'observation.

La durée de l'observation varie selon la complexité du sujet à l'étude.

La communauté dans laquelle le chercheur s'introduit est communément appelé le terrain de l'étude et concerne généralement les endroits où les gens vivent et travaillent.

L'observation participante, à condition que le chercheur soit accepté, lui permet de s'intégrer à la communauté ou au milieu à étudier, lui donne le temps et les marges de manœuvre nécessaires à l'abord de la situation ou des personnes à l'étude.

Poisson (1991), identifie les conditions suivantes à remplir lorsque l'observateur veut se faire accepter dans le milieu, en classe par exemple :

- Etre simple et sincère notamment dans son discours en faisant un exposé très simple du but de sa présence dans le milieu scolaire
- Etre simple dans ses comportements et son apparence physique
- Observer de la discrétion et une neutralité bienveillante
- Intervenir mais seulement pour se rendre utile

Toutefois, un des inconvénients majeurs de l'observation participante est que le chercheur s'adapte trop facilement au point qu'il oublie certains faits significatifs. C'est pourquoi, l'observateur doit toujours avoir recours au carnet de notes ou à un journal de bord (nous reviendrons de manière plus spécifique sur ce dernier outil).

Le carnet de notes dans lequel le chercheur enregistre ses données en y inscrivant la date, l'heure, le lieu et des commentaires précis permet de consigner les faits et les événements significatifs par rapport aux buts de la recherche en cours. Ces éléments peuvent être le comportement d'un ou des élèves, de l'enseignant ou du directeur d'école, le contenu des cours, etc. Poisson (1991) suggère des codes (ex. PAC pour participation active d'un élève en classe) à insérer dans un tableau à double entrée où figureraient les faits c'est-à-dire tout ce qui concerne la réalité brute et une rubrique « commentaires » pour y consigner ses propres appréciations. Ce tableau ainsi que le système de codes permet d'économiser beaucoup de temps et d'éviter des erreurs lors de l'enregistrement des données.

Le carnet de notes est également l'outil dans lequel le chercheur enregistre des éléments *a priori* fortuits mais qui peuvent s'avérer utiles pour éclairer l'analyse des données plus tard.

Si le contexte s'y prête, le chercheur peut accompagner son observation par l'utilisation d'outils comme le magnétophone ou le magnétoscope en autant que cela n'ait pas un impact négatif sur les observés « en chassant leur naturel ».

### **6.3.3 Le journal de bord**

Le journal de bord est un outil utile dans lequel le chercheur consigne ce qu'il fait, ce qu'il pense et ce qu'il ressent au cours du travail sur le terrain ainsi que des données comme par exemple le déroulement de l'intervention, des réactions des acteurs ou des comportements inattendus, ou encore des événements significatifs pour l'évaluation de l'intervention en cours.

Le journal de bord permet un retour sur la journée dans le cas d'une observation ainsi que une réflexion sur les événements passés et sur la suite à donner au travail de collecte de l'information ou même à l'ensemble de la démarche méthodologique. La recherche action impliquant l'ensemble des acteurs d'une situation donnée, le journal de bord, s'il est régulièrement et correctement rempli, peut s'avérer un excellent instrument aux mains du chercheur, pour enclencher sur la base de ses notes, le dialogue ou des discussions avec ces derniers sur les orientations méthodologiques à donner au travail en cours et sur des solutions éventuelles à envisager en cas de blocage.

Quel que soit l'instrument de collecte adopté (entretien, observation), le journal de bord est un outil précieux pour le chercheur praticien à toutes les étapes de la recherche même au moment de la rédaction du rapport où le chercheur a besoin de se remémorer certains faits que la mémoire n'a pu retenir.

En conclusion, les différentes méthodes et techniques de collecte des données ont leurs avantages et inconvénients comme l'indiquent les descriptions dont il a été fait cas. Il incombe au

chercheur, surtout dans le cadre d'une recherche de les diversifier pour permettre une triangulation et assurer une fiabilité des données collectées en particulier dans le cas de la recherche action dont l'objectif est rechercher des solutions immédiatement applicables à des problèmes identifiés par des personnes. Dans le contexte africain, l'ensemble des techniques et des outils qui s'y identifient (grille d'entretien, schème ou grille d'observation, etc.) sont utilisées en éducation par les chercheurs. Toutefois il importe de savoir les adapter au contexte culturel. En outre, dans le cadre d'une innovation éducative ou d'une évaluation, les chercheurs praticiens sont appelés à administrer des outils comme par exemple des activités ou des tests de mathématiques, de langage, de manipulation, d'écriture ou des grilles d'observation de comportements soit pour évaluer le niveau d'élèves est destiné une intervention ou une innovation, soit pour évaluer l'impact de ces actions. Ces tests ou ces activités peuvent être créés par le chercheur praticien tout comme être empruntés à d'autres auteurs. Il peut s'agir d'activités manuelles (manipulation de matériel, construction, enfilage), orales (description, chants), intellectuelles (mémorisation, comparaison, analyse).

Il convient de ne pas perdre de vue que dans la recherche action, à chaque étape, il faut observer, évaluer et corriger chaque action avant de passer à la suivante et ce en collaboration avec l'ensemble des acteurs du processus. Les outils de collecte doivent donc être diversifiés et une large place doit être faite au dialogue comme moyen de résolution des problèmes sans que le chercheur praticien ne perde de vue ses buts et objectifs.

#### **6.4 Activités d'apprentissage**

Quels sont les éléments importants dont le chercheur praticien doit tenir compte au cours de l'administration des outils de collecte d'informations dans le cadre d'une recherche action ?

En vous appuyant sur des exemples pratiques, dites à quelles phases le chercheur praticien peut utiliser l'observation et les techniques de groupes pour la collecte des informations dans le cadre d'une recherche action.

Décrivez dans vos mots la technique de l'observation et les différents outils que le chercheur praticien doit utiliser au cours de son administration.

### **REFERENCES**

- Lapointe, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en formation – Une approche systémique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard & Hebert, M. (1997). *Recherche action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Grandbois, A. (2000). *Modules « recherche collaborative et formation continue » ; stage de formation des inspecteurs du secondaire du Burkina Faso*. Montréal : CIPGL/UQAM
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative – Guide pratique*. Montréal : Les éditions McGraw-Hill, collection THEMA
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : les éditions CEC.

### **S'engager dans le cycle de recherche action**

*Yao J. Nuakey  
Efua I. Amenyah*

#### **Introduction**

Ce chapitre expose la méthodologie qui sera appliquée dans le Manuel de la Recherche Action. Il est évident que cela peut être nécessaire dans tout rapport final. Ce chapitre apparaît essentiel, dans le cas d'une recherche adressée à une communauté scientifique, étant donné les alternatives que nous offrent les autres méthodologies, telles que l'approche expérimentale ou ethnographique. Cependant, on devrait un jour ne plus avoir à toujours justifier la méthodologie de Recherche Action, la présentation du problème devrait démontrer le lien fonctionnel avec l'approche de recherche. Il suffirait qu'on fournisse la procédure ou le protocole pour permettre d'autres applications à partir des leçons tirées des expériences. Par ailleurs, quand les chercheurs écrivent pour une communauté en général, ce chapitre peut être considérablement écourté ; on n'a pas à justifier son approche mais à donner les sources et à démontrer la rigueur de l'analyse.

Bien identifier et analyser les problèmes à résoudre constitue la première étape de toute intervention en matière de Recherche Action. Pour répondre à l'ensemble des questions relatives à l'éducation, il est nécessaire d'entreprendre des recherches, de collecter et d'analyser judicieusement les résultats de ces recherches. Il ne s'agit pas nécessairement d'entreprendre des recherches complexes mais de recueillir des informations de base qui permettront de mieux orienter les actions à mettre en œuvre et aussi de permettre à ceux qui doivent mettre en pratique ces actions de les réaliser avec une grande implication de leur part.

Enfin, pour conduire une Recherche Action, à savoir la nécessité de décrire la situation du terrain, d'identifier les actions de chaque catégorie de participants ou de groupes cibles, les éléments de fonctionnement et le modèle pédagogique inspiré d'une systémique ouverte. On se doit aussi de décrire les axes essentiels du travail de terrain où se situent les acteurs (théoriciens et praticiens) de la Recherche Action. Une bonne recherche doit comporter une description détaillée de l'univers dans lequel les acteurs évoluent et travaillent. La Recherche Action est un processus comportant des étapes qui peuvent être schématisées de la façon suivante dans ce manuel de formation.

#### **7.1 Identifier le groupe cible**

##### **7.1.1 *Caractéristiques des chercheurs et des praticiens***

La Recherche Action permet d'impliquer les praticiens dans la recherche tout en soutenant leurs efforts de prise en charge de projets d'intervention dans leur milieu.

La Recherche Action naît d'un besoin de changement ressenti par un groupe d'acteurs d'une intervention dans un contexte donné. Ce qui caractérise fondamentalement le groupe d'acteurs c'est leur implication effective dans une praxis, dans une action sociale : éducation, formation, développement communautaire. Qui sont ces acteurs ? Quelles sont leurs caractéristiques ?



Nous appelons acteurs dans le cadre de ce manuel de recherche, les praticiens : praticiens réflexifs tels que les nomme D. A. Schön (1994) dans le cas particulier de la formation des enseignants au sujet de laquelle, l'acteur développe l'analyse de la structure de la réflexion en cours d'intervention professionnelle et sur cet agir (le savoir professionnel et la réflexion en cours d'action).

Nous pouvons ici comparer le chercheur ou théoricien et le praticien. Le théoricien ressemble à celui qui transforme les matières premières. Il appartient à la recherche fondamentale de poser les principes et de dessiner des cadres de référence. Le praticien ressemble plutôt au prospecteur sur le terrain qui découvre la matière première elle-même dont ne peut se passer le théoricien. Le praticien fait de la recherche qui lui inspire son agir professionnel et qui le met en contact direct avec des matériaux qui échappent bien souvent au théoricien. Ce faisant, le praticien acquiert par lui-même un savoir original qui se construit progressivement : le savoir professionnel dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même. Le praticien est aussi un chercheur de type particulier. Il réfléchit non pas aux caractéristiques des choses mais aux actions qu'il pose ou qu'il a effectuées.

Le nouveau savoir professionnel obéit à une autre interrogation et à une autre démarche : la "démarche réflexive" selon A. D. Schön. C'est à cette démarche réflexive du praticien sur l'action que le chercheur est associé pour résoudre des problèmes concrets de vie, planifier des changements, fertiliser la praxis sociale. D. Schön pose la problématique de l'interaction entre l'épistémologie du savoir théorique et de l'épistémologie du savoir professionnel. En d'autres termes, on passe du savoir et de la Recherche Action au savoir professionnel. Plus précisément, il s'agit de bâtir une science de l'intervention tant pour les professionnels que pour de simples acteurs du développement social (paysans, acteurs de développement communautaire). La Recherche Action, déclare J Chevrier (1994), sera la source de changement au-delà des approches et des méthodes. Elle réussit à donner un sens à nos décisions et à nos actions politiques, administratives et éducatives.

### **7.1.2 Chercheurs et Praticiens**

Avant de déterminer les catégories de praticiens dans la perspective de la Recherche Action ou de la réflexion sur l'action, il nous paraît utile de se poser préalablement quelques questions de clarification de concepts.

Premièrement, qu'entendons-nous par réflexion ou recherche ? Sous quelles formes s'élabore la réflexion ou la recherche ? Deuxièmement, que recouvre le concept d'action ou de pratique ?

R. Legendre (1993) définit la recherche comme étant "un processus par lequel les praticiens tentent d'étudier scientifiquement leurs problèmes de façon à guider, à corriger et à évaluer systématiquement leurs décisions et leurs actions".

Si par contre la réflexion implique un questionnement, un jugement, un regard critique porté sur un objet, une action, un comportement, la recherche dans son processus intègre la réflexion mais va au-delà d'elle pour aboutir à un changement par la transformation de l'objet de recherche.

Le questionnement peut donc s'élaborer individuellement ou collectivement, de façon courte ou étalée. Il peut également varier en fonction des contenus ou objets sur lesquels porte le questionnement en fonction du but visé.

La pratique professionnelle ou l'action est un processus de *résolution* de problèmes incluant le processus de définition de la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Encore ici, les contenus professionnels sont-ils forts variés. Le contenu professionnel d'un médecin, d'un avocat, d'un enseignant, d'un travailleur social n'est pas le même. Il peut donc s'agir d'études, de cas singuliers, de contenus ou de situations complexes à transformer.

En considération de ces éléments, nous pouvons distinguer les groupes cibles de praticiens suivants :

Tableau 1 : Catégories de groupes cibles

Taille	Pratique	
	Contexte	Professionnel
Individuelle	Sciences fondamentales	Praticiens particuliers
Collective	Changement social	Groupe d'action social

En analysant les données de ce tableau, nous pouvons distinguer deux catégories de praticiens susceptibles de s'impliquer dans une réflexion sur l'action :

- Des praticiens particuliers (praticiens réflexifs) ou chercheurs particuliers tels que les médecins, les architectes, les géologues, etc.
- Des groupes impliqués dans l'action sociale : enseignants, membres des groupements, travailleurs sociaux, etc.

Nous distinguons également deux objets de réflexion ou de recherche :

- Recherche sur un contenu relevant d'une science fondamentale, physiologie, anatomie, géologie, etc.
- Recherche sur une action sociale complexe réunissant plusieurs acteurs.

La Recherche Action telle que nous la percevons est une recherche collaborative, une démarche d'investigation sur un objet de recherche (action) en vue d'un changement. Dans cette démarche, s'investissent un ou des chercheurs professionnels et des praticiens devenant à un moment ou à un autre de la recherche des co-chercheurs. Ces praticiens co-construisent le changement avec le ou les chercheurs professionnels.

La situation de co-construction dans laquelle se trouvent engagés le chercheur professionnel et les praticiens vise une double finalité : produire un changement ou introduire des innovations dans l'une ou l'autre dimension de la situation, provoquer la formation des acteurs, praticiens comme chercheur professionnel.

Il faut également souligner dans la Recherche Action que le cadre conceptuel du chercheur et le cadre d'exercice des praticiens s'inscrivent dans des cultures de travail différentes. Il importe donc de privilégier la médiation ou la négociation constante entre la théorie et la pratique ; la première renvoie au cadre conceptuel du chercheur et la pratique au contexte des praticiens.

Dans cette perspective, ce qui est demandé aux praticiens, c'est de s'engager dans un processus de réflexion sur certains aspects de leur pratique.

Dans une étude réalisée par ROCARE Togo-Benin et UQAM (2001) sur la formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie en Afrique, les différents acteurs ont été clairement définis : chercheurs et praticiens. Les premières étaient constituées par les chercheurs de ROCARE Togo-Benin et de l'UQAM : sociologues, économistes-planificateurs, psychologues, spécialistes en sciences de l'éducation. Les chercheurs de l'UQAM ont élaboré le cadre conceptuel et méthodologique de l'étude, les chercheurs de ROCARE Togo-Benin ont réalisé la collecte des données sur les deux centres de formation, les ateliers des maîtres artisans, les milieux professionnels et les institutions impliquées dans la formation des apprentis.

L'analyse et l'interprétation des données et la production du rapport et sa présentation ont été conjointement assurées par l'ensemble des chercheurs.

Les praticiens dans l'étude ont regroupé :

- Les formateurs des centres de formation de Lomé (Togo) et d'Abomey (Benin),
- Les maîtres artisans de Lomé et d'Abomey (menuisiers, mécaniciens auto, mécaniciens deux roues, électriciens auto, soudeurs et chaudronniers, etc.)
- Les inspecteurs d'enseignement technique et de formation professionnelle,
- Les corporations de métiers.

Le but visé par l'étude consistait, à la lumière d'un modèle de formation professionnelle construit par les chercheurs confronté aux programmes de formation développés et implantés à Lomé et Abomey, à élaborer un modèle pertinent de formation de formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie ; le modèle se veut adapté au contexte culturel, social et économique des pays africains et favorables à une meilleure intégration socio-professionnelle aussi bien des garçons que des filles.

### **7.1.3 Caractéristiques des groupes cibles**

En général, on utilise le terme de "groupe cible" pour désigner les personnes à qui on "destine" des actions à réaliser pour contribuer à résoudre partiellement ou entièrement l'aspect ou les aspects d'un problème identifié ou un ensemble de personnes qui représentent une entité et partageant des valeurs, des intérêts, des traits de caractère commun en vue d'exécuter les mêmes tâches ou d'atteindre un objectif commun. Il est également possible, dans la perspective de la "communication participative", d'utiliser le terme "participants" car celui-ci présente l'avantage de mettre l'accent sur le caractère dynamique et interactif du processus. Souvent, le terme "groupe cible" traduit une connotation de passivité, de groupe pour lequel on indique des actions alors que dans le contexte de la Recherche Action, il est envisagé comme un processus interactif dans lequel les chercheurs et les acteurs échangent et interagissent simultanément.

En matière d'éducation, nous savons que plusieurs groupes sont concernés par la recherche et, surtout, l'action. Les enseignants, les directeurs d'école et les formateurs d'enseignants ; les élèves et les parents, les leaders religieux et communautaires, les responsables politiques du Ministère de l'Education et autres Ministères, le personnel d'encadrement administratif et pédagogique, les planificateurs et gestionnaires de programmes, etc. constituent les différents groupes cibles de la recherche action. On peut donc, selon le cas, entreprendre des actions avec ces différentes catégories de personnes ou d'acteurs.

Le groupe cible de ce Manuel est composé de deux grandes catégories : les chercheurs d'une part et les acteurs d'autre part. Les chercheurs ont souvent le statut conféré de professeur et associé à une université et/ou à un centre de recherche. Dans le cadre de ce Manuel, le chercheur dont il est question pour ROCARE, est cette personne qui se tient sur un balcon et a une vue large de son

environnement et qui de temps à temps descend pour apprécier les réalités de cet environnement qui l'entoure. Il est chargé de définir la politique éducative et d'élaborer les directives nécessaires à sa mise en œuvre. De l'autre côté, les acteurs sont les personnes énoncées plus haut qui participent à la vie du système éducatif. Ils ont pour tâche d'organiser, de gérer et d'animer le système éducatif. En dehors du système éducatif, on se retrouve également dans d'autres programmes d'action sociale.

## 7.2 Choisir les instruments de recherche

De façon générale, le choix des instruments est déterminé par le type et l'approche de recherche envisagés : recherche qualitative (collaborative, participative, Recherche Action intégrale, etc.) ou recherche quantitative. Le type et l'approche sont aussi déterminés par des principes fondamentaux parmi lesquels nous pouvons citer :

- Les connaissances à développer et à diffuser seront utilisées pour améliorer l'action sociale des praticiens et des chercheurs (subsidièrement) ;
- La recherche à entreprendre implique plusieurs groupes d'intervenants devenus des co-chercheurs. Le partage des données et des résultats devient une nécessité pour chaque catégorie d'acteurs.
- Respecter la variété des techniques à utiliser au cours du processus de recherche (collecte des données, traitement, analyse, interprétation et validation des résultats) d'une part, négociation dans les décisions à prendre concernant les réajustements à introduire dans l'action d'autre part ; ce principe garantit la motivation et la mobilisation des praticiens à exécuter les innovations décidées.

De façon spécifique, le choix des instruments est déterminé par les objectifs et les groupes d'objectifs de la recherche, les types d'informations à collecter et les catégories des individus à consulter.

A titre d'illustration, nous reproduisons le tableau de répartition des techniques de recherche employées en fonction des objectifs de recherche de l'étude UQAM – ROCARE Togo-Bénin.

Tableau 2 : Répartition des techniques de recherche employées en fonction des objectifs de recherche

<b><u>Objectifs de recherche</u></b>	<b>Techniques de recherche</b>
1. Déterminer la formation de participation et le degré d'implication du secteur productif ainsi que les responsabilités dans le modèle de formation professionnelle.	Entrevue
2. Définir les programmes et le matériel didactique et pédagogique requis en précisant la contribution de chacun des partenaires et le volume horaire affecté aux contenus généraux et aux contenus techniques.	Analyse de contenu
3. Elaborer des stratégies d'enseignement (diagnostic des besoins, technique d'enseignement, modes d'évaluation, etc.)	Entrevue et observation
4. Déterminer les niveaux d'entrées et de sortie ainsi que les modes de sélection des apprenants.	Questionnaire et entrevue
5. Bâtir un mécanisme de reconnaissance des acquis des apprentis.	Entrevue
6. Définir le niveau de formation initiale requis pour les formateurs.	Questionnaire et entrevue
7. Déterminer les caractéristiques sociales, culturelles et	Entrevue et Analyse de

économiques favorables ou défavorables à un tel modèle.	contenu
8. Identifier les contraintes à l'intégration des jeunes filles dans le système de formation professionnelle ainsi que des facteurs facilitant cette intégration.	Discussion de groupe et Analyse de contenu
9. En fonction des résultats obtenus avec les objectifs précédents, dégager les forces et les limites du modèle de formation et ses conditions de reproductibilité	Analyse de contenu
10. Evaluer les coûts moyens nécessaires à la mise en place d'un tel modèle.	Analyse de contenu
11. Décrire l'intégration économique des jeunes et la capacité d'absorption des milieux productifs d'une main d'œuvre mieux qualifiée.	Entrevue et discussion de groupe

Dans une étude, la mise en relation ou la répartition des techniques d'investigation et des objectifs visés n'obéit pas à des règles rigoureuses car pour atteindre un objectif donné, on peut utiliser un ou plusieurs techniques simultanément (triangulation ou stratégie mixte). La triangulation selon A Morin "consiste à utiliser une variété de techniques pour obtenir une diversité d'angles de prises de vue, ce qui permet de comparer les observations d'une personne à celles d'autres participants et ainsi pénétrer davantage la signification profonde des phénomènes à l'étude".

Le processus de mise au point des techniques comporte trois étapes essentielles : le choix de la technique, son élaboration et sa validation. La qualité de la recherche dépend de la qualité des méthodes et des techniques de mesure utilisées et toute mesure significative repose sur une juste formulation de la question de recherche et sur des définitions claires et nettes des concepts en cause (concept-cibles).

Plusieurs techniques sont utilisées en Recherche Action. Elles constituent en quelque sorte selon A Morin, une extension des chercheurs, de leur pensée et de leur action. Elles feront l'objet du prochain développement.

Pour être utiles, les techniques de cueillette des données et les règles régissant leur utilisation doivent engendrer une information qui soit, non seulement appropriée mais exacte. Les deux aspects importants de l'exactitude sont la fidélité (c'est-à-dire jusqu'à quel point les mesures donnent des résultats constant) et la validité (jusqu'à quel point ceux-ci représentent la 'vraie' position d'une personne ou d'un objet par rapport à la caractéristique mesurée). Nous n'allons pas ici rentrer dans les considérations théoriques et dans les mesures complexes des multiples dimensions des mesures de la fidélité et de la validité.

Toute recherche comporte invariablement une problématique qu'on place ordinairement au début. Certains la font précéder d'une longue recension des écrits qui existent à ce sujet pour parvenir à des questions ou hypothèses qu'on voudrait résoudre ou démontrer. La Recherche Action n'échappe pas à cette dynamique de la problématique.

Dans le cadre de la Recherche Action, les instruments sont considérés comme un objet, une procédure ou une réflexion dont on se sert pour atteindre un résultat, c'est-à-dire pour accomplir un travail ou pour exécuter une opération. Les instruments servent à consigner des données qui sont obtenues à la suite d'une appréciation faite par le chercheur ou de l'application de ces instruments. Parmi les instruments les plus usuels, nous notons : les questionnaires, les entretiens ou entrevues, les registres ou données existantes et les observations. Obtenir des données ou

informations à partir d'une source n'exclut par l'utilisation d'une autre. Régulièrement, les instruments sont principalement assortis de techniques ou de méthodes de recherche.

### 7.3 Collecter les données

La collecte des données consiste à recueillir, à l'aide des instruments élaborés, des informations auprès des groupes cibles ou à extraire des informations de la documentation traitant de la situation-problème constituant l'objet de recherche. Le travail sur le terrain doit être préparé minutieusement en vue de garantir son bon déroulement. La préparation implique les activités suivantes :

- Sélection des enquêteurs ou des co-chercheurs ;
- Formation des enquêteurs, formation axée sur les rôles, des activités et les attitudes à adopter dans la relation enquêteur-milieu. Il s'agit essentiellement du protocole d'entrevue individuelle ou collective (les activités et tâches avant, pendant et après l'interview) ;
- Sensibilisation du milieu ou groupe cible. Il s'agit ici de présenter les objectifs de la recherche aux praticiens, de les discuter avec eux, d'obtenir leur adhésion à la réalisation de l'étude qui vise à introduire une amélioration de la réalité sociale ;
- Mobilisation des ressources matérielles et financières ;
- Planification des activités sur le terrain (constitution des groupes, définition et répartition des rôles) ;
- Exécution des activités et tâches et supervision.

La collecte des données doit être conduite sous la lumière des phares, guides que constituent les objectifs de recherche car il s'agit bien de recueillir des informations utiles pour la prise de décision, ce qui implique en permanence l'application de l'esprit de discernement.

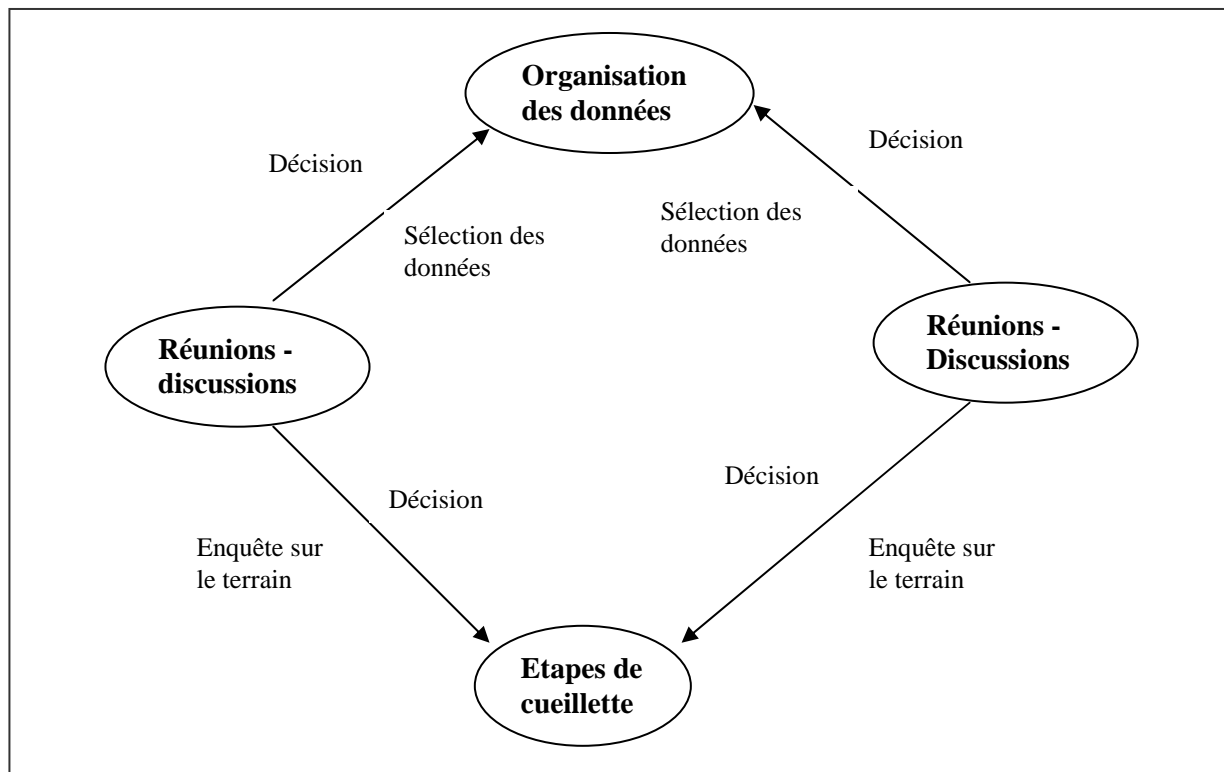
Huberman (1991) précise qu'avant même de recueillir les données, il faut que dans sa méthodologie générale, le chercheur construise une grille d'analyse se référant à un cas théorique, grille à créer à partir des principes théoriques régissant l'objet d'étude (méthode de formation, formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie, etc.) Cette grille permettra de recueillir les données et de les analyser. Huberman qualifie cette grille de "conceptual framework" qui doit être accompagnée d'un certain nombre de questions de recherche permettant au chercheur à la fois de limiter sa collecte de données et de préciser la nature des données recherchées.

Dans une étude réalisée au Togo par A. Grandbois (1995) sur l'observatoire de l'emploi-formation, et s'inscrivant dans le cadre méthodologique tributaire de la Recherche Action intégrale, l'auteur propose une stratégie générale de cueillette des données. Celle-ci s'inspire au départ de l'étude de cas et repose sur un va-et-vient entre les réunions-discussions de groupes et les activités d'enquêtes-recueils sur le terrain par l'utilisation d'instruments divers (entrevue de groupes et individuelle, questionnaire, observation participante, recherche-documentaire, etc.)

Les réunions-discussions de groupes permettent au groupe dans un premier temps de prendre des décisions sur l'orientation de l'étude à partir de la connaissance que le groupe a de son propre milieu, de préciser la problématique, de définir les objectifs et les questions de recherche, de préciser la grille d'analyse qui servira tant à la phase de collecte des données qu'à la phase d'analyse de celles-ci.

Les réunions-discussions permettront ensuite de se prononcer sur la sélection et le classement des données recueillies (premier niveau de traitement). A la fin de la phase de cueillette, le groupe dispose d'un ensemble organisé de données à analyser avec les données collectées à partir d'autres sources d'information. Cette stratégie peut être schématisée de la façon suivante :

**Tableau 3 :** Stratégie de cueillette des données, A. Grandbois (1995)



Il est évident qu'une discussion de groupe au cours duquel les participants parviennent à dégager un consensus sur la pertinence des données sur l'objet ou la situation d'exploration qui les concernent est une activité d'analyse critique.

### **L'échantillonnage**

Le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'information en déterminant les groupes et les personnes à rencontrer, les types de documents à exploiter auprès desquels recueillir les données d'échantillon est établi au début de la phase de recherche à partir des études de milieu et des premières informations recueillies, il est revu et ajusté tout au long du processus de recherche, à la suite des différentes phases de cueillette.

La diversification des sources d'information obéit au principe de la triangulation consistant à confirmer un fait ou une donnée à partir de plusieurs lectures de la réalité. On obtient ainsi différentes visions d'un même objet d'étude. La triangulation implique non seulement la variation des sources d'information mais aussi l'utilisation d'une variété de techniques d'investigation pour étudier la situation lors de la cueillette des données.

Cette action est plus réalisée par le praticien et rarement par le chercheur. Elle constitue cette action d'obtenir et/ou d'assembler des données provenant soit d'une même source ou de diverses sources. Elle se pratique sur le terrain et requiert l'apport des deux parties tant du chercheur que du praticien.

A ce niveau, le premier travail est réalisé par le chercheur qui imagine, conçoit, élabore et précise l'instrument type à utiliser auprès de tels groupes cibles pour collecter telles ou telles informations ou données. Pour collecter des données fiables, valides et réalistes, à chaque groupe cible, il fait correspondre un instrument type. Dans la pratique, un instrument peut être utilisé à plus d'un groupe cible. Le praticien dans ses investigations doit tenir compte des caractéristiques de chaque groupe cible du point de vue du niveau d'instrument, de l'information type à collecter et du type d'enquête à réaliser.

#### **7.4 Elaborer le plan d'analyse**

C'est un processus de concertation visant la coordination entre les différentes rubriques ou parties répertoriées pendant la phase de préparation dans le but de répondre aux besoins particuliers d'une situation ou d'un phénomène. Il comporte les modalités de réalisation, les adaptations nécessaires compte tenu des caractéristiques de la situation ainsi que des moyens disponibles et des conditions particulières dont il est question dans le cadre de la recherche.

#### **7.5 Traiter les informations**

Les informations ou les données collectées pendant la phase de terrain sont des éléments de connaissances susceptibles d'être représentés à l'aide de conventions pour être conservés, traités ou communiqués.

#### **7.6 Analyser les données**

Selon Yves Poisson (1991), le processus d'analyse et d'interprétation d'un phénomène humain observé sur le terrain requiert au départ un ensemble d'opérations intellectuelles, celles-ci résument l'essentiel à faire face à une accumulation d'informations nombreuses et variées. Les opérations intellectuelles concernent :

- La décomposition ou le fractionnement de l'objet d'étude en éléments ;
- L'examen de chacun des éléments ;
- La classification des éléments ;
- Le regroupement des éléments dans des catégories générales ;
- L'établissement de nouveaux liens entre les éléments et les catégories ;
- La systématisation de l'ensemble ;
- La production d'une nouvelle interprétation du phénomène étudié.

A Grandbois quant à lui résume le processus général de l'analyse des données en trois phases : la présentation des données, l'analyse et l'interprétation.

La présentation consiste à disposer les données selon un ordre qui facilitera l'analyse. Les deux formes de présentation les plus utilisées sont le tableau et le graphique. Le tableau présente généralement un ensemble de distribution de fréquences indiquant la valeur dans chaque classe. Le nombre de classes, le pourcentage des sujets dans chaque classe, le pourcentage cumulé. Illustration : Durée de résidence à Québec regroupées selon les valeurs (A Tremblay, 1991) cité par A Grandbois (1995).

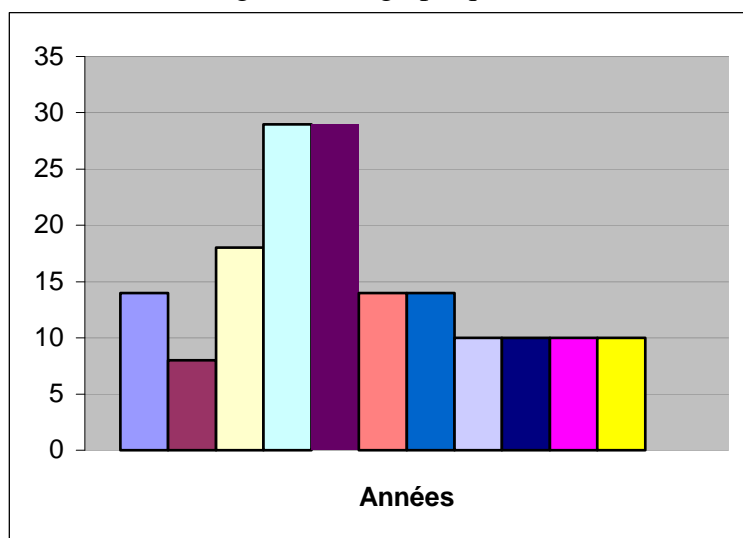


Tableau 4 : Durée de résidence en Québec.

<b>Valeur</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
01 à 10 ans	133	26,2	26,2
11 à 20 ans	94	18,5	44,8
21 à 30 ans	88	17,4	62,1
31 à 40 ans	62	12,2	74,4
41 à 50 ans	46	9,1	83,4
51 à 60 ans	38	7,5	90,9
61 à 70 ans	22	4,3	95,3
71 à 80 ans	18	3,6	98,8
81 à 90 ans	6	1,2	100,0
Total	511	100,0	100,0

Le graphique présente les informations sous une forme simple et attrayante. La simplicité facilite la transmission de l'information. Le tableau 5 indique le polygone et l'histogramme superposés. L'histogramme est constitué d'une série de rectangles contigus alors que le polygone se construit en traçant une ligne qui part de l'abscisse à la valeur 0 (à gauche) rejoint le milieu de chaque rectangle (catégorie) et se termine à l'abscisse de la valeur supérieur 100 (à droite).

Tableau 5 : Histogramme et graphique de la durée de la résidence à Québec

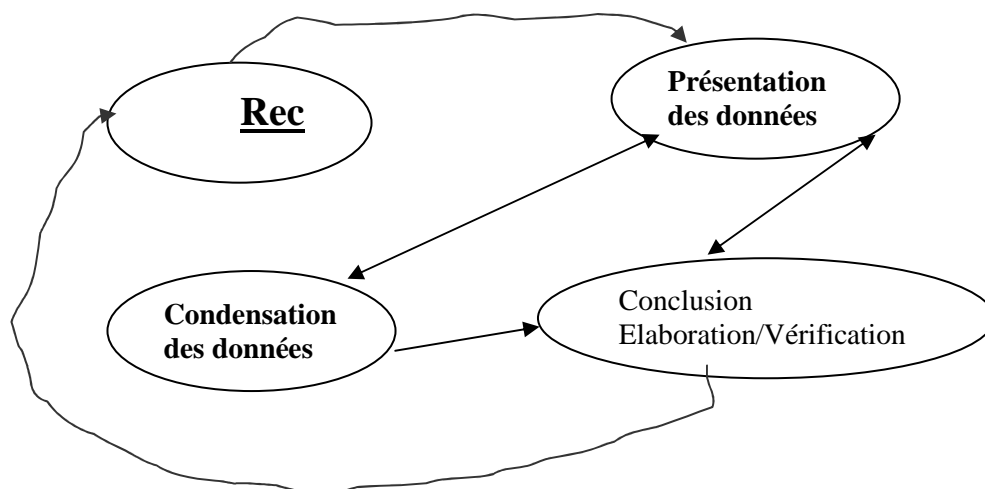


L'analyse des données consiste à identifier parmi la variété de données présentées, celles qui sont significatives à la lumière des objectifs de recherche et à établir des relations entre les données significatives. Pour analyser les données, comme le fait remarquer A. Morin (1992), le chercheur ou le groupe de Recherche Action n'ont pas recours aux schèmes d'analyse pré-établis comme on peut en trouver en approche quantitative (designs statistiques de recherche expérimentale), schèmes qui exigent au départ des hypothèses bien structurées. Il revient alors au groupe de Recherche Action d'élaborer une grille d'analyse des données significatives. Comme l'indique A Morin, en Recherche Action, "une grille d'observation (ou d'analyse) est un instrument cadre qui permet de noter de classifier des données en vue de voir les éléments semblables et disparates qui influencent ou exposent un problème. Ces observations servent à l'analyse immédiate ou subséquente du problème". Selon le même auteur, la grille d'analyse peut être conçue pour une analyse verticale qui vise à ordonner les données en une succession temporelle à l'intérieur d'un

cas ou encore les données d'un ensemble d'interviews d'une même catégorie (formateurs, maîtres artisans, apprentis). Les témoignages ou opinions de chacun sont considérés sous égard aux autres catégories d'acteurs. L'analyse horizontale compare les différentes catégories sur des points semblables et note les ressemblances et les différences. Elle compare par exemple les opinions des formateurs, maîtres artisans et des milieux professionnels.

Quant à Huberman et Miler (1992) cité par Grandbois, ils ont élaboré un modèle d'analyse des données qualitatives qui comporte trois opérations essentielles ; la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration-vérification des hypothèses. Le schéma ci-dessous est présenté :

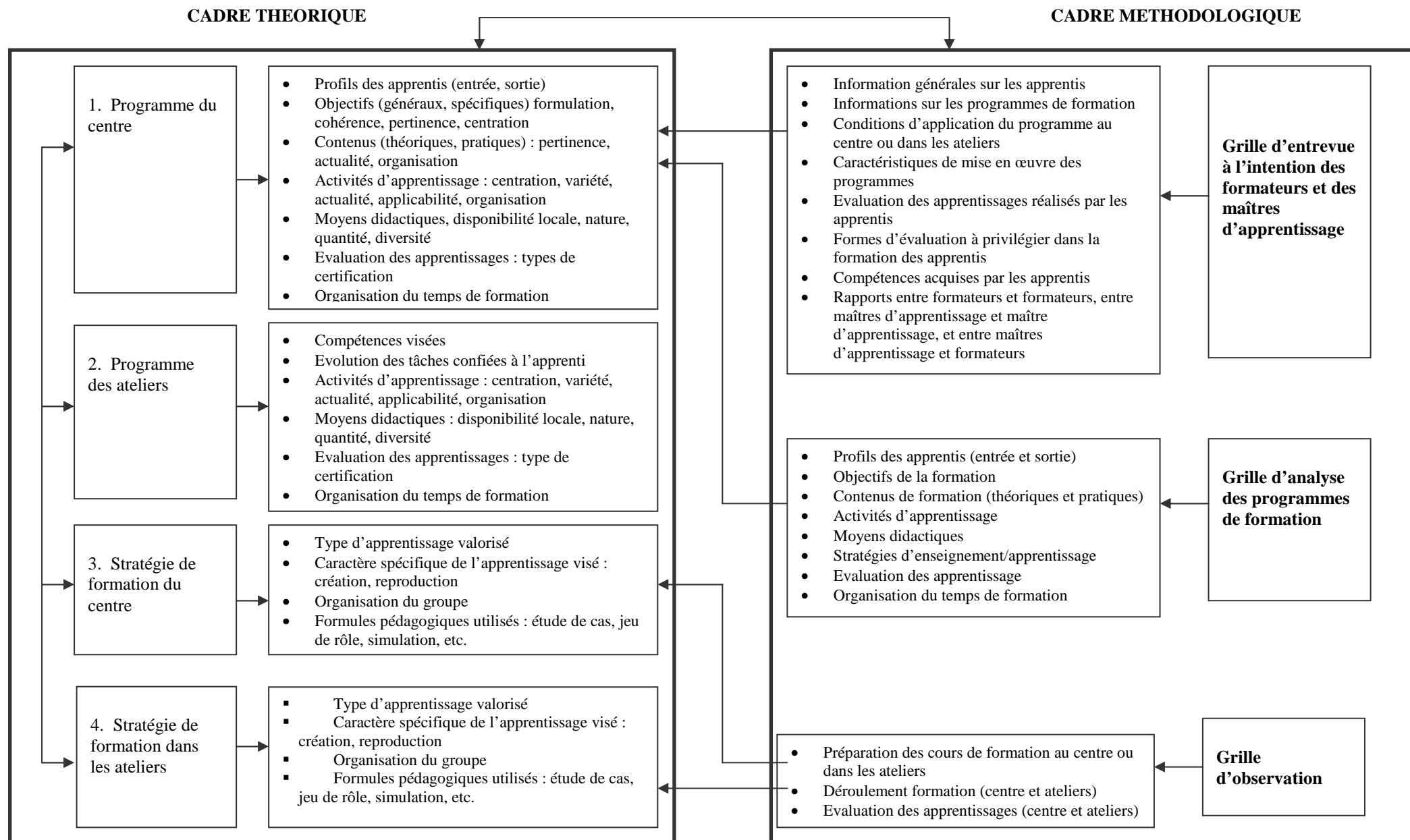
Tableau 6 : Composantes de l'analyse des données (Huberman et Miler)



La présentation des données est définie à partir du concept de structuration des informations. Le mode de structuration privilégié est la matrice ou cadre d'organisation des données. Il permet aux différents acteurs de la recherche d'harmoniser leur démarche dans la sélection et l'organisation des données. L'élaboration-vérification des hypothèses consiste à attribuer un sens aux données réduites et organisées. Le chercheur tente ici de relier le produit de son analyse aux hypothèses formulées au cours de la recherche.

Nous présentons ici la matrice d'organisation des données recueillies relatives à l'étude UQAM-RO CARE Togo Bénin (2000) sur la formation professionnelle dans le secteur informel de l'économie en Afrique.

Tableau 7 : Cadre d'organisation des données de recherche relative au curriculum



Légende : les flèches indiquent les composantes du modèle de formation expérimenté au Togo et au Bénin ou les catégories dans lesquelles doivent être rangées les données recueillies. Les chiffres renvoient aux objectifs de recherche. Le cadre théorique regroupe les interrogations posées concernant chacun des aspects des composantes et le cadre méthodologique contient les différents types de techniques d'investigation utilisées et les diverses informations recueillies. Au total, 4 cadres d'organisation des données ont été construits pour l'étude ; ils concernent les acteurs, le curriculum, le partenariat, le financement.

Dans cette étude, l'unité d'analyse est le groupe de Recherche Action (chercheurs, formateurs, maîtres artisans). Les discussions de groupes permettent de dégager le sens et la pertinence des données à sélectionner, les modalités d'analyse, les instruments à utiliser au cours du processus de recherche sur le terrain. C'est ainsi que les informations initiales recueillies sont analysées par les chercheurs, puis présentées au co-chercheurs (formateurs et maîtres artisans, milieux professionnels). Ceux-ci s'appuyant sur leur expérience respective, leur connaissance de la pratique professionnelle, apprécient les résultats et se les approprient.

C'est à la lumière de ces résultats partagés par les uns et les autres (des acteurs de la Recherche Action) que seront appréciées les forces et les faiblesses du modèle de formation expérimenté au Togo et au Bénin.

L'analyse des données constitue une opération qui consiste à décomposer un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ses éléments. Elle est également la décomposition d'un contenu en ses éléments constituants, simples et essentiels afin de faciliter la prise de décision après un examen des relations. Elle constitue le fait d'appliquer les statistiques à une recherche expérimentale en vue de l'interprétation des résultats et de la vérification des hypothèses.

Dans le cycle de la recherche, l'étape d'analyse des données est très importante car elle permet de décomposer les éléments en parties constituantes de manière à éclaircir la hiérarchie relative des idées et/ou les rapports entre les idées exprimés ou les principales constatations observées.

## **7.7 Interpréter les résultats**

Le processus d'interprétation répond à la logique et du processus d'évaluer qui comprend trois phases essentielles : la mesure, le jugement, la décision et l'action.

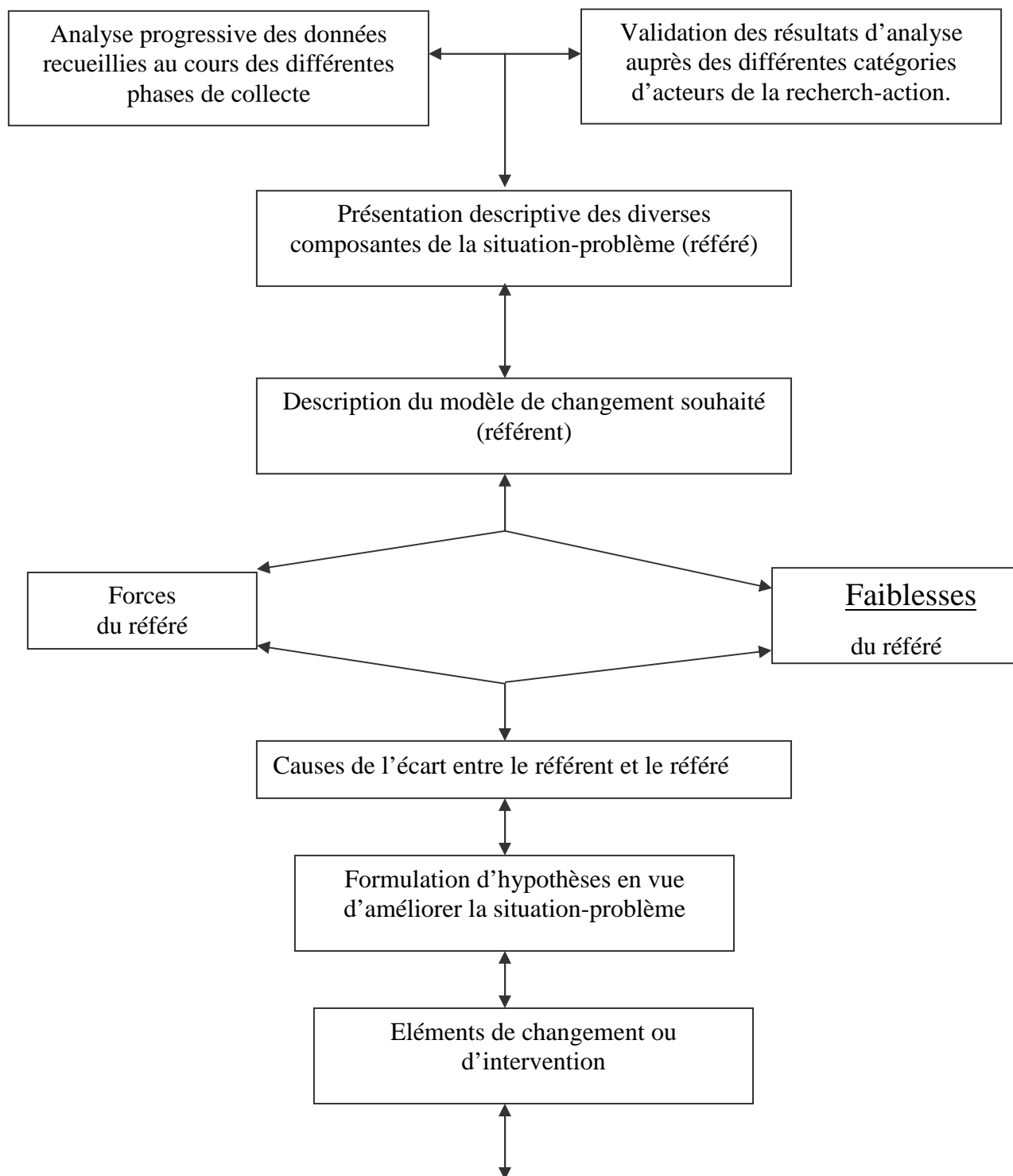
Mesurer, selon Daniel Stoffebeam (1984), c'est délimiter l'information utile ou requise, l'obtenir (la rendre disponible par des moyens formels) la fournir c'est-à-dire l'ajuster sous forme de systèmes cohérents. L'information utile, c'est celle qui revêt certains caractéristiques ou critères scientifiques (validité, fidélité, objectivité) pratiques (efficacité, pertinence, portée et importance), fonctionnels (correspondant aux besoins décisionnels).

Juger c'est choisir parmi les décisions possibles. Choisir implique une comparaison au moyen de critères définis de deux ou plusieurs réalités. Le chercheur est ici amené à comparer ce qui est au sujet duquel il a amassé et traité une quantité d'informations utiles et ce qui devrait être c'est-à-dire un modèle théorique, un changement souhaité. J. M. Barbin (1985) utilise les concepts de "référé et de référent de l'évaluation".

Le référent de l'évaluation c'est ce à partir de quoi est porté un jugement de valeur. Le référent appartient à l'ordre des faits. Le référent de l'évaluation c'est ce par rapport à quoi est porté le jugement de valeur.

La démarche générale d'analyse et d'interprétation des données de recherche peut être schématisée de la façon suivante :

Tableau 8 : Démarche générale d'analyse de d'interprétation des données de recherches pour la prise de décision.



## Planification et exécution du changement

Dans le cadre d'une recherche, l'interprétation des résultats permet de déterminer non seulement si une situation a évolué en terme d'impact mais également de reconnaître les points faibles de sa mise en œuvre et réalisation. L'interprétation exige une bonne description des objectifs, précisant le seuil de performance ainsi que le progrès à réaliser. L'interprétation constitue la traduction du résultat d'une mesure comparée à un critère prédéterminé, en terme de performance en regard à une tâche ou d'un ensemble défini de tâches. Elle constitue une étape ultime de la recherche car une bonne interprétation permet de prendre des décisions appropriées en vue de nouvelle programmation ou planification.

### 7.8 Valider les résultats

Lorsque l'on se propose d'évaluer la qualité des résultats de la Recherche Action, c'est-à-dire la capacité d'une recherche de produire des connaissances fiables pour la prise de décision, on se réfère à deux types de validité. La validité interne et la validité externe. D'autres critères ont été explicités par Pourtois et Desmet (1988) ; il s'agit de la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité.

La validité interne réfère à la pertinence et à la rigueur des relations entre les différentes phases de la recherche : relation entre le diagnostic et les questions de recherche et les hypothèses, pertinence entre les questions de recherche et les techniques de cueillettes choisies.

La validité externe est liée à la généralisation des résultats à d'autres cas que ceux étudiés. Il est possible d'accroître la validité externe d'une recherche en étant attentif aux types d'erreurs généralement commises. Selon Farsnacht (1982), une recherche peut donner lieu à trois catégories d'erreurs :

- Des erreurs dues à un changement produit chez les sujets observés (effet de cobaye, sélection de rôle, effet de mesure, tendance unique) ;
- Des erreurs dues aux caractéristiques de l'observateur (Effet de l'interviewer, incidence sur le produit de l'entrevue, changement chez l'observateur) ;
- Des erreurs d'échantillonnage (instabilité des opinions des sujets, sujets non représentatifs de la population-mère.

La crédibilité se réfère à l'exactitude des relations établies entre les observations et les interprétations. Lors de l'observation, les éléments qui concourent à établir cette crédibilité c'est la variation des méthodes et techniques d'investigation et la triangulation des sources d'information (critique d'identité, de restitution, d'autorité, d'originalité, d'interprétation). Il faut par ailleurs vérifier l'accord entre le langage et les valeurs des chercheurs d'une part et ceux des praticiens d'autre part.

Lors de l'interprétation, le chercheur non seulement soumettra ses analyses à d'autres spécialistes mais aussi aux autres co-chercheurs en vue d'une corroboration (validité

phénoménologique ou validité de signifiante des interprétations). Le chercheur s'emploie également à confronter son interprétation avec le matériel référentiel de base c'est-à-dire les études et recherches qui ont permis d'élaborer le cadre de référence (les hypothèses).

La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. A la base de la fiabilité se trouve la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements susceptibles d'influencer les analyses et les interprétations (triangulation interne du chercheur). A Grandbois (1994) fait observer que la triangulation théorique dans laquelle l'analyse s'effectue sur la base d'options théoriques et alternatives ou concurrentes constitue une technique efficace qui donne la mesure de la fiabilité d'une recherche.

Cette étape permet de préciser la qualité d'une recherche qui démontre vraiment ce qu'elle prétend démontrer. Elle est une opération par laquelle on étudie, éprouve ou apprécie la validité d'un instrument. Elle est également une méthode qui permet, au moyen de différents tests, d'une part, de déterminer si les objectifs fixés ont été atteints et, d'autre part, de vérifier si ces objectifs correspondaient bien, au départ, à une détermination réaliste et précises des besoins relevés ou identifiés.

Cette méthode qui se révèle quelquefois systématique permet de faire la retroaction permettant de déterminer si la planification ou la programmation répond aux exigences de sa conception et/ou de sa mise en œuvre.

Dans certains cas, cette étape est pratiquement ignorée dans la mesure où la définition et le choix des instruments de collecte de données correspondent dans ses critères de départ : la validité et/ou la fidélité. Si un instrument répond à sa caractéristique de validité en convenant aux objectifs poursuivis, cet instrument reflète d'abord et, avant tout, la caractéristique qu'il est censé mesurer et postule qu'il possède également une fidélité satisfaisante.

## Chapter 8

### **Documentation and Sharing of Action Research**

*Dominic K. Agyeman*

#### **Introduction**

The title of this chapter has been chosen advisedly. Rather than talk of ‘research results’ we prefer to talk of ‘research outcomes’ and we talk of ‘sharing’ instead of ‘dissemination’. This is to emphasise the fact that in action research, one does not have to wait till the very end of the project before the research results are disseminated. In action research, every step of the research process involves sharing of the outcomes of the experience gained by the participants. Sharing action research outcomes is a vital characteristic of the research spiral of planning, implementing, observing, reflecting...and replanning.

Sharing outcomes in participatory action research can be classified under two types: one is the sharing of experiences among the participants of the research; and the other is the sharing of outcomes with those who are not part of the immediate research group but may need to share in the experience of the research participants for their own future use. An example of the second type of sharing is to be found in the way the Uganda Improving Education Quality Project (IEQ) Core Team has presented its results under the title: Participation as a Method to Improve Education Quality- The Principles. Usually this type of sharing takes the form of end product publication or report and it is the typical practice of basic or conventional research.

In contrast the first type of sharing of research outcomes does not wait till the end of the entire research project. It is rather part and parcel of the on-going process of the action research. Sharing of outcomes is indeed the live wire of participatory action research. The difference between the two types of sharing research outcomes can be explained by the fact that whereas the first type of sharing is an interactive communicative process between the stakeholders in the on-going project, the second type may be described as the case of a communication process which may or may not be discursive.

#### **A Model For Sharing Outcomes of Participatory Action Research**

To appreciate how participatory action research outcomes are shared it is appropriate to illustrate the fundamental difference between dissemination of basic (conventional) research results and sharing of research outcomes in participatory action research. The illustration is made with the help of figures 1 and 2 overleaf.



Figure 1: The Scientific Research Dissemination Model – Adapted from T. D. Wilson and D. R. Streatfield

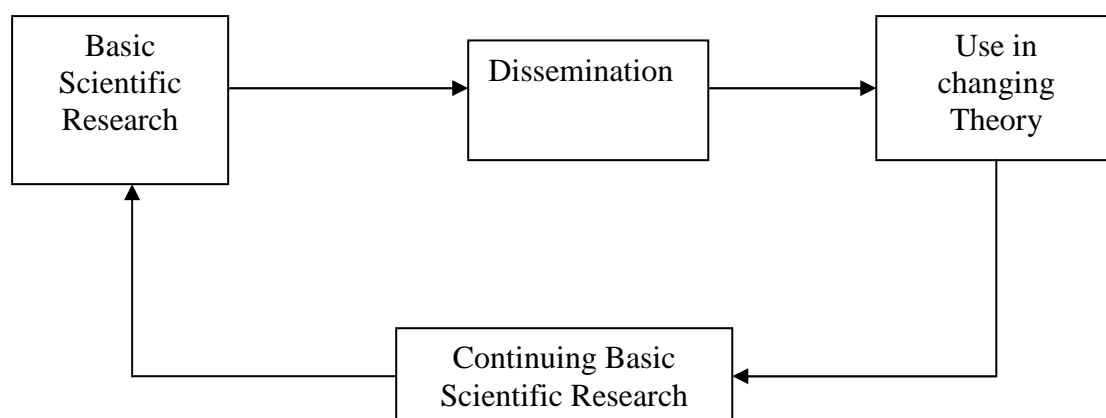


Figure 1 illustrates the processes which are assumed to take place in the dissemination of research results in basic (conventional) research. As T.D. Wilson and D.R. Streatfield rightly point out, the key assumption of basic research is that, ‘the results of scientific research are applied in science itself rather than in any other field of practice.’ The major objective of dissemination of research results is therefore to use the results to support, confirm or deny the propositions of formal scientific theory. The application of such research results for practical purposes other than for theory formulation is therefore normally secondary. In contrast, research results from participatory action research are meant for problem –solving in the real world.

**Figure 2:** The Action Research Outcomes Sharing Model

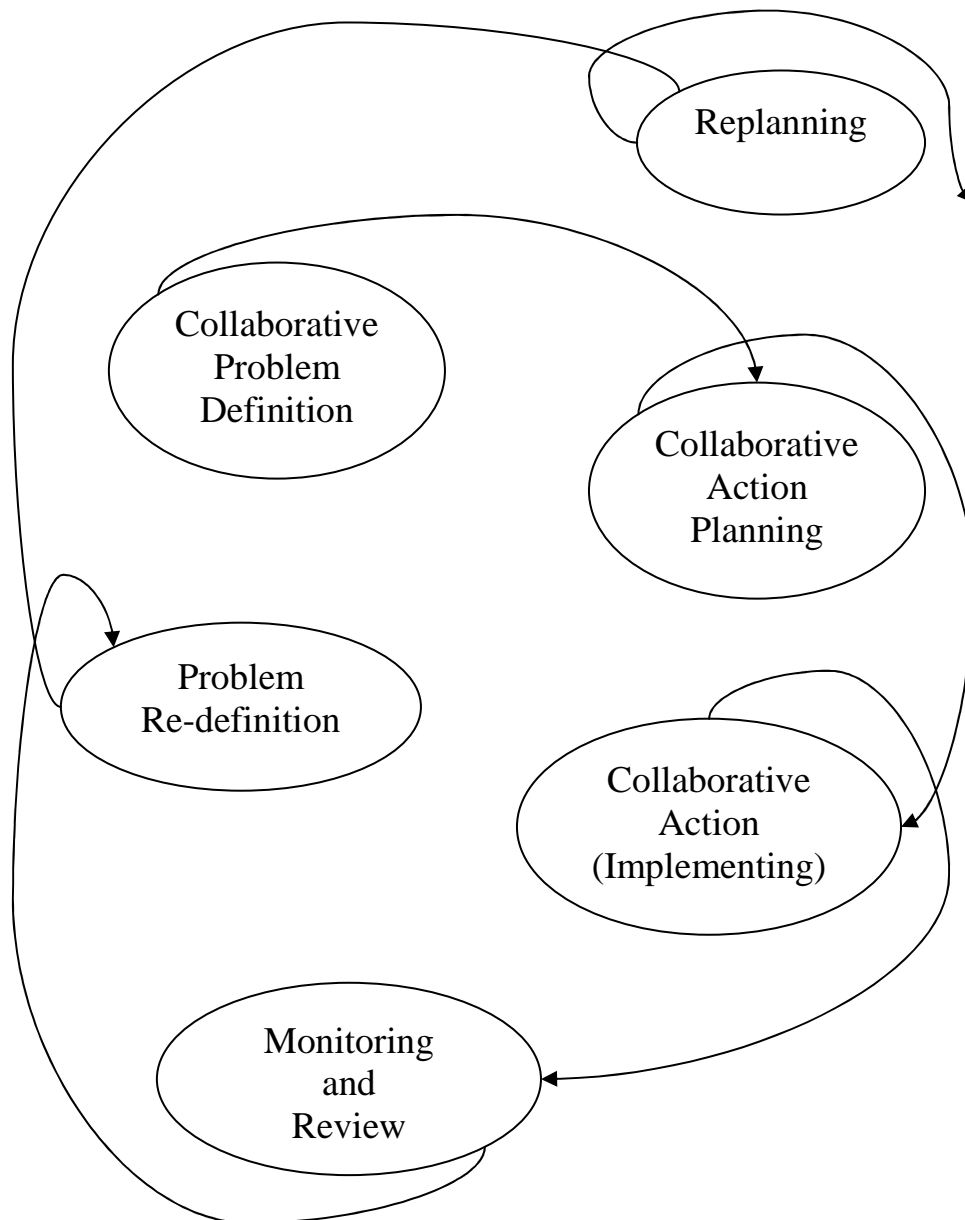


Figure 2 illustrates the processes that take place in the action research spiral. Each phase in the process is a loop involving all the stakeholders and is limited to the next succeeding loop in a spiral fashion. Each loop allows for the sharing of experiences and outcomes of the preceding loop and leads to the next loop of the research process. In other words, dissemination of the research outcomes at every loop is the very process of carrying out the participatory action research. This is precisely the characteristic of action research because first, defining a researchable problem is a collaborative process which involves practitioners, researchers and beneficiaries in education; secondly, action research is problem-focused; and thirdly, the action research process has application and evaluation built in throughout the process. Sharing of the experience and knowledge throughout the process thus provides a chance to tell the research participants where they are coming from, where they are and where they are going wrong and gives them the chance to put things right before they move to the next loop.

It has been observed that the 'action research process is heavily dependent upon adequate evaluation by the participants in all the phases of action' (T.D. Wilson and D.R. Streatfield: Action Research and Users' Needs n.d.). The implication is that sharing outcomes of action research is crucial to the success of the project.

Sharing of action research outcomes may take the form of oral communication or written reports. The oral communication may be formal and may take place at durbars or fora organized by the research group. It may also be informal and spontaneous. The principle of oral sharing of action research outcomes is based on the belief that all stakeholders in the research process have valuable ideas and skills. Each stakeholder has experience and insights that the others can learn from. In brief, everyone has something to offer to better the educational system for the benefit of school children, the community and the country as a whole.

Furthermore, it is commonly accepted that when people share outcomes of research and become fully involved in making decisions, they are more likely to feel ownership of the action. In turn having ownership of the action is followed by taking responsibility for making sure that the planned actions are carried out successfully.

The assumption therefore is that when participants in action research share the outcomes of the research at every turn of the process, they tend to take decisions together and then take responsibility for making sure that the planned actions are carried out collaboratively and successfully.

As stated above oral sharing of research outcomes is characteristic of participatory action research. This by no means implies that written reports (and for that matter sharing outcomes through written reports) have no place in participatory action research. Dissemination of research outcomes through written reports features in participatory action research just as well as it does in basic (conventional) research.

The written report can be especially useful and effective because it requires that the authors compose their thoughts deliberately and give others time to reflect as they read the report. Written reports can be circulated first to those whose works are represented. In written reports the authors must explain the importance of the evidence gained from the experience in the research. Indeed, writing research reports is premised on the principle that, researching is learning with the intention of adding to public knowledge. Writing research reports, therefore, cannot be beneficial unless it is shared. Sharing the results amounts to sharing propositions about the nature of the world-both natural and social world-in order to explain it, make predictions about future events or guide ourselves and others to make the world a better place. These are principles that are shared by both basic (conventional) and participatory action researchers.

### **The Principles For Sharing Action Research Outcomes**

There are however differences of emphasis on how these principles are carried through by basic (conventional) and action researchers. Whereas in theory basic(conventional) research results are disseminated with the aim of sharing knowledge about the world, in practice sharing of this knowledge may not necessarily lead to any change in the world. Indeed the use of basic scientific knowledge in technology or engineering may come rather later (if at all).The example of the discovery of the properties of semi-conductors in the 1920s and their

application in the development of the transistor in 1948 is illustrative of how the results of basic scientific research relates to change in the world.

On its part, sharing participatory action research results means sharing with the special intention of “achieving social action whilst concomitantly adding to public knowledge” (K. Lewin 1951). Sharing action research results pre-supposes that:

- a) there is a public to which the outcomes of the action research can be subjected for review; and
- b) the public is sufficiently informed to be able to provide a sensible critique (Richard Bawden-p27).

Basic (conventional) researchers take their public for granted. They take their public as given, standing outside the environment of the research and do not test the competence and reliability of its critique, because it is assumed that anybody who professes to belong to the fraternity of scientific researchers can exercise critique. In turn, those who attend such public gathering organized to critique the results of basic research assume (or pretend) that they have the competence and the know how to critique the outcome. The same cannot be said for the public of participatory action research. Fact is, the public of participatory action research results is not set apart from the researching group. The researching group is at the same time the public and it is sufficiently informed about the issue to be able to provide a sensible critique to propel the research process. It is in consequence thereof that participatory action research does not wait till the very end of the project before outcomes are shared and reviewed or critiqued. By sharing the outcomes of the action research at every point in the process members of the participatory action research group increase their knowledge of their world together and appreciate it better.

The argument that participatory action research does not take its public as existing outside the project environment does not mean the researchers are oblivious of the existence of outsiders who might use the present experience as guidelines towards the improvement of their education quality in the future. Action research reports are written bearing in mind that today’s experience will be useful to other researchers in the future. The Uganda Improving Education Quality (IEQ) Core Team underscores this point when in the conclusion to their report they write: ‘The IEQ core team hopes that you have found these guidelines interesting and useful for your work in education, whatever your role is and wherever you may be located.’ For ‘guidelines’, substitute ‘report’ and the meaning of the statement is evident.

### **Documentation System For Storage and Retrieval of Research Outcomes**

The principle of sharing research over a wide range of geographic area and by a variety of people across the world in this day and age requires a good and efficient documentation system. In the majority of the countries of sub-Saharan Africa the lack of a good and efficient documentation system for storing and retrieving research reports in general and education in particular has been identified as a major constraint in the formulation and implementation of policies and strategies for the improvement of quality education. The Lack of good and efficient documentation system has been echoed in reviews of education sector analysis from Burkina Faso(2001), Ethiopia(1991), Ghana(2000) and Zimbabwe(1999). From Mozambique it is reported: “it seems as if only a group of privileged persons have actual access to studies. Because a central storage and filing facility for education studies does not exist, it has been very difficult for the review team to collect important documents and is even more difficult for the ‘normal’ researcher or policy-maker. It is therefore necessary to create a

documentation center with electronic facilities for the storage and dissemination of education sector studies and providing regular information on these documents” (M. Mario et al. 2002 p48). From Burkina Faso we read: “Overall, dissemination remains a weak point in the way studies are handled. Decision-makers seem not to regard it as of overriding concern...The government, in particular, does not devote specific resources to dissemination and does not make it a required component of studies” (E.K. Ilboudo et al.2001:p43).

The issue of good and efficient storage and retrieval of education sector studies in general boils down to the establishment of documentation centers in Africa. The establishment of such centers however depends on the availability of funds. In one case estimated in Ghana, it was stated that it would take a period of five years to establish a well-developed center and this would cost a total of \$125,350 (D.K. Agyeman et al.2000p37). It is therefore debatable whether it is prudent to set up multiple documentation centers for education sector studies in each country. For now, we think the establishment of a good and well equipped documentation center in each of the countries of the region would be worth a million of ill-equipped, apologies of documentation centers spread over each country. Meanwhile the basic infrastructure to start a documentation system exists in every African country. As elsewhere in the world, computer networking and electronic mailing systems are expanding in Africa. These developments have opened up enormous potential for communities across Africa. Telephone lines are becoming more extensive and even many rural centers now have access to electronic communication as large urban centers. This enhances network prospects because electronic mail is generally more efficient and less expensive than fax machine transmission and is safer and faster than surface mail. Documents sent via e-mail can be edited and stored on the computer by the recipients. This goes to facilitate the establishment of common databank among network participants. Finally, the use of the electronic communication network system can enhance collaborative action research projects across the region.

## **Conclusion**

The point I have been trying to stress here is that sharing of outcomes of participatory action research is a vital ingredient of the process of action research. The action research process is heavily dependent upon adequate sharing of the outcomes by the participants in all the phases of the action research, as it is the live wire of the participatory action research itself. Furthermore dissemination of the outcomes of action research to a wider public is necessary for the growth of participatory action research as a mechanism to motivate and mobilize people to deal with the issue of quality of education in Africa. There is therefore the urgent need to establish documentation centers to encourage proper storage and retrieval of outcomes of participating action research projects. This will help to spread the results of participatory action research not only within countries but also across countries in the region.

## **REFERENCES**

- Agyeman, D. K. et al (2000). Review of Education Sector Analysis in Ghana 1987-1998. WGESA, UNESCO Paris.
- Bawden, R. Towards Action Research Systems. Web Counter
- Chikombah, C.E.M. et al.(1999). Review of Education Sector Analysis in Zimbabwe 1990-1996. WGESA, UNESCO Paris
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1992). The Action Research Planner. Victoria, Australia: Deakin University.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in social Sciences*. Harper & Row N.Y.
- Uganda IEQ Core Team. *Participation as a Method to Improve Education Quality- The Principles*.
- Wilson, T.D & Streatfield, D.R. *Action Research and Users' Needs*
- Workineh, Tilahun et al. (1999). *Studies of Education in Ethiopia 1994-1997*. WGESA, UNESCO Paris
- Ilboudo, E.K. et al.(2001). *Review of Education Sector Analysis in Burkina Faso 1994-1999*. WGESA, UNESCO Paris
- Mario, Mouzimho, et al.(2002). *Review of Education Sector Analysis in Mozambique 1990-1998*. WGESA, UNESCO Paris