

MÉTHODOLOGIE

MODE ET MÉTHODE SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation.

Pour citer cet article

Berthon J.-F. [2000], Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation, document électronique in Site des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille (disponible sur <http://www2.ac-lille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.PDF>)

Résumé

Les questions qui me sont régulièrement adressées concernant la Recherche-Action me paraissent témoigner d'un empilement de malentendus, voire de méconnaissances. La Recherche-Action est souvent confondue avec la "production d'outils" (pourvu qu'il y ait "action"), avec la simple mise en place d'un dispositif d'action pédagogique, l'implantation d'une réforme ou d'une innovation. Parfois, si la dimension "action", voire même "action de formation" lui est concédé, c'est la dimension "recherche" qui lui est déniée, généralement au nom d'une représentation des science qui doit plus au sciences de la nature, souvent dites "dures" qu'aux sciences humaines et à leurs spécificités généralement méconnues.

Table des matières

UNE CONFUSION INSTITUTIONNELLE AVEC LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

LA RECHERCHE-ACTION : DE LA "RECHERCHE" ?

Sciences formelles et sciences de la nature.

Sciences humaines : spécificités.

LA RECHERCHE-ACTION : PERTINENCE DE LA DÉMARCHE DANS LE CADRE DES SCIENCES HUMAINES.

Le rapport à la pratique.

LA RECHERCHE-ACTION COMME RECHERCHE.

Explicitation

Formalisation

Modélisation

CONCLUSION

SCHÉMA SUR LA RECHERCHE ACTION (ORIENTÉ ACTION DE TRANSFORMATION)

UNE CONFUSION INSTITUTIONNELLE AVEC LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

Le terme de « Recherche-Action » est souvent employé de façon excessive et floue. Il ne suffit pas que des acteurs se réunissent pour produire ensemble des outils, pour réfléchir à la production et à la mise en place de ces outils et conduisent donc ensemble une "action", pour qu'on puisse parler de "recherche-action". Pour qu'il y ait "Recherche-Action", il faut qu'il y ait à la fois désir de "transformer la réalité" et mise en place d'un dispositif permettant de "produire des connaissances concernant ces transformations". Au titre de la transformation de la réalité, il y a bien évidemment les outils, les techniques, les démarches mises en oeuvre, mais il y a tout autant - et c'est une spécificité des Recherches-Actions - transformation des représentations des acteurs concernant cette réalité, à laquelle ils ne sont pas extérieurs, mais dont ils font partie. C'est en ce sens qu'on peut dire que les acteurs d'une Recherche-Action sont « en recherche ». On peut en rester là, sur le mode de la formation dans le cadre d'une action réfléchie. Mais pour qu'il y aie « recherche », il faut aller plus loin, passer au niveau « métacognitif » en vue de tirer des leçons générales dans un mode le plus formalisé possible de cette démarche particulière qui associe « action » et « mise en position de recherche ».

Comme il est difficile de tirer des leçons générales d'un cas particulier, c'est plutôt de la mise en relations d'un nombre important de « recherches-actions » que l'on peut tirer des leçons générales.

Dans ces conditions, on voit bien que, si la dimension "recherche-développement" est bien présente dans les groupes d'échange de pratiques et de production d'outils, il n'y a pas "Recherche-Action" dans la mesure où il n'y a pas la prise de risque qui correspond à la dimension "recherche". En effet, pour qu'il y ait véritablement "recherche", il faut que la porte soit ouverte à des résultats tout autres que les résultats attendus par l'accompagnement de réformes institutionnelles - quelles que soient les qualités et les intérêts de ces réformes. Il n'y a recherche que s'il y a production de connaissances, et que ces connaissances ne soient en rien anticipées par le dispositif. Si cette dimension "recherche" n'est pas ouverte, il peut y avoir, au mieux "formation", au pire "manipulation", mais pas "Recherche-Action", au sens "scientifique" du terme.

LA RECHERCHE-ACTION : DE LA "RECHERCHE" ?

Un deuxième malentendu tient au caractère de "recherche" des démarches de "Recherche action".

"Est-ce bien de LA Recherche ?" est une question souvent posée, qu'il faut généralement comprendre comme une forme de politesse du jugement moins nuancé : "Ce n'est pas de LA Recherche", entendons de LA Recherche "scientifique".

Sciences formelles et sciences de la nature.

C'est d'abord sur ce point qu'il faut trancher, mais c'est en même temps poser le problème de la "scientificité" des sciences humaines. Il est clair que pour tout un courant de pensée, les sciences humaines - et cela concerne aussi bien l'histoire, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, que les "sciences de l'éducation" - n'appartiennent pas au domaine scientifique.

En effet, si "la science est constituée par l'ensemble des connaissances et des études de valeur universelle, caractérisées par un objet et une méthode déterminée et fondée sur des relations objectives vérifiables" [1], seules apparaissent scientifiques, aux yeux des membres de ce courant, les sciences "exactes", ou "logico-formelles" c'est à dire les mathématiques et la logique, et les sciences "expérimentales" de la nature : physique, biologie... [2] Encore la conception même de science et les critères de scientificité font-ils l'objet de débats. Déjà, les domaines des sciences formelles et celui des sciences expérimentales ne sont pas les mêmes.

Dans le premier le critère de validité tient essentiellement à la cohérence formelle Dans le second, il tient au rapport entre la loi et l'expérience [3] ; mais sur ce point qui s'appuie sur le principe d'induction la question a été posée de savoir si le critère de scientificité reposait sur le principe de "vérifiabilité" [4], ce qui est contesté par Karl Popper, ou sur le principe qu'il

propose de "falsifiabilité" ? [5] Cette position elle-même est discutée : "Si l'on réussit à falsifier les théories au moyen d'un argument adapté, on ne parviendra jamais à établir leur vérité ni même une quelconque probabilité de vérité. Accepter une théorie se fait toujours avec un certain degré d'incertitude." [6] Comme l'a montré Gaston Bachelard, les propositions de la science ne sont vraies que dans la mesure où elles sont sans cesse soumises à la rectification.

Pour Bachelard, la science est arrachement sans cesse renouvelé. Elle n'est d'ailleurs pas dans les systèmes d'explication, dont l'emploi tourne facilement au dogmatisme, elle est dans la méthode employée, et cette méthode repose avant tout sur le principe et le sens de la question : "en résumé, l'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais c'est aussitôt pour mieux interroger." [7]

Certains scientifiques et épistémologues vont même plus loin, ainsi Paul Feyrabend pour qui il est même vain "d'espérer réduire la science à quelques règles méthodologiques simple, étant donné la complexité de son histoire" [8] Cela ne signifie pas qu'il soit impossible et encore moins illégitime de parler de "science", mais sans doute qu'il est au moins prudent, y compris dans le champ des sciences de la nature, de ne pas penser de façon simpliste le rapport entre les démarches de recherche "scientifiques" et celles qui ne le sont pas.

Sciences humaines : spécificités.

Dire de la Recherche-Action qu'elle constitue ou non une vraie activité de recherche pose un double problème, celui de sa position comme une des démarches des sciences humaines et celui de sa méthodologie.

Sa position comme une des démarches des sciences humaines se comprend de façon plus générale dans le cadre de la question : les sciences humaines sont elles scientifiques ? Cette question rejaille sur la question des méthodes : faut-il, pour qu'une recherche en sciences humaine soit considérée comme "scientifique", qu'elle applique les mêmes méthodes que les sciences de la nature ?

Répondre de façon affirmative à cette question serait ne pas tenir compte de la spécificité de l'objet

de science que constitue la réalité humaine.

Or, cet objet présente un certain nombre de caractéristiques qui le différencient radicalement des objets de la nature.

- il est doué de mémoire et de conscience, ce qui invalide toute démarche "expérimentale" à son égard ; en effet, dans la mesure où le "sujet" qui fait l'objet de l'expérience garde en mémoire cette expérience, une seconde expérience semblable ne se présente plus dans les mêmes conditions de "naïveté", les conditions ne sont plus les mêmes. L'expérience n'est pas strictement "répétable", et donc ses résultats ne sont pas généralisables, universalisables [9].
- il existe essentiellement d'abord en tant que producteur et "consommateur" de "sens", de significations. Le "sens" non plus ne peut faire l'objet d'expériences comme en physique ou en biologie ; au contraire, la question du sens, de l'intentionnalité n'a pas sa place dans les sciences de la nature [10];
- il existe essentiellement ensuite en tant que producteur et "consommateur" de "valeurs".

Les "valeurs" non plus ne peuvent faire l'objet d'expériences comme en physique ou en biologie ;

- son activité se développe largement sous forme de "pratiques" dont la connaissance, sous forme de "maîtrise" ne peut se réduire à une quelconque théorie ;
- on ne peut établir une distinction radicale entre l'humain "objet" de science et l'humain "chercheur". Qu'on le veuille ou non l'humain "chercheur" est impliqué en même temps comme humain, et donc comme "objet" de sa recherche.

Il n'y a donc pas lieu de distinguer d'un côté les humains "objet" de recherche et les "chercheurs" de l'autre. Les chercheurs sont impliqués dans la recherche. Dans les sciences humaines, l'"objet" et le "sujet" sont confondus.

- toute prise de connaissance dans le domaine humain est transformante pour l'objet de la recherche.

Les conséquences à en tirer sont claires : les méthodes "scientifiques" des sciences de la nature, qui fondent les critères de scientificité dans les représentations sociales dominantes ne peuvent s'appliquer au domaine des "sciences humaines" [11].

Dans ces conditions, deux grandes attitudes sont possibles : ou bien exclure les sciences humaines du domaine scientifique, ou bien revendiquer pour elles un statut vraiment scientifique, mais à la condition d'admettre qu'il n'y a pas qu'un seul modèle de science, et donc un seul type de critères de scientificité qui serait celui des sciences de la nature.

La première position est celle d'Aristote qui faisait une distinction entre trois domaines relevant de la rationalité : le domaine scientifique, dont l'objet existe "de toute nécessité" ("la science est le concept de l'universel et du nécessaire"; "la science s'accompagne de démonstration et il n'y a pas de démonstration de ce dont les principes ne sont pas nécessaires") ; le domaine de l'art, "disposition accompagnée de raison et tournée vers la création", qui relève de "la catégorie des possibles, et dont le principe réside dans la personne qui l'exécute et non dans l'oeuvre exécutée" ; et le domaine de l'"action", tant générale que particulière, où la raison s'applique à discerner "ce qui est bien et mal pour l'homme". Ce qui relève de domaine "ne saurait être une science parce que ce qui est de l'ordre de l'action, est susceptible de changement, non plus qu'un art." Dans ces conditions, les "sciences humaines" n'appartiennent pas aux sciences, ce qui ne les empêche pas de relever du domaine de la rationalité, qui a ses règles et ses lois propres, englobant les domaines des sciences de la nature et des sciences humaines.

L'autre position est celle prise à la fin du XIX^{ème} siècle par Wilhem Dilthey lorsque dans son Introduction aux sciences de l'esprit [12] il s'est efforcé de montrer qu'il existait une spécificité des sciences humaines au côté des sciences de la nature. Il s'agissait pour lui de rompre avec la réduction positiviste des sciences de l'esprit aux sciences de la nature, sans renoncer pour autant à l'objectivité, c'est à dire sans jamais céder au relativisme des interprétations : "les sciences de l'esprit ne forment pas un tout dont la construction logique serait analogue à la structure de la connaissance de la nature ; leur ensemble s'est développé autrement (...)" [13] Se distinguant de la "science explicative", les "sciences de l'esprit" visent à rendre "compréhensible" le monde humain, qui est avant tout un monde du "sens" et un monde des "valeurs". La place manque ici pour développer sur ce point la position ultérieure de Max Weber [14] pour qui "la tâche de la sociologie est d'expliquer par la compréhension le sens de l'agir tel qu'il est pour l'auteur même de l'action" [15] Il ne s'agit toutefois pas pour Dilthey de fonder une impossible métaphysique. Il s'agit bien toujours de "science", mais d'une science qui relève d'un autre paradigme, d'un autre "modèle" que celui des sciences "explicatives" de la nature.

Qu'on se situe dans le domaine de la science, dans le cadre d'un modèle spécifique, ou qu'on se situe simplement dans le domaine de la rationalité, les sciences humaines possèdent une caractéristique essentielle, centrale : dans ce domaine, toute prise de connaissance est transformante pour le sujet connaissant. Autrement dit l'objet de connaissance, qui est en même temps le sujet connaissant, est transformé par l'acquisition de connaissances. La prise en compte de cette transformation doit donc être au centre des démarches et méthodes dans le domaine des sciences humaines.

Si l'on tient compte des caractères spécifiques des sciences humaines énoncés plus haut, toute démarche de recherche "scientifique" dans ce domaine doit obligatoirement intégrer les facteurs de transformation induits par cette recherche même sur le "sujet-objet" impliqué.

La question qui se pose alors est de savoir comment intégrer la prise de conscience de cette transformation dans la démarche de recherche ?

LA RECHERCHE-ACTION : PERTINENCE DE LA DÉMARCHE DANS LE CADRE DES SCIENCES HUMAINES.

Les démarches de "Recherche-Action" ont pour caractéristique essentielle de mettre la transformation induite par la démarche de recherche au coeur de leurs principes méthodologiques. Elles ont aussi pour caractéristique de ne pas construire une barrière étanche entre d'un côté les "chercheurs" et de l'autre les "objets" de la recherche. Les Recherches-Actions posent le principe de l'implication des chercheurs dans la recherche [16].

Cela n'exclut pas des procédures d'extraction de la connaissance qui visent à éviter la fusion, et donc la confusion des rôles, mais il s'agit bien là de rôles, qui peuvent être tenus à différents moments par les mêmes personnes : "Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations." [17]

Ces transformations concernent bien évidemment l'environnement du groupe de recherche, par exemple les méthodes pédagogiques utilisées par un groupe d'enseignant, les conditions matérielles de leur emploi, l'organisation dans laquelle elles s'exercent, mais elles concernent tout autant les acteurs de la recherche et leurs représentations : "La recherche-action est une entreprise de recherche sur le terrain, sous-tendue par une visée de changement des représentations des membres d'un groupe donné (...)" [18]

Entre l'environnement du groupe de recherche et les représentations de ses membres, il y a un lien fort, dialectique sans doute, dans la mesure où tout changement dans l'un rejaillit sur l'autre, et ce lien est central. C'est ce lien d'abord, et ces rapports dialectiques, qui font l'objet d'une recherche de connaissance dans la Recherche-action.

La recherche de connaissances porte sur le rapport entre l'environnement du groupe de recherche, et les représentations que s'en font les membres du groupe : sur le rapport dialectique entre les conditions de transformation de cet environnement et les conditions de transformation des représentations ; mais elle porte en même temps sur l'action conduite par le groupe. En effet, c'est l'action qui est transformante.

La question qui se pose est alors : quelle action ? Dans quelles conditions ? Pour entraîner quelles transformations, dans l'environnement, et dans les représentations.

Il va de soi que l'environnement en question est bien entendu l'environnement matériel de l'action conduite (on évoquait plus haut l'organisation d'un enseignement, les méthodes employées etc.) mais c'est tout autant l'environnement idéologique de cette action : les savoirs acquis, les valeurs, les croyances mises en jeu.

Quant aux représentations, elles ont sans doute une part rationnelle et consciente. Elles ne sont pas pour autant pure rationalité, ni pure conscience. Elles sont mêlées d'affectivité et plongent dans des zones inconscientes de la personnalité [19].

Le rapport à la pratique.

C'est précisément lorsqu'il s'agit d'étudier des "pratiques" que les démarches de Recherche- Action constituent les démarches de recherches pertinentes.

Qu'est-ce qu'une pratique ? Une pratique, du grec *prattein* = agir, est avant tout une action ; et sa caractéristique principale est de ne pouvoir se réduire à une théorie. Sans doute la théorie peut-elle permettre d'"éclairer" la pratique, mais les savoirs de la pratiques sont de façon définitive irréductible à la théorie qui s'essaie à en rendre compte. C'est ainsi qu'on peut écrire des théories savantes sur la technique et l'art de jouer du piano : la prise de connaissance de ces théories ne permet en rien

d'apprendre à jouer du piano ! Pour apprendre à jouer du piano, il faut mettre les doigts sur le clavier... C'est dire que le rapport "applicatif", qui règle les rapports "théorie-pratique" sur le mode hiérarchique n'ont rien de "scientifique". Cette hiérarchie, communément répandue dans les représentations sociales, n'est qu'un avatar de la métaphysique platonicienne [20]. Comme on le voit avec l'exemple du piano, la théorie n'est en rien supérieure à la pratique. A la limite, dans ce cas ce serait plutôt l'inverse. Cela ne signifie pas que la théorie soit inutile, même pour jouer du piano, elle permet de mieux se repérer dans la pratique, de mieux comprendre ce qu'on fait et pourquoi on le fait, mais elle ne peut se substituer à la pratique. C'est en tout cas la pratique qui est première, car la théorie est tirée de la pratique et non l'inverse ! Il en est strictement de même avec la pratique enseignante : on ne l'apprend pas par la théorie, ni en appliquant des théories ; on l'apprend en la pratiquant ! Si une théorie est possible, et si elle peut rendre aux praticiens le service de les aider à mieux se repérer dans leurs pratiques, il n'en reste pas moins que c'est la pratique qui est première. Et c'est pourquoi dans le domaine de l'enseignement, de la formation et en général de l'éducation les démarches de recherche- "action" sont des démarches pertinentes. Ce sont les seules à prendre en compte la dimension de la pratique. Comme le dit Bernard Joly : "La Recherche-Action apparaît ainsi comme une méthode de recherche adaptée à son objet, qui est l'éducation. Cet objet, en effet, ne peut être saisi que dans son déploiement : on ne peut donc engager une recherche sur un problème éducatif qu'en étant soi-même acteur du processus éducatif. Le refus d'une telle implication peut faire craindre une attitude réductionniste, qui ramènerait les phénomènes éducatifs à ce qu'ils ne sont pas essentiellement (...). On peut donc supposer que, de manière paradoxale, la Recherche- Action, loin de jeter le discrédit sur le caractère scientifique d'une telle entreprise, lui assure les conditions d'une objectivité peut-être plus difficile à atteindre dans les autres sciences humaines, où l'expérimentation peut conduire à une insertion artificielle dans le processus humain que l'on veut comprendre." [21] Une fois le rapport pratique-théorie remis sur ses pieds il reste à savoir comment faire émerger la théorie de la pratique ?

LA RECHERCHE-ACTION COMME RECHERCHE.

C'est bien dans cet effort d'émergence, de construction, de la théorie à partir de la pratique que consiste la démarche de "recherche". Si "la recherche scientifique est l'ensemble des travaux qui tendent à la découverte de connaissances nouvelles" [22] il s'agit bien d'organiser ces connaissances en ensembles explicatifs cohérents ou théories de façon qu'elles permettent d'une part de donner sens aux pratiques, d'autre part de proposer des améliorations au regard d'un certain nombre de critères à expliciter.

Cela ne signifie toutefois pas qu'il y ait une démarche unique pour toutes les recherches action.

En fonction de ce qu'on veut savoir, à un moment donné, on pourra avoir recours à l'observation spontanée, à une observation "armée" (armée de "grilles"), à des enquêtes par interview, à des questionnaires, à une analyse de documents, à des tests... L'important est de savoir quelle(s) question(s) on se pose, quelle(s) hypothèse(s) on formule : hypothèses d'explication ou hypothèses d'action [23], et quels moyens on se donne (observation, enquêtes, tests, analyse de documents etc.) pour vérifier la validité des hypothèses.

Il faut faire attention au fait que le processus qui relie ces termes n'est pas linéaire. Dans le domaine de la recherche-action toute la démarche "se caractérise en effet par des cycles répétés comportant la définition du problème, la conduite des investigations, le feed-back des informations et la conception d'un plan d'action" [24]"

Le cycle débute par l'exploration et l'analyse de l'expérience. Mais la réalisation d'un projet entraîne des changements dans la situation étudiée tout comme chez les participants. Un cycle se complète par une interprétation, une conclusion et une prise de décision qui entraîne généralement la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie est explorée et analysée." [25]

En fonction des moments, toutes les démarches traditionnelles de collecte des informations ci-dessus évoquées peuvent être utilisées, en sachant que ces techniques n'ont de sens qu'en fonction d'une question qu'on se pose et de la démarche d'interprétation des résultats. La seule démarche pratiquement exclue est celle de l'expérience de laboratoire, en milieu clos, avec changement de variables et observation des effets. Le milieu réel dans lequel s'exerce la recherche-action est en effet un milieu ouvert complexe, d'où la priorité accordée à des démarches d'observation, c'est un milieu "concerné", d'où la place donnée à l'aspect "participatif" de la collecte des données : il est bien rare qu'une simple enquête n'entraîne pas chez le public auquel il s'adresse un effet de prise de conscience, voire un changement dans les représentations.

Il reste une remarque essentielle qui découle des caractéristiques spécifiques des sciences humaines précisées plus haut qu'il n'est pas possible de distinguer la recherche "objective" qui porterait sur des objets extérieurs aux chercheurs et "être en recherche" qui concerne ces mêmes chercheurs, dans leur identité et leurs représentations.

On peut aller plus loin : même les objets "extérieurs" appartenant à l'environnement de l'équipe de recherche relèvent des représentations. En effet, ces objets extérieurs n'existent, au regard de l'action conduite, que dans les représentations des acteurs. En tout cas ils ne sont connaissables qu'à travers leur perception et leurs représentations.

C'est ainsi que dans la même classe un professeur sensible au désordre peut trouver ses élèves "épouvantables", tandis qu'un autre les trouvera simplement "fort vivants". La description de ces élèves par l'un comme par l'autre en dit autant sur leurs représentations des élèves que sur la réalité : "tu parles singulièrement de toi-même, quand tu parles d'autrui", déclarait Paul Valéry.

Explicitation

Le travail de recherche passe donc par un effort d'explicitation de la part des acteurs, effort d'explicitation qui porte sur la description de l'environnement dans lequel ils se situent, sur la description des actions conduites, qui portent sur cet environnement, sur les effets de ces actions sur l'environnement, mais aussi sur les acteurs eux-mêmes à travers leurs intentions, leurs perceptions, leurs jugements.

"la recherche-action situe le rapport de l'intelligence à l'agir sur trois fronts. Le premier relève des fins poursuivies." [26] Il en est de même avec toutes les démarches visant à objectiver la réalité, tels que les tests, les questionnaires, les enquêtes etc. qui peuvent en effet donner une idée de l'environnement de l'équipe de recherche et d'un certain nombre des objets qui participent à l'étude, mais qui sont tout autant relatifs aux auteurs des tests, des questionnaires, des enquêtes, etc. et donc révélateurs de leurs questions, de leurs attentes, de leurs systèmes de représentations et de valeurs.

Une chose est certaine, les travaux d'écriture sont au coeur des démarches de recherche, que ce soit la tenue d'un journal de bord, les écrits intermédiaires en forme diverses, ou le compte rendu final de la recherche.

Un des outils de base pour ce type de démarche est sans aucun doute le "journal de bord".

Qu'est-ce qu'il faut noter dans le "journal de bord" ? Tout ce qui paraît important et "notable" au moment où ça se passe : événement, observation, remarque, bribe d'échange ou de conversation, réflexion personnelle..., tout un matériau "brut" dont l'intérêt est justement d'avoir fait l'objet d'une remarque. Conformément à ce qui a été noté plus haut concernant l'implication des acteurs et les représentations, l'événement, l'observation etc. sont importants en eux-mêmes, mais ils sont d'autant plus importants par le fait qu'ils ont été remarqués, et donc par ce qu'ils traduisent de l'intérêt porté sur eux par l'acteur ou les acteurs concernés.

Ensuite il sera temps, dans un geste d'explicitation oral, ou dans un geste d'écriture, de relier les remarques entre elles, formant autant de "fils rouges" que de liens récurrents, faisant paraître autant de "lignes de forces", il sera temps d'explicitier, c'est à dire de développer les raisons qui ont poussé à faire la remarque, à prendre la note.

Le temps de l'explicitation, de formalisation, lorsqu'il débouche sur un geste d'explication, est bien un temps de théorisation. C'est lorsque, rassemblant toutes les explications, les interprétations, on tente de passer à la généralisation qu'on peut parler de l'étape ultime, celle de la modélisation.

Formalisation

Formaliser, c'est déjà accéder à un premier niveau d'abstraction : à partir de l'expérience vécue, ou plutôt d'un ensemble d'expériences vécues, on fait apparaître des lignes de force qui permettent un premier niveau de généralisation, quoiqu'encore très lié au contexte de ces expériences.

"L'opération de formalisation consiste à extraire, des contenus vécus, les formes institutionnelles, langagières, communicationnelles, affectives, cognitives, économiques, politiques, qui sont censées servir des références implicites aux acteurs sociaux donnés (...) Elle nous invite à nous interroger sur les moyens et le sens de l'action menées en vue d'améliorer les résultats recherchés et d'éclaircir les conditions générales qui président à leur quête." [27] Comment formalise-t-on ? On commence à formaliser quand on donne des noms aux choses et qu'on établit des relations entre ces choses.

"J'ai remarqué que mes élèves étaient plus motivés lorsque je leur demandais de produire quelque chose : un article à l'ordinateur, un récit qui sera imprimé, que lorsque je leur demandais de simplement écouter. Peut-être y a-t-il un rapport entre la production et l'intérêt des élèves ?" est une remarque qui commence à s'élever de la remarque répétée à une "forme", un peu générale.

Modélisation

Le dernier mouvement, celui de la modélisation "recouvre l'interrogation sur la stratégie "idéale" de l'action à mener et sur celle de sa traduction en termes de projet et d'objectif." [28] La modélisation tente d'échapper au caractère individuel et spécifique de la situation dans laquelle l'action et la recherche ont eu lieu, par comparaison des résultats obtenus au cours de plusieurs actions de même type, proches ou semblables, à partir des régularités constatées. Un modèle doit contenir tous les éléments permettant d'anticiper les états ou les réactions d'un milieu où l'on conduit une action donnée. Une seule action ne permet donc pas d'accéder à l'étape de la modélisation, puisqu'il s'agit justement de tenter de s'élever au "cas général" qui doit permettre par là d'éclairer toute situation, toute action relevant du "modèle".

Il va de soi que cette modélisation est largement conjoncturelle. C'est le passage à l'épreuve à l'occasion de la mise en place d'une nouvelle recherche-action qui permettra d'invalider, de confirmer provisoirement, de compléter ou d'enrichir le modèle. Mais en réalité, de tels modèles n'ont qu'une existence virtuelle, car il est pratiquement impossible de trouver deux situations semblables [29]. Servant de repères pour l'action, ils ne peuvent guère servir qu'à tenter de donner sens à une nouvelle situation par comparaison à un ensemble de situations déjà vécues dont on a essayé d'extraire les "leçons".

réfutation : tel est son principal intérêt, car il permet ainsi à la connaissance d'avancer." Jean-François Richard, article "Modèle", Encyclopédie Universelle, édition 1980.

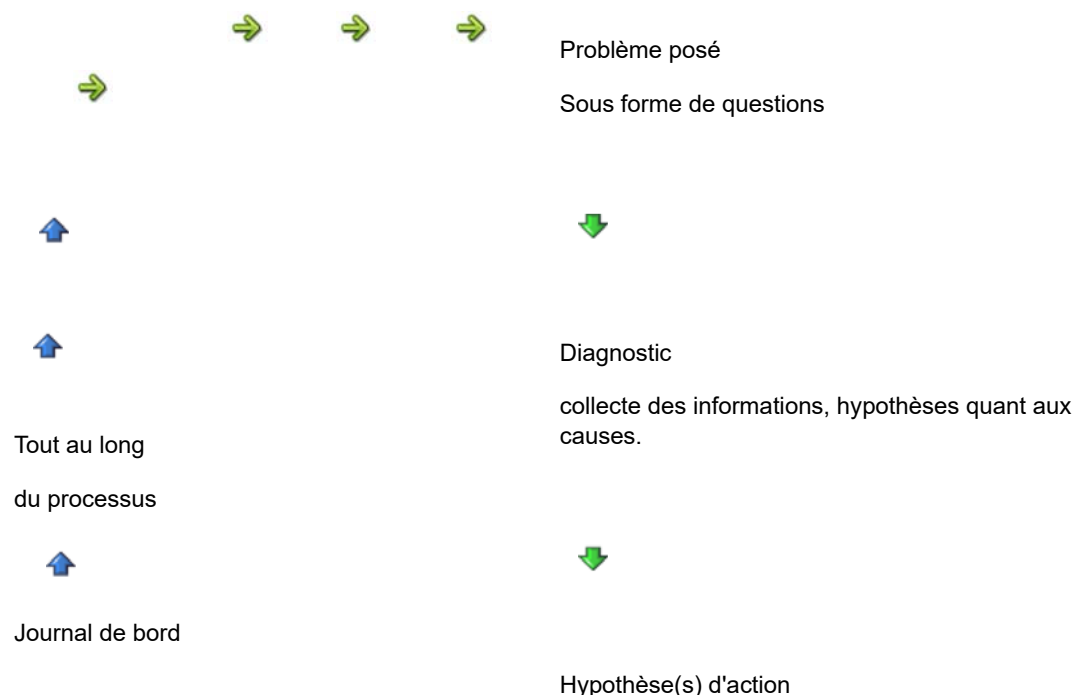
CONCLUSION

Par delà la variété effective des démarches mises en oeuvre sur le terrain le type "Recherche-Action" correspond bien à une vraie démarche de recherche en sciences humaines, en même temps que, par ses effets transformateurs, elle correspond à une démarche de formation.

C'est justement dans la mesure où elle prend explicitement en compte les effets transformateurs entraînés par la recherche sur le milieu humain qu'elle concerne, et c'est dans la mesure où elle prend explicitement en compte l'implication des chercheurs dans leur recherche qu'elle correspond à la démarche de recherche la plus pertinente dans le domaine des pratiques, et en particulier des pratiques d'enseignement, de formation et d'éducation.

Mais il ne suffit pas de se livrer à une action (une production d'outils par exemples) pour qu'il y ait "recherche" [30]. Il ne suffit pas qu'il y ait "analyse des pratiques" pour qu'il y ait "recherche", encore que ces démarches d'"analyse des pratiques" soient véritablement une étape dans la dynamique générale de la recherche. Pour qu'il y ait "recherche", il faut qu'à un problème posé corresponde la production de connaissances sur l'action, sur les pratiques, exprimable sous forme de théories [31] ou de modèles [32], et que ces théories ou modèles soient à nouveau confrontées à de nouvelles Recherches-Actions.

SCHÉMA SUR LA RECHERCHE ACTION (ORIENTÉ ACTION DE TRANSFORMATION)





Création et mise
en place d'une
documentation



Bibliographie

Barbier René [1977] La Recherche-action dans l'institution éducative. Paris Gautier-Villars. Chalmers Alan F. [1976] Qu'est-ce que la science ? trad. française Paris, La Découverte, 1987, De Bruyne P. J. Herman et De Schoutheete, M [1984], Dynamique de la recherche en sciences sociales, Vendôme, P.U.F. Feyrabend Paul [1975, New Left Books, Londres] : Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, trad. Baudouin Jurdant et Agnès Schlumberger, Seuil, Paris, 1979 Goyette Gabriel, Villeneuve Jean et Claudine Nézet-Séguin [1984], Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience. Québec, P.U.Q. Goyette Gabriel et Lessard-Hébert Michelle [1987] La Recherche-Action, ses fonctions, ses fondements, son instrumentation. Québec, Presses Universitaires du Québec. Granger Gilles-Gaston [1993] La Science et les sciences. Paris, PUF, Que sais-je n° 2710 Hugon Marie-Anne, Seibel Claude [1988] Recherches impliquées, Recherches-action : le cas de l'éducation, Belgique, De Boeck Université. Isambert François [1993], "Notes pour une phénoménologie de l'action", dans Paul Ladrière, Patrick Pharo et Mouis Quéré eds : La théorie de l'action : le sujet pratique en débat. Paris, CNRS Editions. Joly Bernard [1987] "Quelques remarques épistémologiques à propos de la Recherche-Action", Les Cahiers d'étude du CUEEP, n° 9 Recherche-action : méthodes et stratégies. USTL Flandres Artois Matalon Benjamin [1994] "Problèmes généraux des méthodes de la psychologie", dans R. Ghiglione et J.-F. Richard [1994] Cours de psychologie, tome 2, Bases, méthodes, épistémologie. Paris, Dunod et CNED. Popper Karl [1969] : Conjectures et Réfutations, La croissance du savoir scientifique. trad. Michelle- Irène et Marc B. de Launay, Paris, Payot, 1985 ; Popper Karl [1968] La logique de la découverte scientifique, trad. Nicole Thyssen-Rutten et Philippe Devaux Paris, Payot, 1984. Resweberer Jean-Paul [1995] La Recherche-Action, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3009 Verspieren Marie-Renée [1990] Recherche-Action de type stratégique et sciences(s) de l'éducation. Bruxelles, Paris, l'Harmattan. Weber Max [1913] Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive, in Essai sur la théorie de la science, trad. Fr. Paris, Plon, 1965, Pocket 1992.

Notes de fin

1 R. S.-P. Encyclopédie Universelle, Edition 1980, article "Recherche Scientifique".

2 "Il est assez clair en effet que ni les savoirs sociologiques ou psychologiques, économiques ou linguistiques ne peuvent prétendre, dans leur état présent et passé à la solidité et à la fécondité des savoirs physico-chimiques, ou même biologiques." Gilles-Gaston Granger [1993] La Science et les sciences. Paris, PUF, Que sais-je n° 2710 p.85.

3 "La démarche scientifique se caractérise principalement par le souci de la preuve, fondée sur des

observations empiriques publiques et sur des raisonnements explicites et valables pour tous. Mais ce n'est là qu'un idéal, et nous verrons qu'il n'est pas aisé à atteindre. (...) Une autre caractéristique de l'attitude scientifique est l'effort de généralisation (...) Nous voulons obtenir des connaissances plus générales, nous souhaitons pouvoir transposer ce que nous avons observé, ou plutôt les conclusions que nous en avons tirées, à d'autres situations, à d'autres moments, à d'autres personnes. (...) Atteindre ces objectifs est difficile, les obstacles nombreux. Il en résulte que les connaissances scientifiques sont toujours provisoires, susceptibles d'être critiquées, corrigées, améliorées, affinées, approfondies, étendues, parfois complètement rejetées et remplacées par d'autres. Les "progrès de la science" ne se font donc pas seulement par accumulation de connaissances nouvelles, qui viendraient s'ajouter aux anciennes, mais aussi par correction de celles-ci." Benjamin Matalon [1994] Problèmes généraux des méthodes de la psychologie, dans R. Ghiglione et J.-F. Richard [1994] Cours de psychologie, tome 2, Bases, méthodes, épistémologie. Paris, Dunod et CNED.

4 Il n'y a pas de vérifiabilité absolue, rien ne dit que l'expérience suivante n'apportera pas un résultat différent du résultat attendu. Plus le nombre d'expériences apportant les mêmes résultats se répètent et plus la probabilité augmente concernant les résultats attendus pour une expérience donnée, mais on ne passe jamais de la probabilité à la certitude absolue. Tous les canards sont noirs tant qu'on n'en a pas rencontré un blanc.

5 C'est la contribution de Karl Popper qui est évoquée ici. Pour Popper, la spécificité du discours scientifique repose non dans le caractère intangible d'affirmations concernant le monde, affirmations vérifiables par des expériences, mais dans le fait qu'une affirmation concernant le monde soit "falsifiable", c'est à dire soit susceptible d'être remise en cause à l'occasion d'une expérience. Dans ces conditions, l'affirmation concernant le monde n'est pas intangible, elle est provisoire. Cf. Karl Popper [1969] : Conjectures et Réfutations, La Croissance du savoir scientifique. trad. Michelle-Irène et Marc B. de Launay, Paris, Payot, 1985 ; Karl Popper [1968] La logique de la découverte scientifique, trad. Nicole Thyssen-Rutten et Philippe Devaux Paris, Payot, 1984. "La science consiste à falsifier des théories et à les remplacer par des meilleures, qui ont une plus grande capacité à résister aux tests Les confirmations de théories nouvelles sont importantes dans la mesure où elles sont une preuve que la nouvelle théorie constitue une amélioration de celle qui la remplace." Alan F. Chalmers [1976] Qu'est-ce que la science ? trad. Française Paris La Découverte, 1987, p. 102

6 Alan F. Chalmers, idem, p. 106.

7 Gaston Bachelard [1966] : la Formation de l'esprit scientifique. Paris, Vrin, p. 16.

8 Alan F. Chalmers, op. Cit. p. 216. Il cite alors Paul Feyrabend : : "L'idée que la science peut, et doit, être organisée selon des règles fixes et universelles est à la fois utopique et pernicieuse. Elle est utopique, car elle implique une conception trop simple des aptitudes de l'homme et des circonstances qui encouragent, ou causent, leur développement. Et elle est pernicieuse en ce que la tentative d'imposer de telles règles ne peut manquer de n'augmenter nos qualifications professionnelles qu'aux dépens de notre humanité. En outre, une telle idée est préjudiciable à la science, car elle néglige les conditions physiques et historiques complexes qui influencent en réalité le changement scientifique. Elle rend notre science moins facilement adaptable et plus dogmatique." (Paul Feyrabend [1975, New Left Books, Londres] : Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, trad. Baudouin Jurdant et Agnès Schlumberger, Seuil, Paris, 1979)

9 Dans le domaine des sciences de la nature : " la preuve de la vérité (...) est obtenue par l'expérimentation ou dans l'observation ; mais le physicien ou le biologiste ne demande pas son avis à l'atome ou à la molécule sur laquelle il expérimente. Il n'y a pas, en ce sens d'expérimentation dans les sciences humaines." E. Sicard, article Sciences, Encyclopédie Universelle, édition de 1980.

10 "On peut parler du comportement d'un électron ou d'un organe, mais certainement pas du sens de ce comportement, alors qu'on peut en attribuer un à la plupart des conduites humaines : elles sont intentionnelles, à l'exception de certains réflexes, ou de mécanismes très élémentaires (...)" Benjamin Matalon, op. cit. p. 281.

11 Aristote, Ethique à Nicomaque, livre VI, "Les Vertus intellectuelles".

12 Wilhelm Dilthey : Introduction aux sciences de l'esprit, 1883. In Dilthey, OEuvres 1, Critique de la raison historique, traduit par Sylvie Mesure, Paris, Cerf, 1992. En particulier chapitre II : "Les sciences de l'esprit : un tout autonome à côté des sciences de la nature". P. 157.

13 Idem, p. 179

14 Max Weber (1864-1920) né à Erfurt (Allemagne) historien du droit, économiste et juriste, sociologue et épistémologue, auteur, en particulier d'un Essai sur la théorie de la science (trad. Fr. Paris, Plon, 1965, Pocket 1992), il insiste sur le fait que le but des sciences humaines n'est que la compréhension des conduites sociales, cherchant à dégager la signification vécue des comportements humains à la lumière des systèmes de croyance et de valeurs qui constituent la culture de chaque société.

15 "Précision inoffensive en apparence parce que l'on peut se demander qui, sinon l'agent lui-même, est susceptible de donner à l'action un sens et de le comprendre. Mais il s'agit en fait d'une mise en perspective de l'action et de la tâche de celui qui veut la connaître. Parler du sens de l'action, c'est substituer à l'action comme événement dans le monde des choses, une apparition dans le monde de la pensée." François Isambert, "Notes pour une phénoménologie de l'action", dans Paul Ladrière, Patrick Pharo et Louis Quéré eds : La théorie de l'action : le sujet pratique en débat. Paris, CNRS Editions, 1993, p. 113-114.

16 "Ces recherches-action entrent en contradiction avec le principe d'une séparation entre le chercheur et les sujets étudiés, principes qui, dans la tradition française des sciences sociales, fonde

le discours scientifique en renvoyant les sujets à une fonction d'objets dépossédés de l'intelligibilité de leur action. Au contraire, les recherches-action, par les dispositifs contractuels qu'elles mettent en place, établissent une confrontation entre les logiques des différents parties qui restitue aux acteurs le sens de leur action." Marie-Anne Hugon, Georges Adamczewski Introduction in Hugon Marie.-Anne., Seibel Claude. [1988] Recherches impliquées, Recherchesaction : le cas de l'éducation, Belgique, De Boeck Université.

17 Hugon Marie.-Anne., Seibel Claude. [1988] Recherches impliquées, Recherches-action : le cas de l'éducation, Belgique, De Boeck Université. Définition mise au point au cours du colloque "Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation", Paris, INRP, 22, 23, 24 octobre 1986.

18 Jean-Paul Resweber [1995] La Recherche-Action, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 3009, p. 33.

19 Dont une des forme est constitué par les effets d'évidence.

20 Pour Platon, la théorie est la contemplation de l'intelligible, des Idées ou Essences, monde extérieur et supérieur au monde sensible.

21 Bernard Joly [1987] "Quelques remarques épistémologiques à propos de la Recherche-Action", Les Cahiers d'étude du CUEEP, n° 9 Recherche-action : méthodes et stratégies. USTL Flandres Artois.

22 R. S.-P. Encyclopédie Universelle, Edition 1980, article "Recherche Scientifique".

23 Hypothèse d'explication : hypothèse concernant l'explication d'un phénomène. Ex : "si mes élèves ont du mal à retenir la leçon sur la prise de pouvoir de Louis XIV, c'est qu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires concernant l'organisation féodale de la société. Hypothèse d'action : hypothèse qui établit un lien entre un but à obtenir et une action à mettre en place : "si je montre à mes élèves le film de Planchon sur Louis XIV, ils comprendront mieux la notion d'émergence du pouvoir absolu."

24 De Bruyne P. J. Herman et De Schoutheete, M [1984], Dynamique de la recherche en sciences sociales, Vendôme, P.U.F. p. 231.

25 Gabriel Goyette, Jean Villeneuve et Claudine Nézet-Séguin [1984], Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience. Québec, P.U.Q., p. 54.

26 Jean-Paul Resweber, op. cit. p. 106.

27 Jean-Paul Resweber, op. cit. p. 122.

28 Idem, p. 123.

29 "Le modèle est par définition, une approximation de ce qui est observé. Aussi peut-on dire que, par principe, un modèle est erroné : on pourra toujours montrer qu'il y a un écart entre ce qu'il prédit et les données ; cela n'a donc aucun intérêt de montrer qu'un modèle est erroné : on sait a priori qu'il l'est dans une certaine mesure. Le vrai problème est de trouver un modèle meilleur à lui substituer. L'important dans un modèle est qu'il est hautement réfutable : cela est lié à la précision des prédictions qu'il engendre. Par là il contient le germe de sa réfutation : tel est son principal intérêt, car il permet ainsi à la connaissance d'avancer." Jean-François Richard, article "Modèle", Encyclopédie Universelle, édition 1980.

30 Sinon simple "recherche développement".

31 Théories : ensemble de thèses formant système dans un domaine donné. (Elisabeth Clément et alii [1994] Pratique de la philosophie de a à z. Paris, Hatier).

32 Modèle : représentation simplifiée et plus ou moins formalisée d'un processus (modèle dynamique), d'un système (modèle statique) - Grand Robert électronique.