

FAMILLES DE RECHERCHE-ACTION

DE L'ETHNOGRAPHIE DE L'ÉCOLE À LA NOUVELLE RECHERCHE-ACTION

Pour citer cet article

Par Georges Lapassade – 1993 – Document Dactylographie, Université Paris VIII

Résumé

L'ethnographie anglaise de l'école d'orientation interactionniste a fini par rencontrer un autre courant qui s'est lui aussi développé avec force, ces dernières années, chez les Anglo-saxons : la nouvelle recherche-action. Mais il y reste une différence importante entre les deux pratiques : l'ethnographie est un regard porté sur la société - si on participe à sa vie, c'est pour mieux la regarder - alors que pour la recherche-action, c'est l'action qui est première, et pas le regard. Celui qui la pratique s'engage d'abord dans des "actions" qui visent à modifier une certaine situation et la connaissance qu'il obtient par l'action est réinjectée immédiatement dans la pratique.

Table des matières

TROIS FONDATEURS : K. LEWIN, W. F. WHYTE, L. STENHOUSE

La "spirale"

Le Training group

W.F. Whyte: "apprendre sur le terrain" (learning from the field: 1985)

Stehhouse : de la consultation psychosociologique à la recherche-action interne

DE LA RECHERCHE-ACTION CLASSIQUE À LA "NOUVELLE" : DÉCLIN ET RENAISSANCE DE LA RECHERCHE-ACTION

UNE CONCEPTION NOUVELLE DE LA RECHERCHE-ACTION ET DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Cinq exigences

Vers une science de la praxis enseignante

Un faux problème

QUELQUES EXEMPLES DE LA NOUVELLE RECHERCHE-ACTION À L'ÉCOLE.

ASPECTS ETHNOGRAPHIQUES DE LA NOUVELLE RECHERCHE-ACTION

Dans la conception "classique" de la recherche-action, celle de Kurt Lewin, le chercheur - tout comme l'ethnologue, d'ailleurs - vient du dehors; il n'appartient pas au groupe sur lequel il va agir. S'il vient, et s'il "inter-vient", c'est parce qu'on le lui demande, parce qu'il y a une "commande", ce qui, par contre, n'est pas du tout le cas de l'ethnologue qui doit, lui, demander l'autorisation d'enquêter.

Le praticien de la recherche-action "agit" donc en vue d'un changement social qu'il est censé faciliter tout en considérant que ce qu'il fait est source de connaissances, qu'il amène un "non dit" du groupe à s'énoncer; il s'efforce de rendre visible ce qui est habituellement caché dans les groupes, les organisations, les institutions.

Le principe de toute recherche-action, c'est qu'une action peut être source d'une "connaissance" qui sera immédiatement ré-investie dans l'action en cours. L'action qui vise à transformer une situation sociale comportera toujours une part d'analyse de cette situation qui fait partie, réflexivement, de cette action. L'action produit toujours de la "visibilité", au moins potentielle, l'accompagnement d'une sorte d'analyse qui ne se connaît pas en général comme telle, mais qui sort de l'action et y retourne en la modifiant.

TROIS FONDATEURS : K. LEWIN, W. F. WHYTE, L. STENHOUSE

À la fin des années 30, Kurt Lewin a produit une définition désormais classique de la recherche-action. Ses premières interventions changent des habitudes alimentaires et des préjugés raciaux.

La "spirale"

Lewin a décrit comme suit les phases d'une recherche-action: sa planification, la mise en application d'une première étape du plan d'intervention avec observation des effets et, enfin, la planification d'une nouvelle étape d'action à partir des résultats obtenus dans la précédente, et ainsi de suite. Ce mouvement cumulatif forme une "spirale" d'interactions entre pratique, observation et théorisation.

L'orientation de Lewin était à la fois:

- Partipationniste : il voulait que les gens participent à la préparation des décisions concernant le changement social ;
- Démocratique : il valorisait la "démocratie des petits groupes", sur fond d'un idéal politique de gouvernement s'opposant aux modèles autoritaires, c'est-à-dire à la montée et à l'installation du totalitarisme en Europe);
- Scientiste : c'est à dire fondée sur la conviction qu'on peut et qu'on doit mettre une science sociale rigoureuse, de type expérimentaliste, au service d'un changement social bien planifié. Ce scientisme peut se lire aisément dans le discours léwinien concernant les finalités et les méthodes de la science sociale et dans son vocabulaire, avec ses concepts d'inspiration mathématique comme ceux de la topologie psychologique, avec aussi sa recherche de "lois" de la vie sociale par une démarche dite "expérimentale", le tout définissant un idéal positiviste en matière de science sociale et s'accompagnant d'une orientation techniciste.

Le Training group

Lewin, des ses premiers travaux de recherche-action, vers 1940, mettait l'accent sur la supériorité prouvée par l'expérience programmée - des décisions prises à l'intérieur de petits groupes pour obtenir des changements sociaux durables et c'est pourquoi il organisa à la fin de sa vie, pendant l'été 1946, à Bethel, dans l'État du Maine, un séminaire de dynamique de groupe à l'intention d'intervenants sociaux associés à une recherche-action concernant le traitement de tensions raciales. Il découvrit en cette occasion - inventa, en fait - le dispositif du training group ou T. Group (le "groupe de formation).

Ce T. Group est une situation de formation qui rassemble un certain nombre de participants (pas plus de 15, en principe) autour d'un moniteur dit "non directif" dont le rôle n'est pas de transmettre des connaissances au groupe réuni "autour de lui" mais simplement d'aider ce groupe, par des remarques concernant son fonctionnement à découvrir, à partir de sa propre expérience de "groupe réuni ici et maintenant", les règles supposé de la vie des groupes.

Les interventions du moniteur visent à être plutôt des descriptions que des interprétations. Ces descriptions sont supposées savantes, l'animateur-formateur se présentant comme un professionnel de la "dynamique de groupe" appliquée, ou "clinique".

En fait, ce sont des remarques de sens commun et on pourrait, avec Shumsky (1972) y voir plutôt des exemples d' "ethnographies profanes". Les membres du groupe sont d'ailleurs invités à faire des "ethnographies" de même type et à s'approprier la méthode d'analyse des processus de groupe en les observant in vivo et en les pratiquant.

W.F. Whyte: "apprendre sur le terrain" (learning from the field: 1985)

William Foote Whyte publiait en 1943, à l'issue d'un travail ethnographique de terrain qui dura quatre ans (1936-1940), un ouvrage (traduit en italien) intitulé *Street Corner Society*, qui décrit la vie de deux bandes de jeunes dans un quartier pauvre d'Italiens immigrés aux États-Unis. En 1955? dans la seconde édition de ce premier livre, il a décrit sa méthode d'enquête. C'est essentiellement par ce texte qu'il est célèbre: il y apparaît comme l'un des grands fondateurs de l'observation participante en ethnosociologie.

Mais il participa aussi aux T. Groups de Bethel par les disciples de Kurt Lewin - mort en 1946 - à partir de 1947. Il était avant tout préoccupé, à la fin de sa vie surtout, de définir des "types de recherche-action appliquée" - il désigne ainsi, en fait, la consultation psychosociologique, et il les a classés "par ordre d'implication croissante du chercheur" (comme font Adler et Adler pour l'observation participante). Sa typologie se fonde sur des situations de recherche-action dont il a été, souvent, "l'animateur principal". Il reprend à ce propos la notion française d' "animation sociale".

Il a donc fait métier de "consultant" et cette consultation est bien pour lui une forme de recherche-action. Mais il y a aussi dans ce travail de consultation, une dimension ethnographique implicite dans la mesure où les intervenants doivent se donner rapidement une vue de type "ethnographique" de la situation dans laquelle ils sont invités à intervenir. Cette dimension est restée occultée, l'outil "conceptuel" de ces interventions étant fourni par la psychosociologie des groupes et des organisations, et non par la démarche ethnographique avec son horizon théorique.

L'œuvre de W. F. Whyte apparaît ainsi comme l'une des rares tentatives de synthèse entre la démarche ethnographique par observation participante et la recherche-action.

Stenhouse : de la consultation psychosociologique à la recherche-action interne

L. Stenhouse a commencé par pratiquer la psychosociologie de consultation et d'intervention. En tant que spécialiste de cette démarche il assura à partir de 1927 la direction d'une recherche-action concernant un projet anglais de réforme intitulé: Humanities Curriculum Project (HCP). Cette recherche était faite dans le cadre du Centre de recherches appliquées à l'Éducation de l'Université East Anglia.

Il avait d'abord travaillé en relation avec l'Institut Tavistock pour les relations humaines qui était à Londres le correspondant et l'équivalent - avec des différences cependant quant aux orientations générales - du Centre de recherche en dynamique de groupe fondé d'abord par Lewin au MIT et transporté après sa mort à l'Université de Michigan.

Lewin avait d'ailleurs collaboré avec les psychosociologues du Tavistock à l'occasion de la fondation de leur revue intitulée Journal of Social Issues.

Mais Stenhouse était d'abord un enseignant spécialisé dans l'innovation (les "teaching projects") et c'est en tant que tel qu'il réalisa sur le terrain de l'école le passage d'une analyse externe faite par un expert, un consultant à une analyse interne, faite par les acteurs de ce processus éducatif.

Avec lui, l'intervention de l'expert, si elle n'est pas abolie tout à fait, est pour le moins atténuée au profit de l'idée du "self monitoring teacher" - l'enseignant s'autoformant - selon sa formule-clé.

Il publie en 1975 une Introduction à la recherche concernant le curriculum dans laquelle il développe notamment la notion de l'enseignant chercheur (" the teacher as researcher") qui devait devenir le slogan de la nouvelle recherche-action à l'école.

À peu près dans le même temps, John Elliott et Clem Adelman contribuent à la mise en place d'un nouveau dispositif de recherche-action; ils associent les enseignants concernés par ce projet à l'institution des changements souhaités dans le cadre du Ford Teaching Project dans le cadre du Centre de recherches appliquées à l'éducation de Cambridge (où Elliot commence à enseigner en 1976).

La recherche-action classique était l'oeuvre d'un expert, spécialiste en sciences sociales, qui vient du dehors en tant que "consultant" demandé dans une situation donnée - généralement une situation de crise - et se propose de la faire évoluer à partir d'un premier diagnostic. C'est une intervention qui vient de l'extérieur.

Dans cette "nouvelle recherche-action" appliquée à l'école, dont Stenhouse est l'un des fondateurs essentiels, ce sont les enseignants qui font eux-mêmes la recherche en relation, parfois - et selon des modalités qui restent à préciser - avec des conseillers extérieurs à l'établissement

On part ici du fait que l'enseignant est placé dans une position qui est à la fois proche de l'observation participante et proche de la recherche-action.

L'évolution de Stenhouse, qui était partie de la psychosociologie des groupes et des organisations, l'a finalement rapproché de l'ethnographie de l'école. Il a contribué à cette rencontre de la psychosociologie et de l'ethnographie qui est l'un des points forts des recherches anglaises autour de l'école, aujourd'hui. Et cette nouvelle orientation de la recherche-action l'a tirée du déclin qu'elle avait connu après une première phase de gloire.

DE LA RECHERCHE-ACTION CLASSIQUE À LA "NOUVELLE" : DÉCLIN ET RENAISSANCE DE LA RECHERCHE-ACTION

Après le grand succès des années 50 et même 60 - au moins du début de cette décennie - la recherche-action de forme classique avait connu une sorte de dépérissement. Mais avec le tournant anglais qu'on vient d'évoquer à partir de l'œuvre de Stenhouse, avec le passage de l'intervention externe d'un expert à la recherche interne des enseignants, avec, enfin, le rapprochement plus récent entre recherche-action et ethnographie, on a assisté à ce que Carr et Kemmis (1983) décrivent comme une véritable renaissance.

Pour eux, les raisons de cette "renaissance" de la recherche-action sont les suivantes :

- On a vu se développer chez les enseignants une demande concernant un "rôle de chercheur" qui s'éloigne du modèle d'un expert venu de l'extérieur;

- Les praticiens de l'enseignement devenaient en même temps de plus en plus conscients de l'inutilité d'un certain nombre de recherches menées sous le drapeau des "sciences de l'éducation" pour résoudre les problèmes qui se posent effectivement au jour le jour dans le champ éducatif) ;
- S'y est ajouté encore un intérêt accru pour les problèmes pratiques associés à la notion anglaise de "curriculum";
- Il y a eu l'émergence des nouvelles méthodes concernant les recherches en matière d'éducation: les orientations qualitatives comme l'évaluation dite "illuminative", ou "démocratique", la méthode des "cas", la démarche ethnographique appliquée à l'école, etc. Toutes mettaient l'accent sur la nécessaire prise en compte des "perspectives" des acteurs sociaux ; du coup, le praticien était maintenant au centre du processus de recherche.

Avec le retour en force de l'interactionisme symbolique en sociologie, et plus particulièrement en sociologie de l'éducation (voir chapitre précédent), on a posé en principe que les perspectives, points de vue et interprétations des acteurs - ou, comme disent les héritiers de W.I. Thomas et de la première école de Chicago, leur "définition de la situation" - devenaient, contre l'orientation positiviste antérieure en sociologie, d'un intérêt crucial pour la recherche.

- Carr et Kemmis citent "encore "the accountability movement" qui a, disent-ils, "galvanisé et politisé les praticiens" par l'exigence que les enseignants rendent des comptes (il s'agirait donc de nouvelles conditions créées par les politiques qui demandaient aux enseignants de "rendre des comptes" à la société et au pouvoir de tutelle) ainsi que la solidarité croissante du milieu enseignant face à ces critiques publiques de l'école.
- On doit encore ajouter l'importance prise par les minorités culturelles issues de différentes vagues d'immigration qui ont parfois bouleversé l'institution scolaire et les conditions d'enseignement sans qu'on y soit préparé et aussi, bien sûr, la forme actuelle de la crise institutionnelle de l'école;
- Il y aurait enfin une prise de conscience de plus en plus développée, en milieu enseignant toujours, dans un contexte de crise de l'institution éducative, face aussi à l'échec d'autres formes de recherche, de l'intérêt de la recherche-action.

UNE CONCEPTION NOUVELLE DE LA RECHERCHE-ACTION ET DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Carr et Kemmis (1983) définissent la recherche-action (RA) en général comme "une forme de recherche effectuée par des praticiens à partir de leur propre pratique". À partir de cette définition, ils élaborent leur conception propre, qui prend le nom de recherche-action émancipatrice, ou critique.

On va retrouver, ré-élaborés, certains principes de Lewin dans la démarche de Carr et Kemmis qui développent eux aussi une orientation démocratique. Ainsi, avec la nouvelle recherche-action, ce n'est plus au niveau d'une "technique démocratique de groupe" (le T. Group conçu comme le dispositif fondamental d'intervention) qu'on se situe, mais à celui d'une démocratisation d'une recherche-action par les praticiens eux-mêmes, sur les lieux de leur activité. La démocratie n'est plus dans la conduite dite "démocratique" des petits groupes, elle passe dans la démocratisation de la recherche (action) elle-même, c'est-à-dire de la production d'un savoir qui n'est plus un savoir d'expert.

Cinq exigences

Carr et Kemmis énoncent cinq exigences fondamentales auxquelles, disent-ils, "devrait satisfaire toute science de l'éducation adéquate et cohérente": elle devrait :

- Rejeter les notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité ;
- Employer dans ses comptes rendus les catégories interprétatives des enseignants et des autres participants du processus éducatif ;
- Proposer aux praticiens les moyens de distinguer les idées et interprétations qui sont systématiquement déformées par l'idéologie de celles qui ne le sont pas, montrer comment la distorsion de ses propres idées peut être surmontée ;
- S'efforcer d'identifier ce qui, dans l'ordre social existant, bloque le changement rationnel ;
- Enfin, elle devrait être fondée sur la reconnaissance explicite qu'elle est pratique, c'est-à-dire que la question de sa vérité sera tranchée par sa relation à la pratique.

Vers une science de la praxis enseignante

Les pratiques qui se proposent comme objets pour une recherche-action ne sont pas produites par des chercheurs en tant que phénomènes (comme on fait dans les sciences naturelles, où les objets sont supposés indépendants des chercheurs qui les étudient), ni en tant que procédures (par analogie avec des démarches telles que celles conduites en des domaines comme l'agriculture) et pas davantage comme les expressions des intentions et perspectives des praticiens (comme on pourrait le faire dans une recherche ethnographique-interprétative - "interpretive research" - où l'on s'occuperait seulement du point de vue des praticiens et de leur définition de la situation).

La notion de "pratique", telle que l'entendent et l'utilisent Carr et Kemmis, désigne une action informée et impliquée.

Ils utilisent ici la notion de praxis, qu'ils empruntent à J. Habermas, lequel est pour eux la référence théorique fondamentale. C'est, disent-ils, une praxis qu'il faut comprendre dans son contexte historique, comme une action informée par une "théorie pratique" et qui, en retour, informe et transforme cette théorie dans une relation dialectique.

Praxis désigne ici une action associée à une stratégie, en réponse à un problème posé concrètement, en situation. L'action pratique suppose toujours un risque. En outre, comme le remarque un théoricien en la matière:

« Les problèmes pratiques sont des problèmes dont on ne trouvera la solution qu'en faisant quelque chose ».

Ce sont donc des problèmes dont la solution est elle-même pratique. Et c'est pourquoi le sens des praxis ne peut être établi que dans leur contexte pratique, dans une situation historiquement définie et localisée, car

« Seul le praticien a accès aux implications et aux théories pratiques qui informent la (sa) praxis, seul le praticien peut étudier la (sa) praxis. La recherche-action, en tant que science de la praxis, sera donc une recherche interne à la pratique singulière du praticien » ("action research, as the study of praxis, must thus be research into one's own practice").

La connaissance ainsi acquise est constamment en relation dialectique avec la pratique étudiée dans l'action; c'est un processus coopératif ou collectif de reconstruction interne à un groupe de chercheurs praticiens:

« le point crucial est que seul le praticien peut avoir accès aux perspectives qui informent une action particulière en tant que praxis, et par conséquent la praxis peut être étudiée seulement par l'acteur social lui-même. La dialectique de l'action et de sa compréhension est un processus, personnel et unique, de reconstruction rationnelle ».

Un faux problème

Seuls les praticiens auraient donc accès au sens de leur pratique. Un problème semble se poser ici, concernant d'éventuelles distorsions dues aux effets des idéologies, ou de type idéologique, mais c'est un faux problème. En effet:

a) Cette manière d'argumenter suppose qu'il existerait un contexte dans lequel serait descriptible et analysable une praxis de manière "objective" c'est-à-dire déconnectée des valeurs et des intérêts des observateurs supposés (qu'une "observation objective" serait alors possible). C'est là une illusion produite par la représentation d'une science sociale "objective".

b) Cette façon de construire le problème méconnaît le fait que l'auto-réflexion critique entreprise par les praticiens a pour but de découvrir certaines distorsions de l'interprétation et de l'action précédemment non reconnues, et notamment des allant de soi (des habitudes, des coutumes) et que le médium de ces distorsions, c'est le langage, qui est lui-même de l'ordre de la praxis.

Bref, la dialectique de reconstruction des significations de l'action est toujours un processus de relative émancipation à l'égard des diktats des habitudes, des coutumes et de la systématisation bureaucratique.

On reprochera à la recherche-action d'être victime de la distorsion idéologique. Mais, comme le rappellent nos auteurs, il n'existe pas de vérité objective qui échapperait aux intérêts des groupes et des membres. Une communication sans distorsions est purement de l'ordre de l'idéal; cela n'est jamais accompli effectivement. Le but de la recherche-action telle qu'ils la définissent serait de développer chez les praticiens une sorte de distance critique par rapport aux allant de soi qui gouvernent habituellement les pratiques.

QUELQUES EXEMPLES DE LA NOUVELLE RECHERCHE-ACTION À L'ÉCOLE.

Une recherche-action animée à Deakin par James Henry a consisté à explorer les effets d'un enseignement à partir de l'analyse serrée de transcriptions d'enregistrements effectués au cours de leçons. À travers cette recherche-action, des enseignants découvraient comment leur manière d'enseigner en posant des questions aux élèves aboutissait en fait à refuser à ces élèves l'occasion de poser leurs propres questions et de développer vis-à-vis du maître, au cours de l'apprentissage, une véritable autonomie.

Au lieu de leur donner cette occasion, les pratiques magistrales visaient essentiellement à maintenir leur contrôle sur la classe (Stubbs, dans *Language in classrooms*, traduit en français sous le titre: *Langage spontané et langage élaboré*, A. Colin, 1983), montre que le discours du maître vise à la fois à enseigner et à conserver le contrôle de la situation pédagogique. Chaque visée occupe la moitié du temps des leçons.

Au cours de cette recherche-action, les maîtres apprirent à changer leur façon routinière de poser des questions en classe et à encourager les élèves à poser leurs questions. Les enseignants, comme il a été dit déjà, utilisaient d'abord la technique pédagogique du questionnement pour conserver le contrôle de la classe (pour ne pas risquer d'être débordés par leurs élèves). Ils ont pu par la suite - et ce fut le bénéfice de cette recherche-action - changer à la fois leur manière de poser les questions en classe et leur conception même du rôle pédagogique des questions posées, passant du contrôle de la situation (et pas seulement des connaissances) à la possibilité offerte aux élèves d'être actifs, d'accéder à plus d'autonomie. Les maîtres qui travaillaient, en tant que praticiens-chercheurs, dans cette démarche et collaboraient ainsi activement à leur propre formation utilisaient la méthode lewinienne de la "spirale" dont nous allons trouver ici une parfaite illustration:

- a) On commença par des auto-observations initiales - un diagnostic interne concernant les propres pratiques- de ces enseignants-chercheurs;
- b) De là, on en vint ensuite à planifier un changement et à décider de nouvelles pratiques;
- c) On observa ensuite les effets du changement que ces maîtres avaient eux-mêmes planifié pour préparer - la spirale, toujours - un nouveau plan d'action;

Ainsi, "à la fin d'un certain nombre de cycles - ou spirales - de recherche-action ils commençaient à obtenir des différences nettes par rapport à leurs anciennes pratiques pédagogiques et ils furent capables en même temps de rendre compte des améliorations qu'ils avaient obtenues".

Un deuxième exemple a concerné un groupe de maîtres qui ont travaillé avec Kemmis en vue d'améliorer certaines méthodes d'apprentissage de la lecture. Pour ce faire, ils ont auto-analysé leurs stratégies pédagogiques habituelles et réfléchies sur des procédures comme la lecture silencieuse ou le travail en équipe. On a vu se former des équipes de maîtres pour des classes normales ou spéciales et pour l'introduction du soutien dans des classes normales. Il y a eu prise de conscience des tendances à l'étiquetage (labelling) des élèves et du fait que certaines stratégies pédagogiques freinaient l'apprentissage de la lecture, etc.

Un troisième exemple de recherche-action a concerné une expérience menée avec des maîtres qui furent conduits à négocier des "Lois de la classe" avec leurs élèves, ce qui créa des conditions pour un meilleur apprentissage. On explora les effets de l'évaluation compétitive et numérique qui fut remplacée par l'évaluation descriptive, dans le but de parvenir à l'auto-évaluation.

ASPECTS ETHNOGRAPHIQUES DE LA NOUVELLE RECHERCHE-ACTION

La nouvelle recherche-action contemporaine dont on vient de donner quelques exemples met en œuvre des techniques qui sont utilisées en ethnographie, et notamment :

- La tenue d'un journal de classe centré sur certains aspects spécifiques des pratiques des enseignants chercheurs ;
- L'enregistrement au magnétophone des interactions en classe et dans des réunions de travail ;
- Des entretiens avec les élèves après les leçons ;
- Des techniques d'analyse des données recueillies (analyses de contenu, ou de la fréquence de certains événements de la vie de la classe).

Cette recherche-action est dite "émancipatrice" ("emancipatory action research") : le terme "émancipatrice" indique ici que le groupe de praticiens qui conduit cette recherche "du dedans" se responsabilise en vue de sa propre émancipation par rapport aux habitudes irrationnelles, bureaucratiques, de coercition, etc".

Dans ce cas, on n'a pas besoin d'experts étrangers à la communauté en recherche. Et s'ils sont là, participant au travail du groupe, ils partageront simplement la responsabilité collective de l'action

engagée avec l'ensemble du groupe concerné. Si des gens venus de l'extérieur ("outsiders", dans le texte) y participent, il est bien entendu qu'ils n'ont pas l'initiative de cette recherche, qu'elle ne vient pas d'eux, qu'ils sont simplement des participants au processus déclenché et géré par les praticiens eux-mêmes, s'analysant et se formant eux-mêmes dans et par ce travail.

C'est pourquoi il ne me paraît plus pertinent, contrairement à ma première présentation de l'analyse interne au colloque "chercheurs et praticiens" (1980) de chercher à construire un modèle de l'analyse interne à partir de celui de la consultation en extériorité, de l'intervention psychosociologique et de la socianalyse, sa fille.

Il faut au contraire oublier ce modèle de l'expert et des "savants (qui viennent de) l'extérieur" si l'on veut commencer à théoriser avec Patrick Boumard (1990) l'action des "savants de l'intérieur". C'est cela qui est au fond du discours de Carr et Kemmis, mais ils le disent un peu autrement.

Il faut encore souligner pour conclure, avec Carr et Kemmis toujours, que cette démarche présuppose que les enseignants-chercheurs perçoivent, par une sorte d'ethnographie spontanée le processus éducatif comme un objet possible de recherche, qu'ils perçoivent également spontanément la nature sociale et les conséquences de la réforme en cours et qu'ils comprennent la recherche elle-même comme une activité sociale et politique, et donc idéologique".

Cette nouvelle recherche-action effectuée par les acteurs du processus scolaire et dont on vient de voir qu'elle emprunte beaucoup à la démarche ethnographique devrait pouvoir conduire en retour à une re-définition et de l'ethnographie de l'école et, plus généralement, des sciences de l'éducation.

Il faudrait les voir et les redéfinir non plus comme la simple application d'autres sciences au champ éducatif - y compris une simple application de l'ethnographie - mais comme une démarche naissant de la pratique éducative pour tenter de la définir et de la modifier.

Bibliographie

Berthier (P.). Crise de la praxis et ethnographie de l'éducation: les apports de l'"école" britannique, thèse de doctorat, Janv. 1991. Boumard (P.) Les savants de l'intérieur, Paris, A. Colin, 1990. Derouet (J. L.) Ecole et justice, Paris, Metaillié, 1992. Coulon (A.). Ethnométhodologie et éducation, Paris, PUF, 1993 (sous presse). Duru-Bellat (M) Henriot van Zanten (A). Sociologie de l'école, A. Colin, 1992 R. Hess: Le lycée au jour le jour, Paris, Meridiens, 1987. R. Sirota L'Ecole au quotidien (1988). Woods (P.). L'ethnographie de l'école. (un recueil de textes de P. Woods traduits en français par Linda Legrand et présentés par P. Berthier).

Annexes

NOTES ANNEXES

La recherche-action telle que je la vois implique deux propriétés indissociables d'un même dispositif d'action sociale :

a) C'est d'abord un dispositif d'action (il est mis en place pour servir certaines fins telles que la thérapie, l'éducation, etc. et ce motif reste primordial) ;

b) C'est en même temps un dispositif de visibilité : il "donne à voir" et donc met une certaine connaissance à la disposition des acteurs (des "intervenants", des praticiens engagés dans une certaine activité collective).

On rencontre partout des dispositifs d'action ; mais leur fonctionnement n'est pas toujours l'objet d'une réflexion systématiquement destinée à la fois à en améliorer en permanence le fonctionnement et de plus - bénéfique sans doute secondaire - d'accroître en même temps la connaissance concernant certaines organisations et institutions. Une recherche-action a donc d'abord une visée pratique. Mais elle a aussi, toujours (en principe), entrelacée avec la pratique, une visée plus théorique destinée à retourner à la pratique pour l'éclairer. Dans la recherche-action: l'action est « première » en droit et en fait ; la connaissance, qui sort de l'action et y « retourne », ne peut en être détachée; c'est une connaissance pour l'action, et une connaissance-action qui informe ce qu'elle décrit dans une relation circulaire ou réflexive.

Par contre, dans la recherche-action lewinienne, les deux moments de l'action et de la connaissance se succèdent « en spirale » dans le temps (l'étape de l'action et suivie d'une étape de réflexion et de planification qui est elle-même suivie d'un retour à l'action, puis à nouveau on va analyser et planifier une nouvelle intervention, etc.).

En ce sens, Alfred Schutz est proche de Kurt Lewin lorsqu'il écrit que l'observateur participant est d'abord dans l'attitude naturelle (suspension du doute, raisonnement sociologique profane, etc.) lorsqu'il est participant et ensuite dans l'attitude scientifique (doute scientifique, attitude désintéressée,

etc.) lorsqu'il se fait observateur, et surtout qu'il théorise à partir des données recueillies sur le terrain.

Mais on pourrait objecter à Lewin et à Schutz que les deux moments de la participation et de l'observation en ethnographie, ou encore de la « recherche » et de « l'action » dans l'intervention sont contemporains, et non successifs, et qu'ils impliquent donc un dédoublement permanent de l'observateur participant tout comme du praticiens-chercheur : c'est dans le même temps que j'agis et que je vois ce que mon action rend visible. J'investis continûment ce savoir dans l'action en cours d'accomplissement. Agir et savoir de cet agir sont en relation réflexive ; la notion ethnométhodologique de la réflexivité implique cette contemporanéité du savoir et du faire.

NOTE ANNEXE NO 2 : LES DEGRÉS DE L'IMPLICATION

Les catégories élaborées par Adler et Adler (1987) pour décrire l'implication du fieldworker, (théorie ethnographique) peuvent aider à décrire l'implication du chercheur dans la recherche-action.

Il suffit, pour ce faire, de reprendre les catégories d'Adler et Adler mais dans un ordre inverse, non plus pour déterminer trois postures distinctes (comme ils le font pour l'enquête ethnographique classique) mais pour rendre compte de la complexité de l'implication dans la recherche-action interne:

a) Ils désignent par le terme « participation complète par opportunité » la situation du fieldworker (l'enquêteur de terrain) qui faisait déjà partie en tant qu'acteur de son champ de recherche, était acteur avant d'être chercheur. Or c'est là aussi bien le principe de l'analyse interne (je fais déjà partie de l'institution que je me propose maintenant d'étudier et de modifier de l'intérieur). Et c'est aussi, on l'a vu, le principe de la nouvelle recherche-action.

b) En même temps, en tant qu'il agit dans la situation, la position de celui qui pratique la recherche-action est proche du fieldworker qui pratique l'observation participante active. (ce dernier prend un rôle actif dans le groupe ou l'institution dont il veut faire l'ethnographie, il est donc presque l'équivalent du chercheur pratiquant la recherche-action, à ceci près cependant que l'ethnographe actif a d'abord un projet de connaissance alors que l'analyste interne travaille au changement social).

c) enfin, ce chercheur actif devient, en tant que chercheur, même s'il est toujours "interne" à la situation (membre à part entière du groupe ou de l'institution où il intervient) périphérique (sa marginalité relative, en général, mais effective, et souvent soupçonnée par les membres, est due au retrait réflexif qu'implique tout projet de connaissance sociale. Le fait d'adopter une posture plus systématique de chercheur le sépare de son milieu alors même qu'il continue d'y séjourner). On a donc affaire, ici encore, à une situation de dédoublement par rapport aux autres, à la situation.

NOTE ANNEXE N° 3: L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE (A.I.), DE L'INTERVENTION À LA "SOCIANALYSE PARTICIPANTE"

Le mouvement français de l'analyse institutionnelle (A.I.) s'est présentée d'abord, par certains aspects, comme une variante spécifique de la recherche-action, et ceci dans ses deux courants constitutifs : celui de la psychothérapie institutionnelle, d'une part, celui de la pédagogie et de la socianalyse institutionnelles, d'autre part, cette dernière étant fortement marquée dans ses origines par le T. Group lewinien tout comme par la démarche dite de l'intervention psychosociologique. En même temps, l'opposition entre "l'interne" et "l'externe", qui marque l'évolution de la recherche-action à l'école, traverse elle aussi l'AI. On va le montrer par une brève évocation des origines qui devra être complétée par la lecture, notamment, des chapitres X ("l'intervention socianalytique") et 11 ("la socianalyse participante") de L'analyse institutionnelle, nouvelle édition, PUF.

a) Le premier courant est issu de la psychothérapie institutionnelle qui commence à se développer en France à partir de 1940. La psychothérapie institutionnelle, dans un premier temps, désigna par le terme institution - d'ailleurs d'utilisation courante en ce sens, les établissements de soins. Dans ce courant, l'analyse institutionnelle implicite dans les débuts, est "interne" en tant qu'elle est effectuée par le personnel soignant de l'intérieur de l'hôpital de soins (Analyse institutionnelle, op. cit.).

Un second courant allait trouver quelque vingt ans plus tard son point de départ dans la dynamique de groupe appliquée à la formation des adultes et à l'intervention psychosociologique dans les organisations et les institutions, c'est-à-dire d'une analyse "en extériorité", qui vient du dehors.

Ma première formulation de l'AI définie sur cette base, en 1962, se situait dans cette perspective (pour une raison contingente, d'ailleurs: j'étais chercheur au CNRS et non en poste dans l'enseignement) et prenait son départ sur l'observation suivante: dans les séminaires de formation à la dynamique de groupe (les T. Groups, notamment), il existe une dimension "institutionnelle" - essentiellement l'organisation de la formation - qui n'est pas analysée, qui devrait l'être et qui peut l'être sans sortir de la règle d'analyse de "tout ce qui se passe ici et maintenant dans notre "groupe de formation" en (voix de) d'institution (au sens actif du terme).

b) Une autre source de ce même courant était l'autogestion pédagogique dont nous pensions qu'elle

avait tout intérêt à utiliser à son profit les méthodes d'autoanalyse collective proposées dans les séminaires de formation à la dynamique de groupe (les T. Groups).

Le premier lieu de cette rencontre entre une pédagogie autogestionnaire et la psychosociologie des groupes allait être, en 1964, une école primaire de Gennevilliers (Lapassade 1966) où des instituteurs dissidents du mouvement Freinet B. Bessière, R. Fonvieille - allaient dans cette direction.

c) Le climat politique général des années 60 constituait une autre source, et plus particulièrement le groupe Socialisme ou Barbarie avec sa revue de même nom dans laquelle, dès 1965, Cornelius Castoriadis, sous le pseudonyme de "Cardan", publiait son analyse du rapport entre l'instituant et l'institué.

Cette analyse, reprise un peu plus tard par René Lourau (1970) s'effectuait au niveau macro-sociologique. C'est seulement plus tard que certains d'entre nous ont trouvé dans l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie, les instruments d'analyse d'un instituant ordinaire à l'œuvre dans le quotidien.

RÉSUMONS CE POINT CONCERNANT L'HISTOIRE DE CE MOUVEMENT.

a) L'analyse institutionnelle a donc été d'abord une composante d'une variété de recherche-action interne, comportant une "analyse interne" faite par le personnel soignant, des processus afférents à la vie d'une institution thérapeutique.

b) Puis, dans le courant psychosociologique, l'AI s'orienta vers ce qu'on peut désigner comme une "analyse externe" (socioanalyse, variante de l'intervention psychosociologique).

c) Mais en 1980, au colloque Chercheurs et praticiens de Vincennes, au moment où socioanalyse institutionnelle, variante de la psychosociologie d'intervention, apparaissait encore comme "la voie royale de l'analyse institutionnelle" - quelques-uns d'entre nous ont proposé de prendre en compte l'analyse interne qui se développe partout et pas seulement dans les temps de crise - et que nous pratiquions couramment dans nos institutions, et notamment dans cette Université Vincennes dont nous étions, en tant qu'enseignants, des membres. Ainsi, de manière indépendante - nous n'avons connu que plus tard les travaux anglais sur la nouvelle recherche-action - notre évolution suivait un peu la même orientation que les anglais passant de la recherche-action classique à la nouvelle.

d) En outre, nous avons été amenés à découvrir, autour du paradigme instituant-institué, des analogies entre l'AI telle qu'elle s'était développée en France et l'interactionnisme symbolique qui se définit lui aussi, tout comme l'ethnométhodologie par une orientation constructiviste (lorsque Mehan intitule un article de 1978: "Structuring school Structure", il pourrait tout aussi bien, me semble-t-il, l'intituler: "l'instituant de l'institué scolaire en train de se faire". De même pour "Handicapping the Handicapped").

Prenant en compte cette évolution et me plaçant dans cette perspective, je proposerai maintenant quelques concepts qui me paraissent utiles pour pratiquer l'AI aujourd'hui:

J'appelle Ensemble localisé de Pratiques Institutionnelles (ELPI) le lieu où s'effectue localement un travail d'institution. Ce terme peut désigner tout dispositif d'action et par conséquent de recherche-action. Or l'AI est issue de pratiques sociales réflexives (aussi bien dans le travail de la psychothérapie institutionnelle, où la réflexion, on l'a vu, est interne, que dans la socioanalyse). Le terme analyse, dans analyse institutionnelle, désigne le travail qui se fait pour mettre en forme la visibilité associée "naturellement" (déjà) aux actions.

On pourrait donc définir l'analyse institutionnelle comme l'accompagnement réflexif d'un ELPI, sa part de visibilité.

La notion de "l'analyse" suggérait, dans sa source psychosociologique originelle, une compétence particulière de l'Analyste (institutionnel).

On admettait, certes, mais implicitement, l'existence d'un discours profane sur l'institution ayant sa pertinence - il y a toujours et d'abord une analyse interne à la société elle-même et à ses institutions (Schutz) et on parlait de lui, dans les interventions, pour l'élaborer ; mais cette élaboration supposait aussi des limites de ce savoir "profane" puisqu'il avait besoin de l'intervention savante d'un Expert. On supposait en d'autres termes - qui n'étaient pas intégrés à la vulgate de l'AI et n'y sont toujours pas - que cette "analyse" que l'expert propose est fondée sur l'attitude naturelle (Schutz) et sur le langage commun; c'est d'ailleurs dans ce langage qu'elle trouve l'essentiel des mots nécessaires à sa formulation. On reconnaissait implicitement que la Société et ses institutions sont toujours-déjà décrites par les membres et que, par conséquent, cette analyse experte qui vient s'y superposer n'est qu'une description au second degré, d'ailleurs envahit elle-même par les procédures que met en oeuvre le discours "profane" de la société sur elle-même.

NOTE N° 4: SUR QUELQUES CONVERGENCES ENTRE ETHNOLOGIE ET RECHERCHE-ACTION CLASSIQUE

Soit l'exemple de l'entrée sur le terrain, pour l'ethnologie, d'une part, et de l'entrée dans le "champ d'intervention" à partir de la commande, quand on parle le langage de l'intervention psychosociologique et qu'on la pratique, d'autre part.

L'intervention psychosociologique suppose au départ une "commande d'intervention". Cette notion, cette pratique, d'ailleurs, ne se limite pas au champ de l'intervention psychosociologique. Il existe en effet des commandes d'expertise en gestion, en comptabilité, qui sont elles aussi des commandes d'intervention. Mais dans l'intervention psychosociologique, cette commande fait l'objet d'une analyse permanente, elle va se prolonger jusqu'au bout de l'intervention;

En ethnographie la "négociation d'entrée" ou "d'accès au terrain", située au début d'une enquête (et aboutissant à l'autorisation d'enquêter) n'est jamais achevée. Si elle est bien le premier acte du travail, elle ne sera en fait jamais achevée et devra être toujours retravaillée, jusqu'à la fin de l'enquête. Et l'analyse, permanente, de cette négociation, sera l'une des sources essentielles de la connaissance ethnographique.

Ainsi, on le voit, il existe dans les deux cas, une pratique d'analyse, soit de la commande (pour l'intervention), soit de la négociation d'entrée (pour l'ethnographie). Les deux sont apparemment opposées, puisque le psychosociologue est demandé alors que l'ethnologue est demandeur d'entrée. Mais l'important, c'est le fait que dans les deux cas une analyse permanente de l'acte initial et fondateur constitue un ressort essentiel du savoir.