Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 2 (1980)

Heft: 3

Artikel: La notion de "Recherche-Action"

Autor: Avanzini, Guy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786085

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La notion de «Recherche-Action»

Guy Avanzini

La recherche-action est aujourd'hui volontiers pratiquée et revendiquée, contre la recherche de Laboratoire, comme une forme d'activité qui, sans éliminer la scientificité, ne s'interdit pas l'efficacité. Quelles en sont donc la validité et la portée? Après en avoir étudié l'origine, c'est ce qu'on s'efforce de préciser ici, en en distinguant trois acceptions: la 1re sera dite globaliste-évolutionnaire; la 2e, militante; la 3e, enfin, est liée à l'éducation permanente; après avoir décrit les caractéristiques de chacune, on en propose quelques critères d'évaluation.

Si peu pratiquée ou honorée soit-elle, «la recherche pédagogique» est généralement perçue, depuis le début de ce siècle, comme devant, pour être valide et reconnue, adopter des procédures aussi voisines que possible de celles des sciences de la nature ou de la vie, c'est-à-dire respecter des astreintes méthodologiques assez rigoureuses pour assurer sa scientificité. Telle est, du moins, le cas de la pédagogie expérimentale telle que l'entendirent Alfred Binet et Raymond Buyse et que la pratiquent des laboratoires (1) aussi hautement spécialisés et justement réputés que celui de Genève. Mais voici que, au cours de ces dernières années, a émergé, volontiers antagoniste de la première, la notion de «recherche-action»; et elle se prévaut de modalités propres de conception et de gestion. Quels en sont donc les diverses acceptions, les risques, les conditions de fiabilité, tels sont les problèmes que nous voudrions succintement envisager.

Vers la recherche-action

Chacun sait à quels obstacles, dès son origine, s'est heurtée la recherche de laboratoire. Les ayant ailleurs recensés (Avanzini, 1975), nous retiendrons seulement ici les principaux:

– Ceux, d'ordre empirique, que soulèvent tant l'organisation et le déroulement d'un plan expérimental conforme aux exigences méthodologiques que les difficultés que les chercheurs doivent aux résistances des individus, administrateurs ou corps enseignant, et à la réglementation des institutions. Quant aux praticiens, ils sont à la fois déroutés par l'ampleur des moyens qu'elle appelle, déçus par la lenteur des délais qu'elle comporte, irrités par la rareté des démarches qu'elle achève.

– Ceux, d'ordre épistémologique, qui tiennent, par exemple, aux garanties de comparabilité des groupes, à la maîtrise des diverses variables, aux phénomènes d'équation personnelle, d'ordre relationnel et affectif. Or, en frappant de précarité les résultats acquis, ces entraves déçoivent le désir de sécurité de qui souhaite se voir proposer une didactique fermement assurée ou, au contraire, irritent qui doute de la supériorité d'une méthode sur une autre et estime plutôt que des procédures différentes pourraient convenir à des élèves différents, sans que, néanmoins, les types ou profils correspondants en soient d'ores et déjà connus.

– Ceux, surtout, d'ordre idéologique, qui ont trait au double soupçon nourri à l'égard de l'indépendance du chercheur. Ou bien, en effet, celui-ci engagerait seulement les travaux que requiert le pouvoir politique, mais au risque de perfectionner l'organisation en place, c'est-à-dire d'en conforter les vices; il n'a donc d'autre alternative que la complicité ou le refus; à la limite, toute recherche officielle serait l'otage de qui l'ordonne et la promeut et, dès lors, devrait soit se borner à l'étude de problèmes dépourvus de portée, soit ne pas discerner ou nier ses implications; se disant «neutre», étrangère aux conflits, elle lierait sa scientificité à cette indépendance prétendue et, par là, occulterait sa connivence avec l'ordre établi et s'avérerait plus idéologique qu'objective. Ou bien, au contraire, si elle se veut libre tant du choix de son objet que de la diffusion de ses conclusions, elle rencontrerait ou provoquerait l'hostilité d'une ad-

1 Ou «service de recherche» selon les dénominations en usage, elles-mêmes liées au statut administratif des organismes considérés.

ministration portée à refuser le déploiement d'investigations propres à le mettre en cause. Ainsi M. Legrand (1977) écrit-il: «Changer la structure d'un établissement à titre expérimental, modifier les programmes et les examens n'est possible que dans la mesure où ces transformations, même ponctuelles et strictement expérimentales, sont au moins tolérées par le milieu, c'est-à-dire ne sont en contradiction flagrante ni avec les valeurs sociales régnantes, ni avec les pratiques jugées généralement bénéfiques. C'est dire qu'une recherche pédagogique n'a aucune chance de réussite si elle ne s'insère pas dans un mouvement au moins naissant ou, du moins, si elle n'est pas présentée avec la neutralité nécessaire à son acceptation par indifférence», c'est pourquoi, ajoute-t-il, «les conflits entre chercheurs et administrateurs sont fréquents, les premiers refusent au nom de la liberté scientifique la mise en œuvre de recherches dont ils rejettent l'idéologie sous-jacente» (p. 28).

En définitive, quand un projet de rénovation est en rupture radicale avec le système en vigueur, comment s'étonner que l'investigation qu'il appelle soit non seulement privée d'encouragements mais, même, entravée? En le promouvant sans réserve, l'institution scolaire travaillerait à la destruction de la société qui l'investit, et il n'est pas surprenant qu'elle n'y soit pas aidée. Corollairement, ceux dont les initiatives sont animées par une idéologie hostile au régime établi ne désirent pas toujours une expérimentation qui leur paraîtrait soit compromettante, car elle supposerait la collaboration avec celui-ci, soit vaine, parce que les résultats positifs ne pourraient, à leur sens, être suivis d'effets, soit même d'emblée faussée, parce que la conjoncture globale est en contradiction trop brutale avec celle que supposerait la validité de l'essai. C'est pourquoi M. Zimmermann (1974) écrit: «Il semblerait que la recherche ou bien se situe dans l'institution et, de ce fait, la cautionne ou bien essaie de se situer à l'extérieur de celle-ci, ce qui la condamne à un mode d'existence précaire et limité» (p. 29).

En définitive, quelle que soit, parmi ces raisons, celle qu'on privilégie, force semble être à beaucoup de constater l'incapacité de la recherche de laboratoire à transformer l'Ecole. En postulant un schéma foncièrement rationaliste, tel que ce serait le seule pertinence interne de ses conclusions qui en entraînerait l'adoption, elle néglige le vecteur idéologique, donc passionnel, qui la traverse; aussi bien S. Roller (1968) avait-il déjà déclaré impossible d'éviter de se demander si, depuis 1945, la recherche en matière éducationnelle avait provoqué un progrès dans l'Ecole: «L'attitude expérimentale que je me dois de conserver ici ne m'autorise pas à répondre de manière négative; elle ne m'autorise pas non plus à donner une réponse positive, nette et riche de faits irréfragables» (p. 71). La même préoccupation inquiéta l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, lors du Colloque qu'elle tint à Liège en 1964, puis du Congrès qu'elle réunit en 1967 à Sheerbrooke (AIPELF, 1968) sur les «raisons pour lesquelles ce fossé entre la pratique de l'éducation et la recherche pédagogique ne se comble pas aussi rapidement que nous voudrions le voir se combler» (p. 423). Quant à M. Legrand (1977), il impute l'échec des réformes à ce que «tout se passe en réalité comme si l'innovation devait rester marginale et permettre de sauvegarder le système antérieur» (p. 175).

C'est précisement ce constat qui amena certains vers une «recherche-action» dont il importe d'autant plus de préciser la nature que sa définition et même sa mention sont omises dans les dictionnaires et vocabulaires spécialisés: ceux de M. Laeng (1974), de F. Hotyat et D. Delépine-Messe (1973), de L. Coudray (1973) n'y font nulle allusion et ceux de P. Foulquié (1971) et de G. Mialaret (1979) évoquent globalement la notion de recherche sans autre précision. Sans doute cela tient-il à ce que l'origine de «l'Action-Research» n'est pas d'ordre éducatif mais est due à Lewin (1972), qui l'utilisa aux Etats-Unis pour désigner «une action à un niveau réaliste, toujours suivie par une réflexion autocritique objective et une évaluation des résul-

1 C'est nous qui soulignons.

tats». Pour divers autres auteurs anglo-saxons (Rapoport, 1973), elle vise de même «à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales, par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable»; mais s'ils en distinguent diverses sortes, aucune ne concerne explicitement l'éducation. M. Barbier (1977), qui la traduit par l'expression de «recherche-action», la définit aussi comme une recherche psychologique sur le terrain, en vue d'une action de changement d'ordre psycho-social» (p. 3); et il ajoute: «l'implication du chercheur est une caractéristique du processus d'investigation» (p. 4), dont il attend cependant qu'elle soit «utile aux travailleurs sociaux, *aux enseignants* (1), aux animateurs socio-culturels» (p. 6); et pour ce qui est de la France, il en voit un exemple dans «l'analyse sociale critique d'origine marxiste» ou la «contre-sociologie» (p. 7) qu'ont illustrée MM. Lourau ou Lapassade.
Indiquant explicitement, par contre, qu'elle peut porter sur l'éducation, M. De Landsheere (1979), non sans évoquer son origine américaine, précise que, dans ce cas, «le chercheur s'engage en faveur de valeurs et d'objectifs définis, aux implications pédagogiques, psychologiques, sociales et idéologiques plus ou moins marquées. Il reste cependant, en tant que scientifique, le garant d'une certaine objectivité. Il lui faut donc dissocier son influence propre de celle de la réforme scolaire ou de tout autre objet qu'il a mission d'évaluer» (p. 236). Encore faut-il ajouter que, si on en relève les usages les plus courants dans la littérature éducationnelle la plus contemporaine, elle reçoit trois acceptions bien différentes, qu'il importe maintenant de différencier pour évaluer leurs conditions de validité et, en même temps que les réserves qu'elles peuvent appeler, la portée qu'elles peuvent connaître.

Conception globaliste-évolutionnaire

La première conception, que nous appelerons globaliste – évolutionnaire, correspond, certes, à une réglementation si complexe, à des modalités de fonctionnement si variées et à des initiatives marquées par tant de controverses qu'il est bien malaisé de la caractériser succintement. Du moins nous y efforcerons-nous par référence à la version qu'en propose M. Legrand (1977), de qui l'on sait à la fois le rôle que ses fonctions à l'I.N.R.P., lui ont assuré pendant plusieurs années dans la recherche pédagogique en France et le souci d'identification et de circonscrire des concepts opératoires. Or, cet auteur oppose à l'investigation de laboratoire, qui élabore des modèles, c'est-à-dire des «projets pédagogiques précis» (p. 230), qu'on est, en France, dans l'impossibilité de faire aboutir utilement, une «recherche-action» qui «intervient après la détermination des modèles et qui doit permettre l'essai et l'évaluation du contenu de la méthode ou de la structure définis» (p. 235); cela s'apparente à une innovation contrôlée qui «associe le plus grand nombre possible de terrains expérimentaux liés, si possible, à des centres de formation» (p. 234). Bien que l'exposé que M. Legrand présente de sa conception demeure assez complexe, voire sinueux, pour nourrir quelque perplexité et prêter à plusieurs lectures, on peut cependant dégager quelques thèmes majeurs:

1. Se rapprochant, sans s'y réduire, de l'innovation contrôlée (p. 235), la recherche-action se propose moins de répandre des modèles prédéterminés dans le détail que de susciter, à partir d'eux, parmi les professeurs, des inventions didactiques qui se mettent progressivement au point grâce à «la dialectique qui s'instaure entre le centre et la périphérie» (p. 237). C'est à cause de cette circularité que l'innovation, due tant à «l'initiative créatrice des équipes locales» qu'au rôle «incitateur, plus que créateur, du centre» (p. 237), se développe, devenant l'objet d'adhésions plus nombreuses.

(1) C'est nous qui soulignons

2. Pour favoriser sa diffusion, elle mobilise de nombreuses équipes: «le nombre de classes et de maîtres concernés doit lui-même être assez grand, *a fortiori,* si l'on veut que l'ensemble de ces maîtres représentent eux-mêmes un bon échantillon du corps enseignant concerné» (p. 240). En ce sens, il s'agit d'un mouvement très global, dans lequel les professeurs impliqués non seulement interviennent comme expérimentateurs mais, en plus et surtout, se forment aux nouvelles pratiques, en vue d'en étendre l'usage.

3. Le souci du contrôle est permanent; il est assuré par l'organisme central, notamment grâce à des questionnaires qui doivent porter-on s'en félicite! – «sur des faits et non sur des opinions» (p. 240). Encore demeure-t-on peu renseigné sur le détail de ces procédures comme sur les critères de l'évaluation, bien qu'on sache qu'il doit s'agir d'une «évaluation formative à grande échelle» (p. 175).

4. Tout en différenciant les rôles d'évaluation et d'enseignement, on doit au maximum associer les professeurs à la première, dans la mesure où leur consentement à toutes les phases conditionne la possibilité et le succès du processus. La distance entre les deux fonctions est donc réduite, sans que leur distinction soit annulée. Concrètement, c'est le mode de relation instaurée entre les fonctionnaires de l'I.N.R.P. et les groupes locaux (p. 245).

5. Cela ne va pas, toutefois, sans poser des problèmes conjoncturels liés aux relations délicates, sinon tendues, entre les groupes locaux, l'organisme de recherche et l'administration centrale. Les premiers réclament des moyens et une liberté dont la troisième veut que l'octroi soit assorti d'un contrôle que le deuxième n'est pas désireux de pratiquer. Alors que, selon leur statut et selon les cas, les laboratoires gérant des programmes soient totalement indépendants, soient totalement dépendants du pouvoir central et donc, dans les deux cas, n'aient guère l'occasion d'entrer en conflit avec lui, la «recherche-action» est conduite par des organismes qui en relèvent mais sans en accepter les impératifs; tel fut, encore que différement, le cas des I.R.E.M. (1), de l'I.N.R.P., et de plusieurs autres institutions.

Certes, on ne saurait méconnaître l'intérêt de cette «recherche-action» et notre objet n'est point de juger les tentatives concrètes qui l'illustrent ou s'en réclament. Il est bien plutôt, indépendamment de faits localisés et, plus encore, des personnes, de formuler quelques remarques; et d'abord pour souligner la difficulté que soulève le nombre élevé des participants: s'il annule certaines variables de type personnel, permet-il d'assurer l'homogénéité des pratiques dans les multiples classes impliquées? Dès lors, en dépit du langage utilisé, est-ce toujours de la même innovation que l'on mesure les effets? Ne s'agit-il pas plutôt d'un vaste mouvement qui, quoique dû à une unité d'inspiration, éclate en une multiplicité de modalités? Comment échapper à un risque de variation en sens inverse entre le nombre des expérimentateurs et, d'autre part, l'unité de leurs comportements dans l'espace et leur constance dans le temps? S'il en est ainsi, que contrôle-t-on et n'est-on pas victime d'une illusion verbale? Ne risque-t-on pas d'accréditer, en l'accompagnant de procédures d'allure expérimentale, une tendance de pensée, voire une mode, qu'aucune scientificité véritable ne crédite? Et si c'est peut-être là une stratégie efficace de changement, mérite-t-elle d'être appelée recherche? La diffusion précédant le contrôle, celui-ci, à le supposer défavorable, inhiberait-il un essor déjà en cours pour des raisons étrangères à la pertinence du modèle considéré? Et si l'expérimentation est ainsi menacée d'être superflue, comment soutenir que l'on ait à faire à une attitude scientifique, même si les novations considérées sont pertinentes? Or, si M. Legrand (1977) est fondé à refuser qu'une telle objection lui soit adressée par des instances administratives parmi lesquelles le scrupule de la preuve est difficile à déceler ou par des courants passionnels qui le nourrissent moins encore, n'avoue-t-il pas la validité de celles qui émanent des «scientifiques» (p.

1 Instituts de recherche pour l'enseignement de la mathématique.

245) lorsqu'il répond simplement que «l'efficacité est au prix d'une semblable obscurité» (p. 245). Cela revient bien à dire que l'action scotomise la recherche ou que celle-ci n'est pas scientifique. Quant aux techniques d'évaluation «à grande échelle» (p. 245) qu'il invoque, elles demeurent vagues et c'est plutôt d'une «politique du développement» (p. 246) que, au total, il s'agit. Enfin, on se demandera à bon droit si la récente réforme de l'I.N.R.P. ne compromet pas l'avenir de cette «politique», dont les défenseurs continueront à penser qu'elle doit son échec à des adversaires, tandis que ceux-ci l'attribuent à son insuffisance intrinsèque.

Conception militante

La deuxième conception, que nous appelerons militante, se caractérise par des traits sensiblement différents:

1. Préoccupée de remédier, aux déficiences du système éducatif, voire d'en transformer les finalités et les effets, elle entend aussi proposer au plus vite des solutions substitutives et, pour cela, inventer et mettre en œuvre une didactique fidèle aux objectifs et principes qu'elle pose. Mais elle est d'emblée une action militante, en ce sens qu'elle n'attend ni le concours ni même l'avis des organismes officiels et revendique d'en demeurer indépendante.

2. Quoique n'excluant pas sa diffusion et même la souhaitant, elle agit sur un nombre restreint de classes et d'élèves. Renonçant à maîtriser un effectif considérable qui autoriserait ou requerrait un traitement statistique des données recueillies, elle préfère conduire l'observation très approfondie, de type proprement clinique, d'une population restreinte.

3. Elle ne veut cependant nullement se réduire à un empirisme ou à un pragmatisme, ni s'abandonner à l'improvisation; bien que ne disposant pas d'un plan expérimental élaboré à l'avance, dont toutes les étapes et le calendrier seraient rigoureusement prévus, elle entend procéder à une certaine évaluation et à une certaine théorisation, en vue de permettre bilan et conclusions.

4. Résolue à garder la gestion d'elle-même, elle prétend dépasser complètement la dualité praticien-chercheur en fusionnant ces deux catégories; récusant cette distinction classique, elle situe dans la classe le lieu de la vraie scientificité, plus féconde, à ses yeux, que celle des organismes spécialisés.

Sans doute, doit-on discerner chez Freinet l'ébauche d'une telle attitude mais, plutôt que son histoire, c'est sa signification qui importe. A cet égard, on en trouve, dans un compte-rendu que M. Hameline (1971) a publié de l'ouvrage de Vasquez et Oury: *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* une approche épistémologique. Notant que «l'activité instituante décrite dans ce livre aboutit à remettre en cause le schéma hiérarchique», l'auteur écrit: «On voit, dès lors, ce qui sépare Vasquez et Oury de tous les spécialistes patentés de la recherche en éducation. Non la bonne volonté de practicien sur le tas, plaidant pour un retour naïf aux choses mêmes et le triomphe, chez les éducateurs, de l'analphabétisme et de la spontanéité, mais une autre conception de la science, en train de se faire dans le champ social. Car la définition de la science en éducation, telle que nous la recevons de Piaget, par exemple, consiste d'abord dans une répartition de rôles sociaux fortement hiérarchisés, où l'instituteur est tenu dans une rôle irrémédiablement subalterne par rapport à une élite de techniciens et de chercheurs». Et il ajoute: «La clinique scientifique consiste à introduire des éléments de changement où le miracle est exclu mais dont les coûts comme les effets sont mesurables autrement qu'en bonnes paroles ou en prévision d'experts» (p. 113).

Il reste que, pour dynamique et stimulante qu'elle soit, cette attitude ne va pas sans danger. Certes, étudiant longuement les problèmes épistémologiques que soulève l'implication du professeur ou du formateur d'adultes dans l'enseignement et la recherche en sciences humai-

nes, M. Barbier (1977) conclut globalement que, dans la mesure où l'on démasque, au lieu de les annuler, les réalités sociales étudiées et où on le fait selon une méthodologie contrôlable, on aboutit non à détruire mais à éveiller la vraie scientificité (p. 85 et ss). Encore reste-t-il à équilibrer la part de la recherche et celle de l'action et à articuler convenablement l'une et l'autre car, comme le dit M. De Landsheere (1979), «alors que l'expérimentation supposait plus ou moins une situation non réactive, le chercheur-participant ne peut échapper à l'apparition d'interactions multiples entre lui-même et ce qu'il étudie. Il se situe ainsi à la limite de la connaissance et de l'action, dans un équilibre où l'une et l'autre doivent s'appuyer tour à tour» (p. 228).

A vrai dire, cela renforce le péril qui menace déjà la recherche de laboratoire, elle-même inéluctablement placée dans une situation paradoxale: pour la mener, il faut, certes, être sensible aux requêtes de l'esprit scientifique et aux exigences de la sécurité intellectuelle mais, plus encore, animé par la représentation précise et dynamique d'un «projet éducatif» original auquel on adhère et dont, de ce fait, on veut vérifier la portée ou éprouver les modalités de diffusion. Or, si, comme l'a encore noté M. Piaget (1969), «c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes» (p. 31), il y a inhibition de la recherche dès que ou tant que l'on échoue à fixer les finalités qui, seules, motivent le processus expérimental ordonné à établir les moyens appropriés. Par contre, si une dynamique est lancée, elle consent mal à sa vérification. Quand on est convaincu de la validité d'un système de normes, la vérification en paraît souvent d'autant plus superflue qu'on est plus enthousiaste, et cela affecte aussi bien les initiatives, même très judicieuses, d'individus ou de groupes qui se réclament de la pédagogie «sauvage» que des mouvements plus vastes. Ce qui le confirme, c'est que s'introduisent parfois des nouveautés qui n'ont jamais été l'objet d'expériences préalables. Ne voit-on pas, même, des cas dans lesquels, à son insu ou délibérément, l'idéologie du chercheur oriente son regard, de sorte que le traitement apparemment le plus objectif des données le plus incontestables projette des jugements de valeur qui n'ont rien de scientifique. N'est-ce pas ce que, d'une certaine manière, M. Boudon (1973) ou M. Cherkaoui (1979) semblent reprocher à MM. Bourdieu et Passeron?

Constamment la même tentation réapparaît, de telle sorte que, après Binet, il faut toujours redire que ni l'avis d'un ministre ni les propos de ses adversaires, ni les opinions, vagues ou polémiques, de tel ou tel organisme, quels qu'en soient l'obédience, l'idéologie et le statut, ne suffisent à fonder ou à ruiner la pertinence d'une structure institutionnelle ou d'une méthode didactique; par contre, les élèves, eux, subissent les dommages dus aux mesures mal réfléchies que dictent ou déforment les groupes de pression. *A fortiori,* le danger se renforce lorsqu'il s'agit d'une démarche qui, d'emblée, accorde moins d'importance à la mise en forme expérimentale qu'à l'efficacité. Le risque croît alors de prédéterminer les conclusions, d'être emporté par les convictions, de confondre fins et moyens, de s'imaginer qu'on déduit des procédures qui, en réalité, sont inventées, avec tous les risques que l'invention comporte. Plus encore en va-t-il ainsi quand les passions sont avivées et que le désir s'intensifie de forcer les résistances, de prouver qu'on a raison et d'utiliser le prestige de la démonstration pour mieux établir des finalités qu'on a, certes, pleinement le droit de choisir mais qu'on ne peut prétendre incontestables ou nécessaires. Aussi, quoiqu'inégalement justes et parfois abusives, les critiques ne sont-elles pas toujours imméritées qui, sans porter sur la notion même de «recherche-action», signalent les glissements ou les dégénerescences qu'elle a parfois accusés.

Mais, plutôt que de tenter une distinction entre bonnes et mauvaises «recherches-actions», mieux vaut essayer d'en préciser les conditions de validité. Aussi bien celles-ci sont-elles liées à la complexité globale du statut épistémologique des Sciences de l'Education et à leur difficulté d'accès à une objectivité qui comporterait la maîtrise de toutes les variables. Comme le

montre bien l'ouvrage de MM. Guyot, Pujade-Renaud et Zimmermann (1974), ces disciplines accusent de manière vive et intense la spécifité des sciences humaines. Ainsi est-ce à bon droit que, pour M. Debeauvais (1974), on doit tenir compte de leur nature et suspendre leur scientificité à des critères originaux (p. 59). L'objet de l'éducation est un objectif, ce qui accroît les obstacles que rencontre sa poursuite objective; fondamentalement, la recherche correspondante est une action et procède d'une finalité qu'elle entend poursuivre; comme le dit M. Lobrot (1974), elle est une «praxologie» (p. 130).
Néanmoins, pour qu'elle puisse être admise comme une recherche, il lui faut satisfaire à certaines exigences:

- Donner à l'étude des procédures inventées – structures ou didactiques – une forme expérimentale telle que objectifs, hypothèses et critériologie soient clairement posés et la comparabilité assurée, c'est-à-dire que soient réunies dès le départ les possibilités du contrôle terminal.
- Assurer la continuité et l'homogénéité de la pratique, tout au cours de son déroulement, pour que ce soit bien sur le même objet que porte la vérification.
- Mettre en place des indicateurs précis et des critères qui permettent des conclusions objectives, c'est-à-dire passer de l'opinion ou de la conviction à une connaissance qui inclue l'estimation de ce qui lui confère sa part de validité et sa part de précarité.
- Accepter que l'hypothèse initiale soit infirmée, donc que la fin visée se révèle hors d'atteinte, la structure inefficace ou la méthode inajustée à ses buts.

C'est l'étude de chaque cas qui permet de dire s'il s'agit ou non d'une «recherche-action», mais il doit être clair que celle-ci peut revêtir un grand intérêt et que, pour différente qu'elle soit de celle de laboratoire, il dépend d'elle d'être ce qu'elle prétend être; dans ce cas, elle constitue un genre non mineur mais original. Mais que d'innovations judicieuses se perdent, faute d'être évaluées, ce qui les condamne à n'avoir d'autres justifications que l'enthousiasme qu'elles soulèvent pendant un temps, puis à égarer le bénéfice des essais qu'elles ont comportés!

Recherche-action et éducation permanente

Une troisième conception prend de plus en plus d'essor et, si différente soit-elle des précédentes, s'avère assez prometteuse pour justifier d'être identifiée. Se plaçant dans le registre de l'éducation permanente, elle désigne l'effort de l'adulte qui, de manière très individualisée, constitue son expérience professionnelle en objet d'une recherche, pour l'élaboration de laquelle il apprend, moyennant tous les concours utiles, les méthodes et connaissances requises. A ce mouvement, on retrouve l'origine américaine déjà évoquée. On notera aussi la diffusion que lui a donnée la parution du livret sur l'opération CRAEQ (Coopérative de Recherche-Action de l'Est du Québec) édité à Rimouski en 1976. Mais il faut surtout souligner ce qu'il doit au rôle décisif de M. Desroche (1971), qui a donné toute sa portée à la possibilité ouverte depuis bien longtemps en France par l'Ecole Pratique des Hautes Etudes qui, depuis sa création, en 1868, accueille, sans conditions antérieures de grades universitaires, des sujets désireux d'entreprendre (par des voies non classiques) un travail intellectuel de haut niveau. Développée depuis 1945 par l'E.H.E.S.S. (1), cette formule s'est, au cours de ces dernières années, offerte à un nombre croissant de candidats et est appelée à s'élargier de plus en plus, notamment en province.
C'est ainsi que, à Lyon, le Collège Coopératif Rhône-Alpes (2), reçoit un effectif sans cesse plus considérable d'adultes que divers facteurs, notamment la valorisation actuelle des procédures d'éducation permanente, convainc de s'y engager. Ainsi que le note son directeur, M.

1 Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
2 Aussi bien M. Desroche (1978) loue-t-il l'activité «exemplaire» des animateurs de C.C.R.A. (p. 144).

Manificat, dans la note qu'il a récemment écrite sur son origine et sa physionomie actuelle, le C.C.R.A. a pour objet de satisfaire à une double demande: celle des adultes souhaitant entreprendre une recherche; celle des jeunes demandeurs de formation en matière de vie coopérative» (p. 4). Or la récente création de diplômes d'Université susceptibles de permettre l'entrée en 3e Cycle et la préparation du D. E. A. (1) (ainsi, à l'Université Lyon II, le D. H. E. P. S. (2) constitue la reconnaissance officielle de la compétence ainsi acquise par ces candidats. C'est même expressément le titre de «Diplôme d'Université en R.A.» que l'Université de Mulhouse vient de donner à celui qu'elle a institué en 1979. Aussi bien s'agit-il d'un phénomène mondial, qui apparaît en tous pays et que consacre la récente fondation d'une Université Coopérative Internationale.

En même temps qu'il a jeté les bases institutionnelles de ce mouvement dont il stimule incessament la dynamique et l'essor, M. Desroche (1971 et 1978) lui a assuré, par diverses publications, ses assises méthodologiques. Selon ses propres termes, il s'agit d'une «auto-formation volontaire et assistée, consistant moins à consommer les enseignements d'un autre qu'à produire par soi-même une recherche qui soit une «recherche-action» (Desroche 1980), c'est-à-dire assumée et conduite dans l'action et à travers l'action (Desroche, 1971, 155). Le même auteur ajoute: «il y a place aussi pour des chercheurs - surtout, peut-être, en sciences sociales - qui, tout en étant non professionnels, sont susceptibles de coopérer avec des chercheurs qui sont des professionnels» (Desroche, 1971, 158).

Certes, la Recherche-action ainsi entendue ne porte pas exclusivement, il s'en faut, sur l'éducation. Elle la concerne cependant à assez de titres pour qu'il soit légitime et même indispensable d'en traiter ici. D'abord parce que ce processus d'auto-formation présente une portée et une valeur qui justifient de le considérer pour lui-même, comme modèle didactique (3), mais, surtout, à cause de la qualité, déjà plusieurs fois vérifiée, de son apport aux scienes de l'Education, du fait de l'élargissement qu'il apporte à leur champ, notamment au titre de l'Education permanente et des actions de développement. Et l'on ne devra pas sous-estimer l'ampleur qu'il peut donner à la recherche éducationnelle dans la mesure où, renonçant au formalisme sans sacrifier à la démagogie, il suscite des travaux de haute qualité intellectuelle, du niveau du 3e Cycle.

Encore faut-il que soient surmontés les écueils que M. Desroche a bien signalés: «s'agissant d'une ‹recherche-action›, c'est-à-dire d'une opération dont le titulaire est l'auteur de la recherche après avoir été ou tout en étant l'acteur de cette action, le dit auteur est simultanément d'autant mieux mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur. D'autant mieux: c'est le positif déjà dit. D'autant plus mal: c'est le négatif à ne pas passer sous silence. Toute recherche suppose en effet une conjugaison optimale entre une participation qui fait entrer dans son domaine et une distanciation grâce aux méthodes pour s'en sortir. C'est là le handicap fréquent de l'auteur-acteur: il ne s'en sort pas. Au mieux, il rédige ses Mémoires, il ne traite pas vraiment ses souvenirs. Au demeurant, ses souvenirs sont tellement filtrés ou tellement sublimés par son équation personnelle qu'ils se dérobent, renaclent et glissent sous l'emprise d'un traitement quelconque. Au pire, ce traitement n'est qu'un pseudo-traitement, un subterfuge, un trompe l'œil, une fabulation apologétique ou une sophistication administrative. Ce handicap est endémique. A maintes reprises, je l'ai constaté, et en particulier chaque fois que l'espérance de s'éduquer dans une recherche active et activée débouche dans la déconvenue d'une médiocre mono ou autobiographie – ou bien dans une non moins mé-

1 Diplôme d'Etudes Approfondies.
2 Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales.
3 Notons, à cet égard, les rapprochements que M. Desroche (1978) effectue entre sa conception de la «recherche-action» et les techniques Freinet (p. 189 - 190).

diocre sociographie. Toute recherche, surtout la recherche-action, suppose ainsi une méthodologie de la distanciation» (Desroche, 1978, 68-69).
Plus grave est le danger et plus élevés doivent être exigence méthodologique et niveau scientifique. En effet, la recherche est ici volontiers un aspect de l'action, son aspect intellectuel et argumentatif. Mais il n'y a recherche que s'il y a doute. Aussi faut-il que la conviction du chercheur ne lui interdise pas d'en envisager et d'en accepter l'infirmation. A la limite, si la recherche n'aboutit pas du moins à complexifier ses vues, on peut craindre que ce n'en soit pas vraiment une.
On comprend bien les raisons qui ont suscité le «recherche-action» et son succès. Sans entamer la validité de celle que conduit le laboratoire, les critiques qu'elle lui adresse sont partiellement pertinentes et expliquent bien le souhait d'une démarche plus efficiente. Par contre, les types de substitution qu'elle préconise sont inégalement recevables. La première, en effet, trahit une méthodologie incertaine et son avenir est compromis. La deuxième paraît également incertaine de ses procédures et, si elle est capable de connaître un certain envol et même quelques brillantes réussites, son aptitude à changer l'Ecole demeure douteuse. La troisième, par contre, forte de son exigence et de la rigueur de ses démarches, peut déjà faire état de sa fécondité et s'avère donc prometteuse. Mais sans doute son sort est-il lié à celui de l'Education permanente globalement considérée, de sorte que, quoi qu'il en soit de l'espoir qu'elle rend à beaucoup, son avenir est subordonné à des facteurs qu'elle ne maîtrise pas.

Das Konzept der «Handlungsforschung»

Handlungsforschung wird heute gerne als Gegensatz zur Laborforschung gefordert und praktiziert, als Tätigkeit, die die Wissenschaftlichkeit nicht ausschliesst und doch Wirkungen verspricht. Welches sind ihr Wert und ihre Bedeutung? Nach einer Analyse der Ursprünge der Handlungsforschung wird diese Frage zu beantworten versucht, wobei drei Formen unterschieden werden: eine ganzheitlich-evolutionäre, eine militante und eine, die sich mit der éducation permanente verbindet. Die Charakteristika der drei Formen werden aufgezeigt und Kriterien für deren Beurteilung vorgeschlagen.

The concept of action research

Nowadays, action research is often called for instead of laboratory research, as being both scientific and efficient. What are the validity and implications of this form of research? The author describes its origin and gives three definitions: the first could be described as «global-evolutionary», the second as «militant», whilst the third would be linked to life-long education. After having analysed their individual characteristics, the author suggests some evaluation criteria.

REFERENCES

AIPELF. Recherche scientifique et pratique pédagogique. Université de Caen, 1968.
Avanzini, G.: Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse: Privat, 1975, 318 p.
Barbier, R.: La recherche-action dans l'institution éducative. Paris: Gauthier-Villars, 1977, 293 p.
Boudon, R.: L'inégalité des chances. Paris: Colin, 1973, 237 p.
Cherkaoui, M.: Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris: PUF, 1979, 224 p.
Coudray, L.: Lexique des sciences de l'éducation. Paris: E.S.F., 1973, 135 p.
Debeauvais, M.: in Guyot, Y., Pujade-Renaud, C. et Zimmermann D. La recherche en éducation. Paris: E.S.F., 1974, 163 p.

De Landsheere, G.: Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: PUF, 1979, 338 p.
Desroche, H.: Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente. Paris: Ed. Ouvrières, 1971, 195 p.
Desroche, H.: Apprentissage 2. Education permanente et créativité solidaires. Paris: Ed. Ouvrières, 1978, 299 p.
Desroche, H.: Note pour un U.C.I. 1980, 14 p.
Foulquié, P.: Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris: PUF, 1971, 492 p.
Guyot, Y.: Pujade-Renaud, C. et Zimmermann, D. La recherche en éducation. Paris: E.S.F., 1974, 163 p.
Hameline, D.: Préface in Vasquez, A. et Oury, F. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris: Maspéro, 1971.
Hotyat, F. et Delépine-Messe, D.: Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne. Bruxelles: Labor, 1973, 224 p.
Laeng, M.: Vocabulaire de pédagogie moderne, Paris: Centurion, 1974, 224 p.
Legrand, L.: Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris: PUF, 1977, 293 p., Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
Lewin, K. cit in *Mauro, A.J.:* Kurt Lewin. Paris: E.S.F., 1972.
Lobrot, M., in *Guyot, Y., Pujade-Renaud, C.* et *Zimmermann, D.:* La recherche en éducation. Paris: E.S.F., 1974, 163 p.
Manificat, M.: Note sur le collège coopératif Rhône-Alpes. Lyon, 8 p.
Mialaret, G.: Vocabulaire de l'éducation. Paris: PUF, 1979, 457 p.
Piaget, J.: Psychologie et pédagogie. Paris: Denoël, 1969, 264 p.
Rapoport, R.N.: Les trois dilemnes de la recherche-action. Arip, 7, Epi, 1973.
Roller, S.: L'aspect institutionnalisé de la recherche pédagogique en Europe, Revue des Sciences de l'éducation, 1968, 3-4, 51-75.