

Recherche-action : interrogations et stratégies émergentes

CALPINI, Jean-Claude, *et al.*

Reference

CALPINI, Jean-Claude, *et al.* *Recherche-action : interrogations et stratégies émergentes*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1981, 149 p.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33397>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 24/07/2014 at 15:59:07]



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

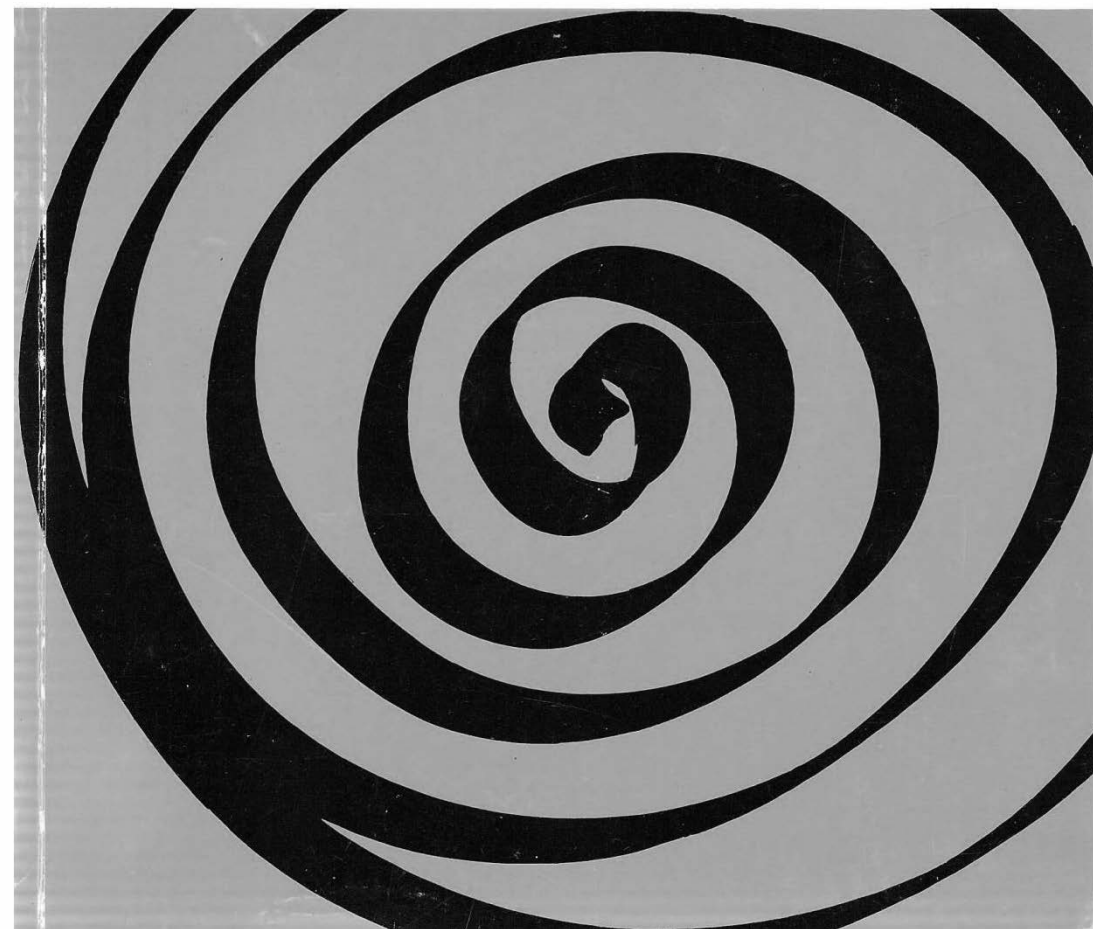
**JEAN-CLAUDE CALPINI, JEAN CARDINET, PIERRE DOMINICÉ, CHARLES MULLER,
JEAN-LUC PATRY, JEAN-FRANÇOIS PERRET, GIANRETO PINI, JACQUES WEISS**

Présentation par **LINDA ALLAL**

RECHERCHE-ACTION

Interrogations et stratégies émergentes

Cahier N° 26



UNIVERSITE DE GENEVE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RECHERCHE – ACTION

Interrogations et stratégies émergentes

Jean-Claude Calpini

Jean Cardinet

Pierre Dominicé

Charles Muller

Jean-Luc Patry

Jean-François Perret

Gianreto Pini

Jacques Weiss

Présentation par Linda Allal

Cahier No 26

Pour toute correspondance :

Section des Sciences de l'Éducation

U N I V

1211 – Genève 4 (Suisse)

OCTOBRE 1981

Travaux réalisés dans le cadre d'un groupe GCR / SSRE (Groupe des Chercheurs Romands / Société Suisse de Recherche en Education) sur "L'observation interactive dans la Recherche-Action".

PARTICIPANTS

Linda Allal – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Jean-Claude Calpini – Centre vaudois de recherches pédagogiques, Lausanne.

Jean Cardinet – Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel.

Pierre Dominicé – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Charles Muller – Ecole Normale de Neuchâtel.

Jean-Luc Patry – Institut de pédagogie, Université de Fribourg.

Jean-François Perret – Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel.

Gianreto Pini – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Jacques Weiss – Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel.



TABLE DES MATIERES

	<i>Linda Allal</i>	PRESENTATION DU CAHIER	1
1	<i>Gianreto Pini</i>	POUR UNE DEFINITION DE LA RECHERCHE-ACTION	11
2	<i>Jean-Luc Patry</i>	LA RECHERCHE-ACTION FACE A LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN	33
3	<i>Pierre Dominicé</i>	QUELQUES REMARQUES SUR LA RECHERCHE-ACTION	71
4	<i>Jean-François Perret</i>	EVALUATION ET MODALITES DE RECHERCHES EMPIRIQUES	85
5	<i>Jean Cardinet</i>	SAVOIRS GENERAUX ET SAVOIRS LOCAUX	105
6	<i>Jacques Weiss</i>	LES TROIS FONCTIONS DE L'OBSERVATION INTERACTIVE	117
7	<i>Jean-Claude Calpini</i>	ILLUSTRATION DES TROIS FONCTIONS DE L'OBSERVATION INTERACTIVE	129
8	<i>Charles Muller</i>	LA DEMARCHE INTERACTIVE COMME MOYEN DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS	141

PRESENTATION DU CAHIER

Linda Allal

La "recherche-action" est un thème d'actualité, tant dans les milieux des chercheurs universitaires et extra-universitaires, où l'on s'interroge sur le rôle que la recherche pourra – ou devra – jouer dans l'action éducative, que dans les milieux des praticiens (enseignants, formateurs d'adultes, animateurs sociaux), où l'on cherche à redéfinir le rôle des "acteurs" dans les recherches qui les concernent. Ainsi, depuis quelques années, on trouve des références de plus en plus fréquentes aux principes de la recherche-action dans les revues en sciences de l'éducation (Avanzini, 1980; Hara-mein & Perrenoud, 1981), lors de rencontres d'associations (par exemple, colloque de l'AiPELF en mai 1980), et dans les projets d'innovation au sein du système scolaire (par exemple, Groupe RAPSODIE, 1979).

Dans les débats autour de la recherche-action, les réflexions et prises de position sont loin d'être unanimes. Du côté des partisans de la recherche-action, il existe un éventail de perspectives, allant de la notion d'une transformation radicale des rapports entre la science et la société à une conception plus modeste d'infléchissements des pratiques existantes vers une imbrication accrue de la recherche et de l'action. Les critiques, de leur côté, sont également de portée variable, allant d'un rejet massif des finalités "idéologiques" de la recherche-action à une simple mise en question de la "nouveau" de certaines propositions méthodologiques. Si ces divergences de vues sont le reflet des ambiguïtés du concept de recherche-action à l'heure actuelle, elles témoignent aussi de l'intérêt suscité par ce concept parmi les chercheurs et les praticiens en éducation.

Certaines thèses de la recherche-action rejoignent l'orientation des travaux, en cours depuis une vingtaine d'années déjà, sur l'élaboration de nouvelles stratégies d'évaluation des réformes et des innovations éducatives (1). En Suisse romande, l'IRDP (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques) a joué un rôle-clé dans ce domaine, sur le plan de la conceptualisation de nouvelles approches – d'élargissement de l'évaluation (Cardinet, 1979), d'observation interactive (Cardinet et Weiss, 1979) –, et sur celui de

1. Voir la revue de Stufflebeam et Webster (1980) des diverses approches d'évaluation développées au cours des dernières décades.

l'application de ces approches dans le cadre de la rénovation des plans d'études de mathématique et de français. D'autres organismes – centres de recherche cantonaux, associations (cf., par exemple, Pfister, 1978), universités – ont contribué à cette réflexion et ont engagé un certain nombre de travaux sur divers terrains éducatifs.

Le contexte était donc favorable à la création d'un groupe de travail GCR/SSRE sur le thème "L'observation interactive dans la recherche-action". Ce groupe, composé de neuf chercheurs et responsables de formation, s'est réuni une dizaine de fois entre mai 1979 et janvier 1981. La diversité des perspectives, professionnelles et personnelles, des membres du groupe a favorisé un débat très animé sur les principes de la recherche-action et sur la convergence, la divergence ou la redondance de ces principes avec d'autres optiques existantes (recherche sur le terrain orientée vers des conclusions ou vers des décisions, évaluation formative des innovations, formation continue des adultes). Les séances ont permis également d'examiner les rapports entre le concept de recherche-action et les démarches d'observation interactive prévues dans le cadre de la mise en application du nouveau programme romand de l'enseignement du français. Sans que ces échanges aient conduit à un consensus entre les membres du groupe quant à la valeur (épistémologique et sociale) et aux implications (méthodologiques et pratiques) de la recherche-action, il a paru utile de réunir dans ce Cahier une série de textes qui, tout en étant des productions essentiellement personnelles, reflètent néanmoins certains apports des discussions communes.

CONTENUS DU CAHIER

Afin de fournir au lecteur une vue d'ensemble des thèmes abordés dans le Cahier, chaque auteur a préparé un bref résumé de sa contribution.

1. Pour une définition de la recherche-action : Gianreto Pini

A l'origine, cette contribution avait pour but de définir ce qu'est la recherche-action (RA). Cependant, face à la variété des démarches qui se réclament de cette appellation et à la difficulté de trouver des critères clairs et synthétiques, la tâche s'est très rapi-

dement révélée problématique. Le lecteur ne trouvera donc pas ici une définition au sens strict du terme mais plutôt la description de ce courant scientifique suivant deux axes d'analyse. Nous essayerons d'abord de situer la RA dans une perspective historique pour retracer ses origines d'une part et illustrer la nature du débat (souvent polémique à l'égard de la recherche dite "traditionnelle") qui semble avoir joué un rôle important dans ses développements récents.

Nous discuterons ensuite un certain nombre de principes et de démarches, généralement reconnus à l'heure actuelle comme étant des caractéristiques propres à la nouvelle conception de la RA.

2. La recherche-action face à la recherche sur le terrain : Jean-Luc Patry

Les principes de la recherche scientifique (RS) et de la recherche sur le terrain (RST) servent de base à la critique de plusieurs postulats typiques de la recherche-action (RA). Après la présentation des critères principaux de la RS, une conception de RST est développée qui permet de distinguer les différents facteurs d'influence concernant l'utilité des résultats. Sur cette base, on peut formuler une relation bien définie entre le laboratoire et le terrain et analyser l'impact de la recherche sur la pratique. Finalement, certains postulats de la RA sont comparés aux aspects correspondants de la RS et de la RST. Il découle de cette analyse (i) que certains postulats de la RA sont compatibles avec la RST, bien que celle-ci semble plus efficace, (ii) que certains postulats ne satisfont pas aux exigences de la RS ni à celles de la RST, et enfin (iii) qu'il y a des postulats qui concernent des questions de normes sur lesquelles la RS ne se prononce pas, mais que les chercheurs, en tant que membres de la société, doivent prendre au sérieux. La RA est considérée comme un défi auquel la RS, et notamment la RST, peuvent répondre par leurs propres moyens.

3. Quelques remarques sur la recherche-action : Pierre Dominicé

Les promoteurs de la recherche-action, quelle que soit la spécificité de leur démarche, transgressent les normes académiques de la recher-

che expérimentale. Ils tentent de respecter la diversité des dimensions intervenant dans l'action éducative. Ils visent la participation des acteurs du terrain éducatif dans la construction de l'objet de recherche et l'exploitation des données rassemblées. Cette volonté de collaboration réclame l'implication des chercheurs au plan affectif aussi bien qu'idéologique. Pour conduire une recherche-action, le chercheur doit, par ailleurs, assumer des tâches d'animation exigeant de sa part une compétence de formateur. Les résultats de la recherche-action sont à comprendre comme un matériel théorique pouvant avoir des effets aussi bien opérationnels que conceptuels.

4. Evaluation et modalités de recherches empiriques : Jean-François Perret

Les perspectives de recherche en matière d'innovation pédagogique de même que la recherche-action sont souvent définies par opposition aux approches méthodologiques de type expérimental. C'est la pertinence de cette opposition qui est ici mise en question. Le principal argument développé est que cet antagonisme de méthodes s'appuie sur une caricature des approches propres aux sciences naturelles, approches que l'on considère par là même inadéquates pour la recherche en éducation. Plutôt que d'opposer, c'est au contraire la parenté des interrogations épistémologiques et méthodologiques soulevées dans différentes sciences, qu'elles soient humaines ou naturelles, qui retient ici notre attention. C'est finalement la nécessaire complémentarité de modalités de recherches empiriques différentes qui est mise en évidence.

5. Savoirs généraux et savoirs locaux : Jean Cardinet

Jean-François Perret insiste sur l'unité de la science au point que la spécificité de la recherche-action tend à disparaître. Les recherches sur le terrain ne se situent pas toutes dans un contexte d'hypothèses scientifiques à tester. Elles peuvent apporter aux acteurs des informations d'une autre nature, par exemple sur la signification que d'autres personnes donnent au projet, compte tenu de l'histoire de son déroulement. Les informations en question ne peuvent valider une loi générale. Ce genre de connaissance est pourtant essentiel à notre représentation du monde, particulièrement en pédagogie.

6. Les trois fonctions de l'observation interactive : Jacques Weiss

La spécificité des problématiques de recherche posées à l'IRD a suscité l'élaboration d'une stratégie scientifique particulière, intitulée "observation interactive ou participative", stratégie qui suppose la collaboration de tous les partenaires engagés dans une action de transformation pédagogique, c'est-à-dire les chercheurs, les enseignants, les autorités scolaires, les parents. Trois fonctions, de régulation, de formation et de production de connaissances, caractérisent cette observation interactive, mise en application lors de la récente introduction de l'enseignement renouvelé du français dans toute la Suisse romande.

7. Illustration des trois fonctions de l'observation interactive : Jean-Claude Calpini

Jacques Weiss dégage trois fonctions de l'observation interactive : régulatrice, formatrice et épistémologique. Par une réflexion sur le travail d'un groupe mixte de recherche (enseignants et chercheurs), ces trois fonctions sont analysées et exemplifiées. Les considérations faites permettent de montrer que, dans chaque situation d'observation, les trois fonctions sont conjuguées.

8. La démarche interactive comme moyen de formation des enseignants à l'École normale : Charles Muller

Le renouvellement, en Suisse romande, de l'enseignement du français a été l'occasion, pour les formateurs responsables de cette discipline à l'École normale de Neuchâtel, de rechercher dans un premier temps les bases d'une cohérence interdisciplinaire. Ils ont mis en commun leur expérience respective en matière de recherche, de linguistique, d'expression parlée, de méthodologie de la langue et d'apprentissage de la lecture. Cette démarche interactive a conduit à des transformations importantes des conditions qui jusqu'alors déterminaient les contenus de la formation des étudiants. Dans un second temps complémentaire, le rôle joué par ces derniers a été redéfini dans le sens d'une participation à l'interprétation de ces contenus en vue de l'élaboration du savoir et du savoir-faire pro-

fessionnels. La démarche interactive, liée à l'observation et à l'interprétation des effets qu'elle engendre, conduit à des situations originales déterminées par les situations particulières des participants.

APPORTS DU CAHIER

Les apports de ce Cahier se situent sur deux plans. Premièrement, les interrogations soulevées par les différents auteurs mettent en évidence la diversité des conceptions actuelles de la recherche en sciences de l'éducation. Ces interrogations portent sur plusieurs dimensions de la relation entre recherche et action : orientations épistémologiques, bases méthodologiques, rapports psycho-sociaux. De plus, elles s'insèrent dans des perspectives plus ou moins explicites de continuité, ou de rupture, avec les conceptions et pratiques de recherche dans d'autres domaines des sciences sociales, ou des sciences naturelles. Les textes du Cahier contribuent ainsi à une clarification de certains aspects du débat sur la recherche-action, mais ils montrent aussi que beaucoup de questions restent ouvertes. Dans l'état actuel du développement des sciences de l'éducation, on ne peut pas encore savoir si ces questions trouveront des réponses cohérentes et unifiées, ou si elles resteront toujours ouvertes en raison de la multiplicité des optiques – buts, valeurs, objets d'étude – inhérentes au champ de l'éducation.

Le deuxième apport du Cahier est sa présentation d'exemples de stratégies émergentes dans le cadre des travaux de recherche et de formation entrepris par les auteurs. Ces exemples se situent dans plusieurs domaines : études du rôle des contingences sociales en classe, rénovation de l'enseignement de la mathématique et du français à l'école primaire, recherche de nouvelles modalités d'évaluation du travail des élèves, animation et recherche dans le contexte de l'éducation des adultes. Ces exemples montrent qu'il y a plusieurs façons d'envisager les articulations entre les buts épistémologiques de la recherche (production de connaissances, mais quel type de connaissance?) et les visées psycho-sociales et pragmatiques de l'action (gestion de l'innovation et de la formation, mais par quelles démarches? et avec quels interlocuteurs?). Certains textes soulignent aussi les difficultés rencontrées lorsqu'on cherche à mettre en application une stratégie impliquant des modalités nouvelles de col-

laboration et d'interaction entre chercheurs, praticiens et d'autres groupes d'intéressés (parents d'élèves, responsables scolaires, professionnels de divers secteurs). Ainsi, les interrogations conceptuelles suscitées par le débat sur la recherche-action se trouvent appuyées par les références concrètes aux stratégies amorcées au cours des dernières années dans plusieurs contextes de la Suisse romande.

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier Gianreto Pini qui, dans son double rôle de participant au groupe de travail et de membre de la commission des publications de la FPSE, a assuré la mise en forme finale du Cahier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AVANZINI, G. – La notion de "recherche-action". Education et Recherche, 1980, 2 (3), 29-38.
- CARDINET, J. – L'élargissement de l'évaluation. Education et Recherche, 1979, 1 (1), 15-34.
- CARDINET, J. & WEISS, J. – L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. Les Sciences de l'Education, 1979, No 1-2, 177-203.
- Groupe RAPSODIE – Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : A propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds), L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne: Lang, 1979.
- HARAMEIN, A. & PERRENOUD, P. – RAPSODIE, une recherche-action : du projet à l'auteur collectif. Revue européenne des sciences sociales, 1981, XIX (59), 175-231.
- PFISTER, C. – A propos de l'expérience pédagogique de l'OP-ELY. Actes du 4e Congrès international de l'APELE. Genève: Service de la recherche pédagogique, 1978, 187-213.

STUFFLEBEAM, D.L. & WEBSTER, W.J. – An analysis of alternative approaches to evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1980, 2 (3), 5-20.

1

**POUR UNE DEFINITION
DE LA RECHERCHE-ACTION**

Gianreto Pini

INTRODUCTION

Définir la Recherche-Action (RA) semble une tâche difficilement réalisable sans pouvoir appliquer le raisonnement familier aux mathématiciens qui consiste à déterminer les attributs d'un objet par simple déduction après avoir fait la preuve que toute autre hypothèse serait inacceptable. Car, en fait, lorsqu'on se réfère aux écrits nombreux consacrés à ce thème pendant les dernières années, on est souvent confronté à une description, parfois très minutieuse, de ce que la RA n'est pas ou devrait éviter de devenir. Seulement, il ne suffit pas dans ce domaine d'énumérer les caractéristiques qui n'appartiennent pas à une démarche scientifique pour que l'on puisse en déduire sans autre ses propriétés et ses modes de réalisation spécifiques...

A cela, et en partie certainement à cause de cela, s'ajoute une deuxième difficulté, due au fait que le terme de RA est fréquemment employé pour désigner des approches plus ou moins différentes selon les théoriciens ou les utilisateurs de la méthode ainsi que les divers contextes d'application en sciences sociales (1).

Dans le cadre relativement modeste de cet exposé il est cependant difficile de fournir une image tant soit peu fidèle de la façon dont différents auteurs conçoivent une démarche de RA. Nous nous situerons donc à un niveau de généralité plutôt élevé tout en précisant d'emblée que ce choix n'est pas exclusivement dicté par des considérations de commodité. En effet, si l'on souhaite que la RA ne soit pas réduite au rang d'une entité indéfinissable, ou définissable seulement par sa complémentarité aux autres démarches scientifiques, il importe qu'elle puisse (re)trouver une identité propre, suffisamment unitaire et spécifique.

Dans cette perspective, nous essayerons de résumer un certain nom-

1. Tout au long de ce texte nous ne ferons aucune distinction de nature entre sciences sociales et sciences humaines car, comme le souligne Piaget (1970, pp. 15-16), "il est évident que les phénomènes sociaux dépendent de tous les caractères de l'homme y compris les processus psychophysiologiques et que réciproquement les sciences humaines sont toutes sociales par l'un ou l'autre de leurs aspects".

bre de caractéristiques qui ont été progressivement attribuées à la RA au cours de la dernière décennie, grâce notamment à l'impulsion décisive que les chercheurs allemands ont apportée à l'élaboration théorique de ce concept.

Il est cependant utile de rappeler tout d'abord quelques éléments historiques pour montrer, d'une part, les changements profonds que cette notion a subis par rapport à ses origines et illustrer, ensuite, la nature du débat qui a précédé, et en grande partie provoqué, son évolution récente.

LES ORIGINES

Ce sont les travaux de J.L. Moreno et K. Lewin réalisés vers la fin des années 30 qui introduisent, pour la première fois, la notion de RA. L'intérêt de remonter aux sources de cette orientation méthodologique réside surtout dans le fait qu'au début, et contrairement aux évolutions ultérieures, elle ne se situait nullement dans une position de rupture par rapport aux démarches scientifiques de l'époque. Comme le souligne W.E. Van Trier dans une revue de littérature récente sur le sujet (1980), les premières tentatives de formalisation de la méthode, effectuées surtout à partir de l'œuvre de K. Lewin, ne laissent en rien entrevoir le projet d'aboutir à un nouveau paradigme de recherche en sciences sociales. Lewin lui-même adhérait d'ailleurs, pour l'essentiel, aux principes de base du modèle empirique-analytique, par rapport auquel il se plaçait explicitement dans une ligne de parfaite continuité. Son apport spécifique a été surtout d'introduire un certain nombre d'adaptations que l'on peut qualifier de mineures pour rendre la méthode plus conforme à ses a priori théoriques et aux finalités de ses travaux. Opérant dans une perspective de résolution des conflits sociaux, cet auteur se proposait de développer des stratégies de changement social à travers la modification des comportements individuels. A cet effet il essayait de combiner les principes de la recherche expérimentale classique avec quelques-unes des idées fondamentales propres à l'intervention thérapeutique d'inspiration psychiatrique. Sa démarche prévoit donc, entre autre, - que la recherche soit insérée dans un contexte "naturel" et non plus, comme cela était souvent le cas, dans un cadre plus ou

- moins déconnecté de la réalité quotidienne (le "laboratoire");
- qu'elle soit réalisée à travers une étroite collaboration des chercheurs et des personnes concernées par les phénomènes et processus étudiés (les acteurs);
- que l'on procède, avant et après chaque phase d'intervention, à un recueil systématique d'informations permettant d'estimer si, et dans quelle mesure, les modifications d'attitude ou de comportement souhaitées ont réellement eu lieu.

Malgré ses ambitions originaires réformistes beaucoup plus que révolutionnaires, la RA présente donc, dès le début, l'idée fondamentale d'agir en vue d'un changement social ou, plus généralement, de concilier au sein d'une même démarche les préoccupations de la recherche avec la nécessité d'aboutir à une transformation de l'objet d'étude.

Il est d'ailleurs intéressant de relever qu'au cours de ses travaux, le groupe qui est à l'origine du présent rapport s'est longuement interrogé sur l'opportunité de considérer la RA en science de l'éducation comme une méthode caractérisée par une double interaction avec, d'une part, la recherche expérimentale et quasi-expérimentale élargie par la notion de validité "écologique" que Bronfenbrenner préconise (1976) et, d'autre part, avec l'évaluation formative des moyens d'enseignement telle que Scriven l'a conçue (1967) : ayant en commun avec la première une préoccupation d'élaboration de connaissances scientifiques et, avec la seconde, la fonction de piloter l'implantation d'une innovation pédagogique. Il s'agissait, en d'autres termes, de savoir si la RA pouvait être définie comme une méthode orientée à la fois vers la production de connaissances et la régulation d'une action où, par un mouvement sans cesse dialectique, chacun de ses deux aspects constituerait un objectif à réaliser et le moyen privilégié pour la réalisation de l'autre.

En dépit de son caractère sans doute très séduisant, une telle définition (ou ébauche de définition) reste cependant trop vague et par conséquent peu satisfaisante. En effet, si d'un côté elle présente l'avantage d'être à la fois générale et synthétique, elle ne parvient néanmoins pas à délimiter de manière suffisamment précise un espace qui appartiendrait à la RA et à elle seulement. Sous sa forme actuelle, cette définition recouvre un champ beau-

coup trop vaste car, en toute rigueur, elle pourrait aussi bien être appliquée à la plupart des recherches classiques (puisque'il est très rare qu'une activité de connaissance ne soit pas motivée par un problème concret et/ou ne puisse trouver aucun prolongement sur le terrain de l'action) qu'à la vaste majorité des actes de la vie quotidienne (toute action humaine n'étant jamais complètement étrangère à l'élaboration d'une forme quelconque de connaissance). Par ailleurs, même le fait d'accorder, au sein du binôme "recherche-action", une priorité à celle-ci par rapport à celle-là, ne semble pas en mesure de lever l'essentiel des ambiguïtés qui caractériseraient une démarche scientifique vue sous l'angle de cette définition. Reste le problème, évoqué par Lewin lui-même, concernant la participation des partenaires en présence aux différentes phases de la recherche et de l'action : ou encore, des "changements" qu'une telle participation devrait provoquer chez eux. Il est cependant difficile d'imaginer que cette notion puisse, à elle seule, déterminer la spécificité d'une méthode de recherche : ni même d'en justifier la nécessité, tant il est vrai que les deux approches évoquées précédemment (recherche expérimentale et quasi-expérimentale avec souci de validité écologique et évaluation formative des moyens d'enseignement) n'excluent pas toujours, et a priori, une plus grande implication des chercheurs dans l'action et des acteurs dans la recherche.

Vue l'impossibilité de définir une nouvelle méthode scientifique à partir des seuls principes léwiniens concernant la place de l'action et le rôle des acteurs dans une démarche de RA, il est donc nécessaire de procéder maintenant à une analyse un peu plus détaillée de la façon dont le problème a été posé au cours de son évolution récente : d'autant plus que depuis une dizaine d'années les débats dans ce domaine ont assumé une orientation en grande partie nouvelle.

Pour comprendre la structure des deux chapitres suivants, il importera de ne pas oublier que les conceptions actuelles de la RA ont été en grande partie élaborées à partir d'une critique souvent très violente de la recherche dite "traditionnelle"; à tel point que de nombreux auteurs se sont presque plus préoccupés de dénoncer les limites et les défauts de celle-ci plutôt que de formuler dans des termes véritablement opérationnels les finalités, les principes et les techniques des démarches proposées comme solutions alternatives.

CRITIQUE DE LA CONCEPTION POSITIVISTE DE LA SCIENCE ET DES METHODES CLASSIQUES DE RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES

1. Sur le plan des rôles et des finalités

Les débats concernant la fonction sociale de la science et, notamment, la responsabilité du chercheur face aux résultats de son travail ne sont pas nouveaux. A cet égard, il suffira de rappeler la prise de conscience brutale qui a bouleversé le monde scientifique occidental, et américain en particulier, suite à l'explosion des premières bombes atomiques.

Les mouvements contestataires de la fin des années 60 ont cependant conféré à ces débats une connotation en grande partie nouvelle dans le cadre plus général d'une remise en question radicale des valeurs et de l'ordre socialement établis. C'est d'ailleurs précisément sur la trajectoire dessinée par ces mouvements que se situe la position très critique de certains milieux scientifiques allemands vis-à-vis des méthodes de recherche habituellement employées en sciences sociales.

Précisons de suite qu'une telle attitude ne saurait être considérée comme l'apanage exclusif des chercheurs allemands et que, d'un autre côté, les conclusions auxquelles elle a conduit sont loin d'être unanimes.

De façon générale on peut cependant affirmer que, sur le plan des rôles et des finalités de la science et de la recherche traditionnelles, deux aspects ont surtout fait l'objet de réquisitoires très sévères.

Ainsi, on a souvent reproché au travail scientifique d'être foncièrement dépourvu d'une véritable utilité pratique. C'est notamment le cas pour la recherche dite fondamentale mais aussi, plus généralement, pour la majorité des travaux réalisés dans les milieux académiques qui seraient, la plupart du temps, à côté des "vrais" problèmes de la réalité, orientés exclusivement vers l'élaboration de connaissances nouvelles mais incapables en définitive d'apporter une "amélioration" effective dans les contextes étudiés ou de faire évoluer une situation dans la direction d'un objectif jugé "souhaitable". Il s'agirait de pratiques qui trouvent en elles-mêmes leurs propres

finalités et dont la seule fonction sociale consisterait à protéger et à justifier le prestige des individus et des institutions qui en détiennent la prérogative. Le deuxième thème développé dans ce débat relève par contre d'une position idéologico-politique beaucoup plus explicite. La recherche traditionnelle est en effet considérée comme un instrument d'oppression et de domination, au service des groupes de pouvoir qui s'en servent principalement pour affirmer ou préserver leurs privilèges. Dans cet ordre d'idées, son caractère prétendument scientifique ne constituerait en fait qu'un alibi permettant de masquer, derrière une apparence d'objectivité et de neutralité, ses vraies finalités. En un mot, le but principal de la recherche en sciences sociales consisterait à mieux connaître pour mieux contrôler, dominer, exploiter et c'est précisément dans une telle logique que s'inscriraient la plupart des études sur les minorités, les défavorisés, les marginaux, etc.

Ce serait donc l'"opresseur" (commanditaire de la recherche) qui détermine, directement ou indirectement et en vertu du pouvoir matériel (1) dont il dispose, l'objet et les buts de l'investigation ainsi que l'exploitation des résultats obtenus. Par l'exercice du pouvoir technique (1) que sa fonction lui confère, le chercheur aurait par contre la tâche d'assurer la réalisation pratique de la recherche à travers l'élaboration et l'application d'un dispositif adéquat : c'est-à-dire compatible à la fois avec les exigences émanant du pouvoir matériel (sans la caution duquel le sien deviendrait éphémère) et avec les prescriptions d'une procédure méthodologique reconnue comme scientifiquement valable. Il va sans dire qu'une telle conception se situe exactement à l'opposé des postulats propres à la philosophie classique des sciences et, tout particulièrement, du principe de neutralité si souvent revendiqué avec acharnement par ses partisans les plus orthodoxes. Il n'est cependant pas besoin d'adhérer à une position aussi extrême pour reconnaître qu'un certain nombre de ces postulats ne présentent pas toujours le caractère de solidité que l'on voudrait parfois leur accorder. Mais c'est là un discours qui pourra être mieux développé à travers l'analyse de quelques aspects méthodologiques.

1. Pour l'analyse de la notion de pouvoir dans la recherche traditionnelle, cf. G.A. Gilli (1979).

2. Sur le plan des principes et des méthodes

Il importe de rappeler tout d'abord que les courants classiques de recherche en sciences sociales se sont généralement développés en s'inspirant, pour l'essentiel, des principes et des méthodes élaborés dans le cadre des sciences naturelles. Pendant longtemps il a été communément admis que l'investigation d'une réalité sociale pouvait (ou devait) se faire en appliquant les mêmes paradigmes scientifiques utilisés pour l'étude des faits et des phénomènes de la nature ("il faut traiter les faits sociaux comme des choses" – Durkheim, 1963, p. 9).

Nous n'entrerons pas ici dans la controverse soulevée par les "naturalistes" eux-mêmes concernant la plus ou moins grande adéquation des paradigmes classiques face aux problèmes que se posent les sciences de la nature. Ce qui nous intéresse, par contre, c'est le fait qu'une transposition trop directe de ces paradigmes dans le domaine des sciences sociales présente une série de problèmes épineux, qui ont conduit de nombreux chercheurs à douter de leur efficacité et, même, de leur pertinence. C'est d'ailleurs sur ce terrain que les théoriciens de la RA ont puisé une bonne partie des arguments qu'ils invoquent pour justifier leur opposition aux méthodes traditionnelles et conclure à la nécessité d'élaborer des procédures alternatives.

Considérant l'importance fondamentale de cette problématique dans l'optique générale d'une théorie de la connaissance en sciences sociales et vu le rôle primordial qu'elle a joué dans le contexte spécifique dont il est question ici, nous essayerons maintenant de préciser quelques-uns des aspects autour desquels la discussion a été le plus souvent focalisée.

a) Le point central de cette analyse réside dans l'essence même de ce qu'étudient les sciences sociales. En effet, il n'est pas du tout évident qu'il existe, dans ce domaine, une réalité objective comparable à celle qui caractérise les sciences de la nature.

A cet égard, on pourrait longuement épiloguer pour déterminer si le terme de réalité "objective" (c'est-à-dire perceptivement saisissable de façon univoque en raison de ses propriétés intrinsèques) est déjà approprié dans le cadre des sciences naturelles et, par

conséquent, s'il existe sur ce point une différence de nature réellement qualitative ou simplement de degré entre réalité physique et réalité sociale.

En ce qui concerne cette dernière il est cependant évident que les propriétés et l'existence même d'un objet sont toutes relatives à la manière qu'un observateur a d'approcher une réalité donnée; à la définition explicite qu'il en donne dans le meilleur des cas (sa façon de la conceptualiser, de l'opérationnaliser) mais, bien souvent, à l'action inconsciente et incontrôlée des mécanismes de perception partielle, de centration sélective, etc. propres à tout être humain.

Ainsi, par exemple, raisonner en termes de classes sociales ou de catégories socio-professionnelles n'est pas la même chose, ne relève pas des mêmes a priori, n'implique pas les mêmes instruments d'analyse et ne conduit pas, la plupart du temps, aux mêmes conclusions. De même, l'opérationnalisation des concepts d'intelligence, de maladie, de délinquance, etc. peut amener à considérer, pour un même objet formel, des réalités entre elles très différentes. Autrement dit, les caractéristiques de la réalité sociale (ou de la plupart d'entre elles) ne pré-existent pas, en tant que telles, à la définition qu'on en donne : définition explicitement et intentionnellement formulée à travers une analyse de l'objet d'étude ou simplement induite (c'est-à-dire plus ou moins inconsciemment construite) par les interactions inévitables de chaque individu avec la réalité elle-même.

Ainsi, comme le dit Saussure (cité dans Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1973, p. 51), "le point de vue crée l'objet" en ce sens que l'objet soumis à la recherche est lui-même, pour l'essentiel, une construction du chercheur. Reste toutefois à préciser qu'une telle opération sera considérée comme méthodologiquement correcte seulement dans la mesure où elle aura été réalisée "en fonction d'une *problématique théorique* permettant de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mis en relation par la question qui leur est posée" (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1973, p. 54).

b) La citation qui précède pourrait suggérer qu'en dernière analyse il existe une, et une seule, définition scientifiquement valable d'un objet donné. Ce serait oublier, cependant, que face à une même réalité sociale tout chercheur n'est pas nécessairement amené à se poser les mêmes questions et à s'inspirer d'une même problématique théorique. Apparaît dès lors le caractère illusoire de ce principe, si souvent prôné par l'orthodoxie positiviste, préconisant une attitude de neutralité de la part du chercheur à l'égard des processus et phénomènes étudiés. La démarche scientifique comporte toujours un aspect éminemment subjectif, qu'il appartient bien sûr à l'homme de science d'explicitier (ou, ce qui revient au même dans le langage méthodologique, d'objectiver) mais qui ne constitue pas moins un choix précis et non indifférent de sa part : et ceci, non seulement en ce qui concerne l'étape en quelque sorte préalable d'élaboration du problème, de construction de l'objet et de formulation des questions ou des hypothèses, mais également jusque dans les aspects qui sembleraient à première vue d'ordre technique. Il suffira de rappeler à cet égard que, dans la mesure même où un instrument de recherche (test, échelle d'attitude, schéma d'observation, etc.) n'est rien d'autre que l'opérationnalisation d'un concept et que, ce concept, constitue l'élaboration théorique de l'objet soumis à la recherche, la façon dont celui-ci sera observé, appréhendé, mesuré dépendra dans une très large mesure de la définition que l'on en aura donnée.

c) Parallèlement au principe de neutralité ou, plus exactement, comme condition nécessaire pour en assurer l'application, la méthodologie traditionnelle postule que le chercheur procède à l'analyse de la réalité en assumant une position extérieure aux faits et phénomènes étudiés. Sur ce point toutefois, il existe probablement l'une des discordances les plus nettes entre sciences naturelles et sciences sociales. En effet, comme l'observe Piaget (1970, p. 45), "les sciences humaines se trouvent placées dans cette position particulière de dépendre de l'homme à la fois comme sujet et comme objet". Cela signifie que le chercheur fait lui-même en quelque sorte partie, par l'une ou l'autre de ses caractéristiques, de la réalité qu'il se propose d'étudier. Ou encore : qu'il n'en est jamais vraiment extérieur ; qu'il ne peut pas s'en extraire totalement par le simple fait qu'il est lui-même un être humain et social.

Certes, Piaget ne va pas jusqu'à considérer qu'une telle situation soit irrémédiablement sans solution et, dans cette perspective, il insiste sur la nécessité que le chercheur opère une sorte de "décentration" par rapport à son objet d'étude. Même sans considérer les obstacles parfois considérables qui rendent difficile un tel effort d'abstraction, il est cependant certain que celui-ci ne parviendra jamais à créer une situation en tout et pour tout équivalente à celle où le chercheur se trouve effectivement en dehors de son champ d'investigation.

d) La démarche d'expérimentation exige, dans sa conception la plus stricte, que le chercheur parvienne à isoler son objet d'étude du reste de la réalité, afin de mieux pouvoir contrôler ses interventions et les effets qu'elles produisent. On espère ainsi pouvoir atteindre l'objectif fondamental de toute activité de recherche qui consiste à dégager les vrais facteurs explicatifs.

Un tel principe, appliqué dans le cadre des sciences sociales, se révèle toutefois problématique à deux niveaux au moins. Tout d'abord il n'est pas évident que le chercheur puisse (ou puisse toujours) procéder à un "découpage" de la réalité sociale pour en extraire les seuls éléments d'intérêt : un peu comme le ferait un physicien lorsque, par exemple, il ne s'intéresse qu'à l'étude des propriétés thermiques d'un corps donné. Mais même en admettant qu'une telle opération soit possible, il s'agirait encore de déterminer dans quelle mesure, en raison précisément de l'unité fondamentale qui caractérise la réalité sociale, isoler un élément de son contexte sous prétexte de mieux pouvoir l'analyser ne reviendrait pas, en définitive, à le mutiler de ce qui lui confère sa véritable signification. Ainsi, par exemple, les tendances actuelles en psychologie clinique considèrent de plus en plus que le fait d'approcher un trait pathologique comme tel, en dehors de l'univers personnel et social propre à l'individu qui en est porteur, et sans l'interpréter à la lumière des facteurs et relations qui définissent ce même univers, empêche le chercheur d'en saisir la nature profonde et de parvenir par conséquent à le comprendre réellement. On peut dès lors s'interroger sur l'opportunité d'une démarche qui, se prétendant nécessaire dans une perspective d'explication théorique, semble plutôt conduire dans certains cas à une altération des événements étudiés, rendant de ce fait vain, et même trompeur, l'effort de compréhension.

e) Nous abordons enfin un dernier point qui, de par son ampleur considérable et ses implications nombreuses, ne pourra être qu'effleuré dans le cadre de cette discussion.

Il s'agit du problème crucial relatif à la mise en place d'un dispositif d'observation et de mesure qui, on l'a souvent répété, risque de provoquer sinon une véritable déformation du moins un appauvrissement plus ou moins important de la réalité à laquelle il est appliqué.

Nous avons déjà signalé au point a) ci-dessus qu'un instrument de recherche, en tant qu'opérationnalisation du concept à appréhender, présente le même caractère de relativité que l'élaboration théorique du concept lui-même. Mais, en plus, il existe un certain nombre de problèmes qui sont spécifiques aux modalités traditionnellement utilisées pour la récolte et l'interprétation de l'information.

Le plus aigu tient certainement à l'emploi même de la mesure (au sens fort du terme) pour l'analyse d'une réalité sociale : et ceci, en raison de la difficulté que l'on rencontre dans ce domaine pour élaborer un véritable système d'unités. Il en résulte que, bien souvent, "l'analyse structurale ne peut s'orienter que dans les deux directions complémentaires des systèmes d'emboîtement et des systèmes ordinaux, qui fournissent des succédanés plus ou moins incomplets ou des approximations plus ou moins poussées de mesure, mais elle échoue à toute mesure exacte" (Piaget, 1970, pp. 68-69).

Par ailleurs, la plupart des procédures classiques d'observation échappent difficilement au danger de réduire la complexité de la réalité : à ce qui est objectivement perceptible par des individus non impliqués dans les processus et phénomènes étudiés ; à ce qui est saisissable à travers une prise d'information ponctuelle et généralement très limitée dans le temps ; à ce qui résulte enfin d'une observation portant essentiellement sur l'état d'un objet à un moment donné mais bien souvent incapable d'atteindre les facteurs et les mécanismes responsables d'un tel état et susceptibles par conséquent de pouvoir l'expliquer.

Enfin, l'utilisation de modèles mathématiques ou statistiques pour décrire, prédire ou expliquer des faits sociaux ne restitue en général qu'une image plus ou moins approximative de la réalité : et ceci, pour deux raisons au moins.

Tout d'abord, la plupart des modèles développés ou employés en sciences sociales se révèlent incapables d'appréhender et d'articuler convenablement l'ensemble des éléments qui caractérisent une situation donnée : soit en raison de leur degré insuffisant de complexité, soit parce que de tels éléments sont, dans bien des cas, irréductibles (ou pour l'instant encore irréductibles) à une forme qui leur permettrait d'être intégrée dans ce genre d'élaboration théorique.

D'autre part, les conclusions fournies par l'application à une réalité sociale de modèles mathématiques ou statistiques ne peuvent être considérées valables que dans la mesure où les propriétés de cette réalité se trouvent en accord avec les hypothèses sur lesquelles repose la construction du modèle : condition qui, de toute évidence, est loin d'être toujours respectée. C'est ainsi que, par exemple, le modèle d'analyse de la variance postule la normalité des distributions, l'homogénéité des dispersions et l'additivité des effets en jeu (effets principaux, d'interaction, estimateurs d'erreur). Son utilisation en sciences sociales serait cependant bien limitée si elle était envisagée exclusivement dans les cas où le chercheur aurait préalablement pu faire la preuve que de telles hypothèses correspondent aux caractéristiques des populations considérées et à la nature des mécanismes opérant dans la réalité qu'il étudie.

Après ce rapide survol et avant d'entrer plus directement en matière sur les objectifs et les méthodes préconisées par les théoriciens de la RA, nous aimerions lever une ambiguïté qui peut subsister au terme de cet exposé.

S'il est bien vrai, en effet, que certains des principes et des procédures issus d'une conception positiviste de la science apparaissent aujourd'hui comme étant vacillants à bien des égards, nous ne croyons pas pour autant que les méthodes classiques de recherche (expérimentale et quasi-expérimentale en particulier) soient totalement impuissantes comme moyens permettant l'élaboration de connaissances scientifiques : ni même que leurs défauts et limites actuels ne puissent pas trouver à terme des solutions satisfaisantes.

Par ailleurs, s'il est également vrai que le constat de ces défauts et limites a joué un rôle probablement déterminant dans les débats qui ont conduit à la formulation de modèles de rechange, reste à

prouver sur le terrain de l'expérience dans quelle mesure ces modèles (dont les différentes formes de RA) constituent des alternatives réellement valables ou, plus généralement, des procédures scientifiques à la hauteur de leurs ambitions.

EMERGENCE D'UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA SCIENCE : LA RECHERCHE-ACTION COMME PRATIQUE AU SERVICE DU CHANGEMENT SOCIAL

1. Sur le plan des rôles et des finalités

A la lumière de ce qui a été dit concernant les origines de la RA, le titre de ce chapitre pourrait sembler inadéquat. On se souviendra, en effet, que l'idée de conférer à la recherche une fonction de changement social était déjà très explicitement présente dans la conception léwinienne : à tel point qu'elle en constitue probablement l'élément essentiel.

Malgré ce fait, nous n'hésiterons pas à parler ici d'une conception véritablement nouvelle de la recherche en sciences sociales étant donné que, par rapport aux origines, deux facteurs d'importance fondamentale ont profondément marqué l'évolution intervenue dans ce domaine au cours des dix dernières années.

Ainsi, d'une part, la réflexion sur la science a débordé le cadre purement philosophique et épistémologique qui était traditionnellement le sien pour s'inscrire en premier lieu au cœur même du discours idéologique et politique. Dans cette perspective fleurissent nombreuses les analyses que nous avons résumées dans le paragraphe précédent concernant le rôle social de la recherche classique, et se développent parallèlement des courants dissidents qui ont pour objectif d'assigner au travail scientifique un rôle ouvertement politique.

D'autre part, et en grande partie suite à ce changement d'orientation, on assiste au sein de ces mêmes courants à un rejet massif des méthodes et procédures traditionnelles, ce qui va de pair avec la recherche d'un paradigme scientifique nouveau.

Si le principe central formulé par Lewin constitue donc une sorte

de fil conducteur suivant lequel les débats sur la RA se sont historiquement développés, il n'est pas moins vrai que les contextes spécifiques à chaque époque ont conféré à la notion de changement social une connotation et des implications (méthodologiques entre autres) très différentes. On peut, dès lors, affirmer avec W.E. Van Trier (1980) que la nouvelle RA, dont l'élaboration théorique a connu son point culminant avec l'œuvre de H. Moser (1975; 1977a; 1977b; 1978), présente un certain nombre de particularités "qui l'opposent très nettement à la conception léwinienne".

Sur le plan des finalités, elle est appelée à jouer un rôle primordial dans la dynamique des relations (voire même des luttes) qui existent entre groupes sociaux antagonistes. Plus exactement, elle devient une sorte d'instrument de contre-pouvoir au service des catégories socialement défavorisées qui devrait amener, à travers une analyse des situations d'oppression, de domination, d'exploitation, etc., au renversement des rapports de force existants.

Les connaissances auxquelles la recherche donne accès sont donc intentionnellement subordonnées à la réalisation d'une action, en ce sens qu'elles devraient orienter l'élaboration et l'application d'une stratégie de changement social. C'est d'ailleurs en tant qu'élément à la fois moteur et régulateur d'un tel processus que la RA acquiert, aux yeux de ses partisans, une véritable utilité pour l'ensemble de la collectivité.

Une transformation de la réalité sociale ne peut cependant pas être envisagée en faisant abstraction des individus impliqués dans le contexte problématique : ne serait-ce que dans la mesure où un changement individuel, préalable ou simultané, semble constituer une condition essentielle à la réalisation de tout changement social. C'est pourquoi, la plupart des projets conçus dans une telle perspective comportent également un but qu'on appellera, suivant les cas, de formation, d'émancipation ou encore d'éducation politique et sociale. Il s'agirait, par ce biais, d'amener les acteurs à prendre conscience de leur état de dépendance, de soumission, etc. et à s'approprier le savoir conceptuel et technique nécessaire pour opérer valablement dans les différentes phases de la recherche et de l'action.

2. Sur le plan des principes et des méthodes

En ce qui concerne la nouvelle conception de la RA, il serait certainement exagéré à l'heure actuelle de considérer qu'il existe une méthodologie comparable, par sa nature et son ampleur, à celles qui ont été développées dans le cadre des orientations de recherche plus classiques. Les théoriciens de la méthode se sont néanmoins préoccupés de formuler un certain nombre de principes ou, plus simplement parfois, de recommandations qui découlent en partie tout naturellement des objectifs assignés à la RA et qui semblent constituer des conditions nécessaires à la réalisation de ces mêmes objectifs.

Il apparaît ainsi indispensable que le rapport asymétrique traditionnel entre chercheurs et sujets d'étude soit remplacé par une relation aussi "égalitaire" que possible, conférant à l'ensemble des partenaires concernés par l'exécution d'un même projet un statut et un pouvoir (idéalement) équivalents. A cet égard, nous aimerions cependant évoquer un problème qui surgit immédiatement lorsqu'on essaye de dépasser le stade d'une simple adhésion de principe, engendrée dans bien des cas par la générosité de l'intention sous-jacente. Car, en fait, il n'est pas du tout évident comment, et à quel niveau, un tel rapport d'égalité entre chercheurs et sujets d'étude puisse être réalisé étant donné que leurs rôles et compétences respectifs ainsi que, probablement, leurs motivations et intérêts de départ, sont inégaux la plupart du temps. Nier, purement et simplement, l'existence de ces différences relèverait d'une démagogie naïve et difficilement crédible qui, de toute façon, serait préjudiciable à l'application elle-même du principe d'égalité. Il devient dès lors nécessaire, non seulement de clarifier le sens et la portée d'un tel concept, mais également de définir les modalités par lesquelles, concrètement, il sera possible de faire coexister les spécificités individuelles au sein d'un système d'interactions véritablement égalitaire.

Quelles que soient les réponses apportées à ces questions, reste cependant le fait que, sur un plan plus général, cette conception du travail scientifique exige le respect de deux conditions importantes et complémentaires, concernant l'implication des différents protagonistes dans la réalisation d'une démarche de RA. Il importe en

effet que les individus concernés par les processus et phénomènes étudiés (traditionnellement dits "sujets d'étude") puissent participer activement au déroulement de la recherche, en ce qui concerne notamment les choix et les décisions qu'elle comporte ou auxquels elle donne lieu. Mais, parallèlement, le chercheur lui-même sera appelé à intervenir directement dans la réalité qu'il étudie, à travers une participation personnelle aux différents aspects de sa dynamique interne et, en particulier, aux processus par lesquels le changement souhaité devrait s'opérer.

Ce renversement de perspective implique la mise en place d'un dispositif de collaboration/négociation continues, conduisant à une définition commune des finalités de l'action (ou, si l'on préfère, de la nature des transformations à envisager) et par conséquent du problème à étudier, des hypothèses à vérifier, des démarches à adopter : en un mot, de l'ensemble des stratégies nécessaires pour déclencher et piloter les procédures de changement. Il va d'ailleurs sans dire que, en règle générale, de telles opérations ne pourront pas être effectuées une fois pour toutes au début (ou même avant le début) de l'intervention sur le terrain. Au contraire, elles devront être constamment réenvisagées parallèlement au déroulement de l'expérience et en fonction des éléments souvent imprévisibles que chaque étape est susceptible de révéler.

Sur le plan plus strictement technique, il s'agira enfin de concevoir des procédures appropriées pour le recueil et l'interprétation de l'information nécessaire à la compréhension de la réalité et à la régulation des processus de changement.

En ce qui concerne la collecte des données, il conviendra de faire appel à des démarches d'observation souples, prolongées dans le temps et, surtout, insérées dans le contexte même où se déroulent les événements d'intérêt. Ce faisant, on espère pouvoir appréhender la réalité dans sa globalité et dans toute sa complexité, évitant les risques de partialité et de déformation souvent reprochés aux procédures traditionnelles.

Le principe classique d'observation "de l'extérieur" est ainsi remplacé par une approche dite "de l'intérieur", où chaque observateur serait en même temps (ou devrait d'abord devenir) un acteur de la situation problématique. En d'autres termes, il s'agirait de faire

coexister au sein d'une même personne les rôles d'observateur et de sujet d'observation ; ou encore : d'allier les fonctions d'agent et de patient de la démarche d'investigation. Par conséquent, le chercheur devra tout d'abord s'efforcer de devenir un élément (idéalement) authentique de la réalité qu'il prétend analyser et transformer. Suivant le degré auquel ces différents principes sont appliqués, on parlera tour à tour d'observation militante (R. & M. Darcy de Oliveira, 1975), participante ou, plus modestement, d'observation interactive pour citer le terme utilisé dans le cadre de l'évaluation de la nouvelle méthodologie du français en Suisse romande (Cardinet & Weiss, 1978).

La procédure d'analyse et d'interprétation est par contre orientée vers la recherche d'un accord inter-subjectif, concernant non seulement la nature et la représentativité des événements observés mais également la signification que ces événements acquièrent dans le contexte spécifique qui les a générés.

La notion d'objectivité désignant, dans la théorie classique de la mesure, l'accord entre chercheurs sur la description et l'interprétation d'un même phénomène à travers la standardisation des critères d'observation et d'analyse est donc écartée au profit d'une démarche qui semble beaucoup plus conforme au caractère participatif et dialectique de la RA. Il s'agirait, en effet, d'aboutir à une forme de consensus général découlant moins de l'application de règles préalablement définies mais plutôt d'une véritable convergence des subjectivités individuelles vers un point de ralliement qui constituerait le résultat en quelque sorte nécessaire de l'explicitation et de l'analyse des perceptions et des opinions personnelles.

Par ailleurs, la compréhension d'un phénomène semble essentiellement liée à l'étude de ses dimensions génétique et/ou dynamique : c'est-à-dire, à l'explication de ses mécanismes générateurs et des relations qu'il entretient avec l'ensemble des éléments pertinents de son contexte d'origine. L'objectif principal de la recherche n'est donc plus de parvenir à une généralisation des résultats obtenus, faisant abstraction de tout ce qui est spécifique à chaque événement ou contexte particuliers, mais bien de saisir, jusque dans ses caractéristiques les plus intimes, la nature spécifique d'une situation particulière, offrant ainsi à l'action envisagée les meilleures chances de réussite.

A cet égard, toutefois, deux problèmes nous semblent encore dans une très large mesure irrésolus.

Premièrement, le principe fondamental relatif à la nécessité de parvenir à un accord inter-subjectif n'est rien d'autre, pour le moment, qu'une simple déclaration d'intentions, dont la praticabilité effective, les avantages et les limites restent à prouver sur le terrain de l'application pratique.

D'autre part, il s'agira de préciser la valeur et la portée scientifiques de connaissances produites à l'aide de ces procédures, pour déterminer notamment dans quelle mesure, et de quelle façon, elles pourront éventuellement entrer dans une véritable élaboration théorique qui dépasse l'utilisation purement pragmatique prévue pour orienter une action de changement social.

Certes, les théoriciens de la RA ne manquent pas d'évoquer un certain nombre de critères qui devraient permettre d'évaluer le caractère scientifique de ce type de connaissance, comme par exemple (Ley, 1979) :

- "la possibilité d'intégrer les résultats produits par l'approche herméneutique dans des modèles théoriques déjà considérés comme utilisables ;
- la concordance de ces résultats avec une connaissance généralement acceptée, en quelque sorte avec le sens commun".

Nous ne saurions cependant nous contenter de critères aussi vagues et imprécis qui, de surcroît, comparés l'un à l'autre, apparaissent à certains égards contradictoires et même incompatibles. Il devient dès lors urgent de clarifier cet aspect fondamental, faute de quoi il serait tentant de conclure avec W.E. Van Trier (1980) qu'au sein d'une démarche de RA "il n'est plus question, ou même possibilité de question, d'une problématique de la vérité".

RECHERCHE-ACTION ET SCIENCES DE L'EDUCATION : ELEMENTS POUR UN DEBAT

Tant sur les plans conceptuel que méthodologique, de nombreux problèmes restent donc à préciser si l'on entend parvenir à une définition claire et fonctionnelle de ce qu'est la conception nouvelle de la RA.

Pourtant, face à l'impuissance relative qui caractérise dans certains cas les méthodes habituelles d'implantation, de gestion et d'évaluation de l'innovation pédagogique, les chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressent de plus en plus aux principes et aux démarches qu'elle préconise pour déterminer notamment si, et dans quelle mesure, ils sont de nature à enrichir leurs procédures d'intervention et d'investigation.

Dans la suite de ce Cahier, différents auteurs proposent un ensemble d'arguments et d'illustrations souvent variés et parfois même divergents qui, sans avoir la prétention d'éclaircir tous les aspects du problème, contribuent néanmoins de façon originale à l'approfondissement de la réflexion.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. & PASSERON, J.-C. – Le métier de sociologue. Paris : Mouton, 1973.
- BRONFENBRENNER, U. – The experimental ecology of education. Teachers College Record, 1976, 78, 157-204.
- CARDINET, J. & WEISS, J. – L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. Les Sciences de l'Education, 1979, 1-2, 177-203.
- DARCY DE OLIVEIRA, R. & M. – L'observation militante. Une alternative sociologique. IDAC, 1975, Document 9.
- DURKHEIM, E. – Les règles de la méthode sociologique. Paris : PUF, 1963.
- GALLI, G.A. – Come si fa ricerca. Milano : Mondadori, 1979.
- LEWIN, K. – Resolving Social Conflicts. London : Souvenir Press, 1975.
- LEY, K. – Le statut scientifique de la Recherche-Action. Premiers propos pour un débat. Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, No R 79.02, 1979.
- MOSER, H. – Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München : Kösel Verlag, 1975.

MOSER, H. – Methoden der Aktionsforschung. München : Kösel Verlag, 1977.

MOSER, H. – Praxis der Aktionsforschung. München : Kösel Verlag, 1977.

MOSER, H. & ORNAUER, H. – Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München : Kösel Verlag, 1978.

PIAGET, J. – Epistémologie des sciences de l'homme. Paris : Gallimard, 1972.

SCRIVEN, M. – The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven, Perspectives of curriculum evaluation. Chicago : Rand Mc Nally, 1967.

VAN TRIER, W.E. – La recherche-action. Déviance et Société, 1980, 4 (2), 179-193.

2

LA RECHERCHE-ACTION FACE A LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Jean-Luc Patry

Il importe de garder présent à l'esprit que la solidité générale de la loi et le caractère concret du cas individuel ne sont pas contradictoires et que la référence à l'intégralité de la situation totale concrète doit se substituer à la référence à la collection la plus étendue possible de cas historiques de caractère fréquent.

K. Lewin (1975, 63)

I. INTRODUCTION (1)

En sciences sociales, et notamment en pédagogie, on peut constater, ces derniers temps, un nombre croissant de publications qui traitent de la recherche-action (RA), soit qu'elles discutent les principes méthodologiques de cette nouvelle méthode (par exemple Ley, 1979; Palmade, 1978), soit qu'une recherche est communiquée dans laquelle les méthodes de la RA ont été utilisées. La RA semble avoir une certaine importance dans les discussions méthodologiques actuelles, comme le démontre aussi le groupe de travail du GCR/SSRE "L'observation interactive dans la recherche-action".

Dans la plupart des publications, on souligne la nécessité de la RA en l'opposant à la recherche dite "classique", terme par lequel on entend la recherche en laboratoire réalisée à l'aide de schémas de recherche tels qu'ils ont été décrits et analysés par Campbell & Stanley (1963). L'argument typique est que cette recherche en laboratoire est incapable de contribuer à la solution de problèmes importants, car l'homme (ou le rat) en laboratoire n'est pas représentatif de l'homme pris dans son environnement social naturel. De plus, la situation sociale n'est aucunement changée : avant et après la recherche, il n'y a pas modifications des conditions de l'ac-

1. Je tiens à remercier M. M. Perrez pour ses critiques et MM. J. Cardinet et J.-R. Moret pour leurs remarques.

teur (1) de la recherche. La RA se propose, par conséquent, d'utiliser une méthodologie complètement différente qui tient compte de la réalité sociale et qui y intervient en vue de l'émancipation des acteurs.

Cependant, il nous semble plus correct de comparer la RA à la recherche sur le terrain (et non pas à la recherche en laboratoire), c'est-à-dire à la recherche qui, bien que se basant sur les schémas expérimentaux, cherche à analyser des problèmes et à trouver des lois dans le milieu naturel de l'homme. La recherche sur le terrain a été développée pour atteindre une partie des objectifs que la RA poursuit, notamment, l'élaboration de connaissances sur la vie des acteurs à l'extérieur du laboratoire du psychologue ou du pédagogue. On peut alors se demander laquelle des deux méthodes est plus apte à atteindre les buts que nous voulons atteindre par la recherche (pour la distinction des différents buts, cf. Perrez & Patry, 1981). Nous nous proposons d'analyser les possibilités et les limites de la RA en la comparant à la recherche sur le terrain.

Étant donné les développements récents de la recherche sur le terrain (cf. Cook & Campbell, 1976, 1979; Patry, 1979, 1981d), il nous semble judicieux de présenter d'abord ce que nous entendons par "recherche" ou "science" respectivement "scientifique" (RS), puis ce qu'est la "recherche sur le terrain" (RST), avant de pouvoir comparer la RA à cette dernière. Quant à la définition de la RA, nous nous basons sur les précisions de Pini dans ce Cahier, de Ley (1979) ainsi que sur les analyses faites par Lukesch & Zecha (1978; Zecha & Lukesch, 1981).

II. CRITERES DE LA SCIENCE

Dans notre analyse, le cadre de référence de la recherche scientifique (RS) sera la philosophie analytique selon l'explication de

-
1. Nous dénommons par "acteur", les personnes dont le comportement, etc. est analysé dans la recherche : les "sujets" qui sont observés, les partenaires du chercheur sur lesquels la recherche porte.

Bunge (1967a, b; voir aussi Groeben & Westmeyer, 1975) (1). Il est clair que si l'on utilise une autre approche, comme le font les représentants de la RA, les résultats de l'analyse seront différents. Cependant, il nous importe de montrer que l'approche analytique permet, elle aussi, une analyse des faits dans le milieu naturel de l'homme et notamment en éducation. Il s'agit donc d'une analyse de la RA à l'aide de bases qui ne lui sont pas propres. Néanmoins, cette analyse se justifie car l'on peut considérer la philosophie analytique comme l'un des systèmes scientifiques les plus importants, ne portant pas seulement sur les aspects sociaux, mais également sur les sciences de la nature et autres. Nous sommes loin de croire qu'il n'existe aucune différence entre les sciences sociales et, par exemple, la physique (cf. par exemple Bunge, 1967a, pp. 23-24). Les problèmes traités et les moyens pour les analyser sont différents. Cependant, la physique n'est qu'un cas spécifique pour la philosophie de la science, celle-ci étant assez large pour concerner aussi d'autres disciplines scientifiques (cf. par exemple Bunge, 1967a).

1. Quelques aspects de la science

Le but principal de la RS est la croissance des connaissances, soit par simple intérêt et pour mieux et plus savoir du monde des faits (science pure), soit en vue d'une intervention ou d'un contrôle (science appliquée) (Bunge, 1967, p. 27). Pour pouvoir poursuivre cet objectif, il est indispensable que les chercheurs puissent communiquer et, du moins en principe, se contrôler mutuellement, sinon une évolution des connaissances interindividuelles est impossible. Il s'agit là du postulat de l'intersubjectivité. Cette communication ne

1. Le lecteur qui est déjà familiarisé avec cette conception est prié de passer directement au chapitre III; le chapitre II est en principe un résumé des points les plus importants qui seront utilisés par la suite. Étant donné la place restreinte, il s'agit évidemment d'une simplification qui ne tient pas compte des discussions dans le domaine. Aussi, certains contrastes sont peut-être trop aigus et doivent être quelque peu différenciés. Finalement, certains termes importants, comme "vérité", "théorie", "hypothèse", ne peuvent pas être problématisés; voir Bunge (1967a, b) pour des précisions.

peut être réalisée que si, entre autres, les termes utilisés sont clairs et compréhensibles : les définitions doivent être précises pour garantir un maximum d'équivalence dans l'utilisation du même terme par différents chercheurs.

Il est très rare qu'on fasse des observations uniquement pour connaître certains faits (1). Normalement, les résultats obtenus dans une RS sont considérés comme représentatifs de quelque chose. Notamment, en science "technologique", on cherche des règles qui nous permettent de savoir comment intervenir dans certains cas pour atteindre certains buts. De telles règles ne sont judicieuses que si l'on sait que leur application dans certaines conditions mène avec une certaine probabilité au but voulu, et que pour le cas en question, les conditions sont données (cf. Patry & Perrez, 1981). Les règles n'étant pas éprouvées pour tous les cas (et notamment pas pour de futurs cas), la probabilité de réussite doit être jugée en utilisant les résultats de tests avec d'autres échantillons de la même population. On doit donc pouvoir généraliser, on cherche des lois, plus ou moins générales, et on construit des systèmes de lois ou d'hypothèses plus ou moins confirmées : des théories. Une RS consiste donc à tester si une hypothèse (énoncé faisant partie de la théorie mais n'étant pas encore confirmé) est vraie ou non.

Un système d'hypothèses (une théorie) ne peut pas être accepté s'il contient des contradictions logiques. De plus, les énoncés doivent pouvoir être testés, du moins en principe. Certes, les théories contiennent des énoncés qui ne peuvent pas être réfutés. Mais certains aspects ou dérivations de ces théories doivent l'être, et les autres aspects ne doivent pas être en contradiction avec ceux-ci.

Un dernier aspect concerne la différence principale entre énoncés descriptifs et énoncés normatifs. Le premier concerne la constatation de faits et d'hypothèses, etc., tandis que les énoncés normatifs sont d'ordre impératif. Nous ne pouvons pas entrer dans le débat sur cette question (cf. par exemple Prim & Tilmann, 1975), mais affirmer que nous adhérons à l'idée qu'on ne peut pas déduire de cons-

1. La généralisabilité n'est pas l'objectif de ce type de recherche : on cherche par exemple à connaître certaines pratiques, des distributions de maladies, etc. (cf. Perrez & Patry, 1981).

tations d'ordre descriptif des constatations purement nonnatives. La raison pour laquelle une RS est entreprise ne devrait avoir une influence que sur le choix du sujet de recherche (par exemple : analyse de la situation des opprimés et des possibilités pour améliorer leur sort). La recherche elle-même (par exemple : discussions avec les acteurs, interventions) doit en être indépendante. Par contre, elle dépend de prescriptions qui concernent la méthodologie (par exemple : comment réaliser et contrôler une intervention pour savoir si on peut aussi l'appliquer dans d'autres situations avec probablement des résultats semblables ?) et de la déontologie que nous reprendrons ci-dessous (par exemple : peut-on intervenir ainsi sans nuire aux participants ?). Dans des cas comme celui de notre exemple, l'aspect déontologique est souvent lié à l'aspect "choix du sujet" : si l'on veut chercher et tester des moyens pour améliorer le sort de quelqu'un (choix), on doit les appliquer, ce qu'on ne peut faire que si l'on est persuadé que du point de vue déontologique, l'intervention peut être justifiée. L'application des résultats dans d'autres circonstances, finalement, dépend à nouveau d'un jugement normatif (qui peut être étroitement lié au jugement qui a mené au choix, par exemple : (a) il faut intervenir pour améliorer le sort de personnes opprimées, et (b) la méthode que nous proposons a été analysée scientifiquement et semble être adéquate) (cf. Patry & Perrez, 1981). Dans des situations complexes, comme dans cet exemple, il nous semble très important d'indiquer à quel moment de la recherche une décision d'ordre normatif a été prise et pourquoi, afin que toutes les étapes de la recherche soient transparentes et puissent être critiquées (critère d'intersubjectivité).

2. Chercher des hypothèses vs. tester des hypothèses

Dans une RS, au début, il y a normalement un problème. Pour le résoudre, on propose des hypothèses, on cherche des lois, on aboutit à des théories, puis on cherche à confirmer ces théories (cf. Bunge, 1967a, b). Dans cette démarche, on peut distinguer deux activités différentes : une activité heuristique et une activité de contrôle ou de confirmation (cf. par exemple : Popper, 1978, p. 127). Nous nommons la première "chercher des hypothèses", la deuxième "tester des hypothèses".

Si la théorie qu'on pourrait utiliser n'est pas très développée ou

quasi inexistante, ou si le domaine qui nous intéresse n'a pas (encore) été traité de manière adéquate, etc., on est forcé de chercher des hypothèses sans pouvoir se baser sur des connaissances établies. Dans ce cas, on se demande ce qui se passe, sans avoir beaucoup d'idées précises, ou on regarde si une hypothèse très générale peut être précisée : on réalise une recherche exploratoire ou pilote. Le but principal n'est pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose, mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai. On cherche des hypothèses qui devront être testées ultérieurement.

De cette démarche de développement d'hypothèses, il faut distinguer celle qui concerne leur confirmation, c'est-à-dire le choix des moyens qui sont utilisés pour tester si une hypothèse peut être soutenue ou non. Ce test ne peut pas se faire à l'aide d'une recherche pilote, mais nécessite certains contrôles, notamment pour garantir la validité interne, mais également externe (Campbell & Stanley, 1963). Le contexte qui mène à l'élaboration de l'hypothèse n'est pas le même que celui de sa confirmation (Reichenbach, 1938; cf. Westmeyer, 1973). Les buts sont différents : dans la première démarche, on cherche une chance maximale de trouver une hypothèse adéquate, alors que dans la seconde, on cherche à maximiser la chance de la confirmer (ou, au contraire, de l'infirmer) afin de savoir si elle est justifiée ou non (cf. Bunge, 1967b, p. 322).

De ce fait, les fins étant différentes, les moyens le sont aussi. En principe, pour trouver une hypothèse, tous les moyens sont bons. Il s'agit en premier lieu d'un problème psychologique, lié à la créativité du chercheur, à sa capacité de "sentir" des solutions possibles à un problème. Il y a cependant aussi certaines techniques (cf. par exemple Bunge, 1967a, chap. 4; Polya, 1949). En ce qui concerne la recherche sur le terrain (RST), étant donné le manque de théories applicables, il semble judicieux d'établir un rapport avec les théories bien confirmées du laboratoire en vue d'une utilisation sur le terrain. Deux méthodes sont proposées : le principe de l'analogie et le laboratoire comme cas spécial du terrain (cf. III. 2).

Le problème du test ou de la confirmation des hypothèses, par contre, est d'ordre logico-méthodologique et ne doit pas être confondu avec l'heuristique (Zecha & Lukesch, 1981, cf. aussi, par exemple, Polya, 1949, p. 119). Le chercheur jouit d'une certaine liberté quant

ou choix du moyen le plus efficace, économique ou élégant, pour tester son hypothèse. Cependant, vu l'objectif d'obtenir des énoncés dont il prétend la vérité, il doit se tenir à certaines règles qu'on trouve dans toutes les introductions à la recherche en sciences sociales (par exemple de Londsheere, 1976; Growitz, 1976; Léon, 1977; etc.). Le poids de ses résultats dépend en grande partie de la méthodologie : la confirmation d'hypothèses les plus intéressantes ne sert à rien si la méthode appliquée est inadéquate. Ou, en d'autres mots : la validité externe ne peut pas dépasser la validité interne (Campbell & Stanley, 1963).

III. LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Non sans raison, les représentants de la RA critiquent le fait que la plupart des recherches en sciences sociales et notamment en psychologie se font en laboratoire. La proportion de recherches sur le terrain varie, selon les revues analysées et la définition de la recherche sur le terrain, entre 3% des articles (Bickman & Henchy, 1972, p. 1) et 83% (Ross & Campbell, 1978). Dans ce dernier chiffre, cependant, sont inclus 73% de recherches purement corrélatives, tandis que les recherches plus ou moins expérimentales sur le terrain sont extrêmement rares (voir Patry, 1981a). Cependant, il ne faut pas nécessairement conclure qu'une méthodologie totalement différente soit indispensable. Dans les paragraphes qui suivent, nous voulons montrer qu'il est possible de faire de la recherche sur le terrain tout en gardant, jusqu'à un certain degré, l'idéal d'une validité interne maximale (Campbell & Stanley, 1963; cf. aussi Cook & Campbell, 1976).

Pour ce faire, nous commencerons par une définition de la recherche sur le terrain (RST), car les différentes approches dans ce domaine manifestent d'une diversité importante d'utilisation du terme "recherche sur le terrain". Puis, nous esquisserons quelques possibilités de rapports entre la recherche en laboratoire et la RST, pour finalement parler de la logique de l'action.

1. Définition de la recherche sur le terrain

L'analyse des contributions traitant la recherche sur le terrain (RST) fait apparaître une multitude de définitions différentes de la RST. Pour Growitz (1976, p. 836), "l'enquête sur le terrain est avant tout ... celle qui étudie une collectivité dans son contexte social, un groupe vivant dans son cadre habituel ..." (cf. aussi Brands, 1972; Dipboye & Flanagan, 1979; et autres), tandis que, selon de Londsheere (1976, p. 37), "dans l'expérience sur le terrain, le chercheur manipule certaines variables, selon un plan préétabli, mais le milieu humain et matériel n'a pas été artificiellement créé à ces fins". On peut encore distinguer les enquêtes et les études sur le terrain (Katz, 1974) et les "expériences naturelles" (French, 1974; Leplat, 1976/77); la conscience des acteurs (Swingle, 1973); les méthodes non-réactives pour récolter les données (Webb et al., 1966); le degré de contrôle (Willems, 1967, 1969); le comportement et l'enregistrement (Barker & Wright, 1971); la recherche au sens étroit et celle au sens large (Guyot et al., 1974); et la liste pourrait être allongée sans difficultés.

Vu cette multitude, Tunnell (1977) a essayé d'établir un certain ordre dans les définitions de la RST en proposant trois critères de la naturalité ("naturalness") d'une recherche. D'après Tunnell, une recherche peut être naturelle par rapport à un ou plusieurs critères, selon les réponses apportées aux questions suivantes :

- a) Le comportement qui a été mesuré (ou enregistré) fait-il partie du répertoire actuel des comportements naturels de l'acteur ?
Nous pouvons aussi poser la question différemment : a-t-on instruit l'acteur d'une façon ou d'une autre (Patry, 1979) ?
- b) La recherche a-t-elle eu lieu dans l'environnement naturel de l'acteur (ce que Barker & Wright, 1971, nomment le "setting") ?
- c) Le traitement aurait-il aussi eu lieu si aucune recherche n'avait été menée ?

Par traitement, nous entendons avec Tunnell la variable indépendante (c'est là que diffèrent les groupes expérimentaux et le groupe de contrôle); le comportement est la variable dépendante. Les comportements suivants sont des exemples de comportements non-naturels ou artificiels (instruits) : remplir un questionnaire, répondre à des questions d'une interview, manipuler un appareil, passer un test, etc.

En suivant Swingle (1973), McGuire (1969) et d'autres auteurs, un quatrième critère doit être pris en considération :

- d) L'acteur est-il conscient du fait qu'une recherche est réalisée, et en connaît-il peut-être même la ou les hypothèse(s) ?
Ou a-t-il été trompé ?

Contrairement à l'opinion de Tunnell (1977), ces trois ou quatre critères ne sont pas indépendants. D'abord, les variables indépendantes et dépendantes peuvent être naturelles dans le sens décrit (a et c) (Willems, 1967, 1969). Il est cependant possible que le traitement ait lieu dans l'environnement naturel des acteurs, tandis que la variable dépendante est enregistrée en laboratoire, ou qu'il ait lieu dans un milieu artificiel, alors que la variable dépendante est mesurée sur le terrain, etc. De plus, les acteurs peuvent être conscients du fait qu'une recherche est menée tant pendant le traitement que pendant que le comportement est enregistré, ou seulement pendant l'une des deux phases, ou pas du tout.

La figure 1 présente dans une matrice les relations entre les différents critères. Pour une recherche qui est naturelle dans tous les domaines, tant le traitement que le comportement sont naturels (A, D), et ils se passent dans le milieu naturel (B, E) sans que les acteurs en soient conscients (C, F).

Figure 1 Critères de "naturalité" d'une recherche

	naturel	dans l'environnement naturel	recherche inconnue (§)	but/hypothèses inconnus
Traitement	A	B	C	C'
Comportement	D	E	F	F'

§ : "Le fait qu'une recherche est menée est inconnu."

A, B, C, C', D, E, F, F' : aspects naturels; si le critère n'est pas satisfait, nous mettons \bar{A} , \bar{B} , etc., par ex. \bar{D} : comportement artificiel, ou \bar{C} : pendant le traitement, les acteurs connaissent l'hypothèse de la recherche.

Grâce à cette matrice, on peut juger pour chaque recherche quels aspects sont naturels et lesquels ne le sont pas (pour voir quelques exemples de RST, cf. Patry, 1979).

Cette définition, tout comme la discussion qui suit, se basent essentiellement sur l'approche expérimentale ou, du moins, quasi-expérimentale (Campbell & Stanley, 1963; Cook et Campbell, 1976). Cependant, elles se laissent facilement adapter à des recherches dites "corrélatives" (Cronbach, 1957, 1975). Par exemple, on peut proposer que, dans une recherche sur la personnalité, le "traitement" soit l'hérédité et/ou la socialisation qui mènent à des différences interpersonnelles. Dans ce cas, le "traitement" est toujours naturel (A), dans l'environnement naturel (B) et sans que les acteurs soient conscients qu'une recherche a (ou aura) lieu (C). Par contre, le comportement mesuré est souvent artificiel (\bar{D}) : remplir un questionnaire, etc., et les acteurs sont conscients du fait qu'une recherche a lieu (F), connaissent peut-être même le but de celle-ci (F'). Quant au lieu (E), il est sans importance (voir ci-dessous). Les différents aspects de cette définition sont analysés dans Patry (1979, 1981b)(1). Nous nous bornons à en citer un qui nous semble particulièrement important : le comportement "instruit" (ou artificiel) (D). Par instruction, on peut entendre une consigne indiquant comment il faut se comporter : il faut mettre des croix à tel ou tel endroit sur la feuille de test, selon la réponse qu'on veut donner, etc. Mais il existe aussi une instruction implicite, une instruction qui n'est pas si directe. Si quelqu'un se sent observé, il se comporte autrement que sans ce sentiment. Il aura tendance à faire ce qu'il croit qu'on lui demande de faire (selon les "demand characteristics", Orne, 1969), ce qu'il croit socialement désirable de faire (Edwards, 1957; Rosenberg, 1969; cf. Patry & Ischi, 1978, pour exemple), ou pour soutenir le chercheur ("good subject", Orne, 1969), pour le saboter (cf. par exemple Silverman, 1977), etc. L'essentiel, c'est que le comportement n'est pas naturel, spontané, même s'il ne suit pas d'instructions explicites (verbales). Dans ce cas, l'observation, quelle que soit sa forme, est réactive (D).

Un environnement artificiel (E) a toujours pour effet que l'acteur est conscient qu'une recherche a lieu : il suscite des soupçons (F, F') (McGuire, 1969), il y a des "demand characteristics" selon Orne, etc.; cependant, il peut s'habituer à de telles instructions

1. Pour les problèmes éthiques y relatifs, voir Schuler (1981)

implicites si celles-ci ne sont pas trop massives, c'est-à-dire si le milieu n'est pas trop artificiel (l'adaptation dépend évidemment aussi du comportement en question, cf. Patry, 1981b). Ainsi, on peut établir les relations suivantes entre le comportement naturel, le comportement en milieu naturel et la conscience du sujet pendant l'enregistrement du comportement :

- Le comportement instruit (artificiel \bar{D}) peut être enregistré dans un milieu artificiel (\bar{E}).
- Le comportement naturel (D) et le comportement artificiel (\bar{D}) peuvent être enregistrés en milieu naturel (E) (à l'aide de techniques adéquates).
- Si le comportement et/ou le milieu du comportement sont artificiels (\bar{D}/\bar{E}), l'acteur est conscient qu'une recherche a lieu (\bar{F}) (cf. McGuire, 1969).
- Si un acteur est conscient qu'une recherche a lieu, le comportement doit être considéré comme étant instruit du moins implicitement (\bar{D}). Cette instruction peut être réduite à un minimum si l'acteur s'y habitue.
- Un comportement naturel (D) dans un milieu artificiel (\bar{E}) n'est donc possible que si la conscience a été éliminée par l'habitude (F).

Normalement, le lieu où un questionnaire est rempli est sans grande influence sur les réponses. Si l'on veut enregistrer un comportement naturel (ce qui est le cas dans beaucoup de recherches), il faut aller sur le terrain pour faire l'analyse. (Dans cette optique, le nom RST se justifie; en principe, et conformément à la définition de la figure 1, il faudrait parler de recherche "naturelle"; cependant, étant donné que le terme "recherche sur le terrain" est bien établi, nous l'utilisons comme synonyme.)

2. Rapports entre recherche en laboratoire et recherche sur le terrain

La discussion des problèmes du comportement naturel démontre qu'il y a une différence importante entre le laboratoire (ou le comportement instruit) et le terrain (ou le comportement naturel) : l'instruction, qu'elle soit explicite ou implicite, change le comportement (\bar{D}). Les conclusions tirées sur la base d'un tel comportement réactif ne seront valides que pour ce comportement (ou ce type de

comportement). Il en est de même pour les autres aspects. Ainsi, les théories qu'on trouve ont vraisemblablement une validité limitée aux conditions ou domaines pour lesquels elles ont été testées. La théorie X, développée à l'aide de certains principes artificiels, ne peut pas être appliquée sans autre dans un autre domaine (1).

Parmi les différences les plus importantes entre laboratoire et terrain, on trouve :

- Le répertoire de comportements. L'instruction (\bar{D} dans la figure 1) a toujours comme effet la réduction du répertoire de comportements : beaucoup de comportements spontanés n'apparaissent plus, ceux qui sont demandés sont normalement très pauvres et le choix est très restreint : par exemple, l'acteur peut choisir entre une croix dans la case x et une dans la case y. Or dans la vie quotidienne, les acteurs n'ont que rarement l'occasion de choisir entre deux possibilités, et ne peuvent pas négliger tous les autres comportements possibles.
- La complexité de la situation. Dans le laboratoire (\bar{B} , \bar{E}), normalement, l'expérimentateur cherche à réduire la complexité de la situation : il attire le regard de l'acteur sur certains aspects, il rend le laboratoire aussi simple que possible, etc., tandis que sur le terrain (B, E), l'acteur se voit assailli par d'innombrables impressions parmi lesquelles il choisit activement celles qu'il juge être les plus importantes.
- L'importance de la situation et des comportements. Normalement, en laboratoire (\bar{A} , \bar{B} , \bar{D} , \bar{E}), les conséquences ne sont pas très importantes pour l'acteur : pour lui, il n'y a pas de différence s'il remplit le questionnaire (\bar{D}) d'une certaine façon ou d'une autre, etc. ; par contre, sur le terrain, une erreur peut avoir des conséquences graves : si, par exemple, il est inattentif en traversant la route, il peut subir un accident ; le comportement de l'éducateur a une grande influence sur l'éduqué, etc. Dans la situation de laboratoire, quand les acteurs sont conscients (\bar{C} , \bar{F}) de la recherche, ils cherchent souvent des conséquences possibles qui pourraient être importantes, par exemple le juge-

1. Dans certains cas, cette transposition peut se faire sans problèmes, notamment quand il s'agit d'un traitement artificiel \bar{A} qui pourrait aussi se produire naturellement (cf. Patry, 1981 b).

ment supposé par l'expérimentateur (évaluation apprehension, Rosenberg, 1969), etc. Ceci peut expliquer certains effets de la "psychologie sociale du laboratoire", comme l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971), l'importance des "demand characteristics", etc. Il y a évidemment certaines situations (par exemple en diagnostic, des examens, etc.) dans lesquelles le comportement des acteurs a des conséquences importantes, même en laboratoire. Cependant, il n'y aurait pas eu de changement si la recherche n'avait pas été faite. Il s'agit donc d'une recherche naturelle (A, D, etc.) malgré la conscience des acteurs.

La majorité des recherches ayant été faites en laboratoire et ayant abouti à des théories valides pour la situation en laboratoire, et étant donné la pénurie de théories applicables sur le terrain, il nous semble judicieux d'utiliser les théories de laboratoire, d'une façon ou d'une autre, pour la RST (cf. Westmeyer, 1980). Cependant, il est évident qu'on ne peut pas les appliquer telles qu'elles se présentent, car sur le terrain, les circonstances sont beaucoup plus complexes qu'en laboratoire (cf. ci-dessus ainsi que Cronbach, 1975; Snow, 1974; Westmeyer, 1979; Patry, 1981 b, c). Westmeyer (1976; Westmeyer & Manns, 1977) a fait la proposition d'utiliser le laboratoire comme heuristique pour trouver des thèmes et des théories applicables sur le terrain. Il propose une correspondance indirecte qui n'est pas formulée exactement. Il remplace donc les termes de laboratoire par des thèmes de "sur le terrain" et essaye de voir si l'on peut trouver des lois semblables à celles du laboratoire (mais plus compliquées). Cette méthode a déjà été proposée par Patterson (1973a, b; 1979), et ces deux approches sont analysées par Patry (1981c).

Il existe une autre possibilité d'établir une correspondance plus directe entre le laboratoire et le terrain : la conception du laboratoire comme cas spécial du terrain. En effet, si l'on utilise la définition de terrain énoncée ci-dessus, on peut constater que dans aucun aspect il n'y a des différences fondamentales entre le laboratoire et le terrain. Il y a, par exemple, tous les degrés possibles entre le traitement naturel (sans aucune intervention, A) et le traitement artificiel (avec une intervention massive, \bar{A}) (cf. Willems, 1969). Il peut y avoir une influence minime sur le traitement, ou une influence moyenne, etc., et toutes les possibilités

intermédiaires. De même pour le lieu de la recherche (traitement ou comportement) : le chercheur peut ne rien changer, il peut introduire un objet auquel les acteurs s'habituent (par exemple une caméra vidéo : Ischi, 1980), et il peut participer à la recherche. On peut constater des différences de degrés, mais pas fondamentales, par rapport à tous les aspects de la figure 1. Ainsi, on peut établir une relation directe et logique : le laboratoire comme cas spécial du terrain. Ce principe est typique pour les théories en physique. Nous citons les exemples de l'équation des gaz idéaux (laboratoire) et celle de Van der Waals (terrain) ainsi que l'exemple de la chute libre dans le vacuum (laboratoire) et en plein air (terrain). En psychologie, Rotter (1954; Rotter et al., 1972; Rotter & Hochreich, 1976) a développé une relation semblable pour sa théorie de l'apprentissage social. En laboratoire, on applique la formule suivante :

$$BP_{x,s_1,R_a} = f(E_{x,R_a,s_1} \text{ \& \& } RV_{R_a,s_1}) :$$

la probabilité (BP : behaviour potential) que le comportement x soit émis dans la situation s_1 et par rapport au renforcement R_a est une fonction de l'expectative (E : expectancy, probabilité subjective) que le renforcement R_a suive le comportement x dans la situation s_1 , et de la valeur du renforcement R_a (RV : reinforcement value) dans la situation s_1 .

Sur le terrain, la formule est la suivante :

$$BP_{(x-m),s(1-k),R_{(a-n)}} = f(E_{(x-m),s(1-k),R_{(a-n)}} \text{ \& \& } RV_{s(1-k),R_{(a-n)}}).$$

Par rapport à la formule valable en laboratoire, sur le terrain, on tient compte d'un certain nombre de comportements (x-m), de situations (s(1-k)) et de renforcements ($R_{(a-n)}$). Si les définitions des thèmes ne changent pas, l'application de la seconde formule à un seul comportement dans une situation avec un seul renforcement donne la première formule.

Cette conception du laboratoire comme cas spécial de terrain peut aussi être appliquée à la méthodologie. Si, dans le laboratoire, on travaille de préférence avec un schéma expérimental, on peut aussi le faire sur le terrain. On peut cependant, si c'est inévitable, réduire le contrôle et travailler avec un schéma quasi-expérimental

(Campbell & Stanley, 1963), bien que, comme le soulignent Cook & Campbell (1976), il est souvent possible de former des groupes expérimentaux équivalents même sur le terrain et d'atteindre ainsi un schéma expérimental.

Il en est de même pour différents autres aspects. Par contre, dans certains cas, en utilisant la RST, il n'est pas nécessaire de tenir compte de quelques problèmes survenant dans le laboratoire, notamment de certains effets de la "psychologie sociale de la recherche psychologique" (Miller, 1972; Rosenthal & Rosnow, 1969; Silverman, 1977; etc.), car du moins si tout est naturel dans la figure 1, il n'y a pas d'interactions sociales entre chercheur et acteurs.

3. La recherche sur le terrain et la pratique

L'objectif de la recherche appliquée est d'obtenir des règles pour résoudre de façon optimale des problèmes de la pratique. "Nowadays a practical man is one who acts in obedience to decisions taken in the light of the best technological knowledge – not scientific knowledge, because most of this is too remote from or even irrelevant to practice. And such a technological knowledge, made up of theories, grounded rules, and data, is in turn an outcome of the application of the method of science to practical problems" (Bunge, 1967b, p. 121). Dans le chapitre XI de son ouvrage, Bunge a analysé la logique de l'application des théories et des lois scientifiques dans la pratique (cf. aussi Patry & Perrez, 1981).

Comment peut-on atteindre un objectif en se basant sur les meilleures connaissances actuellement disponibles pour choisir l'objectif et l'action? Le choix de l'objectif est en premier lieu un acte philosophique (cf. ci-dessus) que nous ne pouvons pas discuter ici. L'action pour atteindre l'objectif dans une certaine situation, quant à elle, doit se baser sur des théories technologiques, qui correspondent aux théories scientifiques (modèle idéalisé de la réalité; contenant des concepts théoriques; pouvant être utilisé pour faire des explications et des pronostics; testable) à la seule différence qu'elles sont plutôt pratiques que cognitives. L'essentiel, c'est l'efficacité de la théorie technologique, tandis que pour les théories scientifiques, c'est la vérité qui est recherchée. Une règle technologique est bien fondée (grounded) si elle se base sur des lois technologiques qui

peuvent expliquer l'efficacité. La logique est la suivante :

loi scientifique + loi technologique + règle technologique.

Le signe + signifie la présupposition dans le sens suivant : A + B (B présuppose A) si (i) A est une condition nécessaire pour que B ait un sens ou une certaine probabilité, et (ii) A n'est pas mis en cause tandis que B est utilisé ou testé (Bunge, 1967a, p. 226). Les lois sont du type $M \rightarrow N$ (si M, alors N); dans la loi scientifique, M se rapporte à des faits (par exemple : si les enfants ont des parents sévères (M), alors ils deviennent anxieux (N) (cf. Herrmann, 1979, p. 218), dans la loi technologique, à des actions (si les parents éduquent leurs enfants sévèrement (M), les enfants deviennent anxieux (N)(cf. loc. cit)). Les règles finalement ont la forme suivante : "Pour atteindre N, on peut faire M" ou "Pour éviter N, on doit éviter M" (exemple : pour que les enfants ne soient pas anxieux, il ne faut pas les éduquer sévèrement (cf. loc. cit.)). Il faut souligner que la règle "Pour atteindre N, faire M" n'indique pas si on ne peut pas atteindre N avec d'autres moyens que M; "Pour éviter N, éviter M" n'indique pas ce qui se passe si on applique M (cf. Bunge, 1967b, p. 135). Nous ajouterons que même si on connaît la loi technologique $M \rightarrow N$, on ne peut pas dire si on peut éviter N en évitant M, car N peut aussi avoir d'autres raisons. De plus, selon Bunge, les lois sont corrigibles (ce qui pourrait amener des modifications des règles), elles peuvent se référer à un modèle trop idéalisé du système en question, et la règle correspondante peut alors être inefficace ou presque (par exemple si certaines variables importantes n'ont pas été considérées). Pour ces raisons, Bunge propose d'essayer d'abord les règles et d'en tester l'efficacité avant de les adopter. De plus, l'efficacité d'une règle, pour des raisons logiques, n'est pas un test de la loi technologique (ni de la loi scientifique).

Reprenons la différence entre la loi scientifique et la loi technologique. Pour Bunge, il y a une différence fondamentale : les lois technologiques ne sont pas vraies, mais efficaces, et elles contiennent des actions. Considérons les moyens qui ont été utilisés pour les trouver. Dans un schéma expérimental (ou du moins quasi-expérimental, Campbell & Stanley, 1963), un traitement, c'est-à-dire une action, est réalisé. Si, dans la loi technologique, les conditions et l'action sont les mêmes que dans la loi scientifique (c'est-à-dire

si celle-ci est le résultat d'une RST !), il y a correspondance entre les deux. Dans une loi du type "si M, alors, avec une probabilité p, suit N", la probabilité indique également l'efficacité de la loi technologique correspondante. Il faut admettre que de telles lois qui concernent le terrain n'existent guère aujourd'hui. Cependant, cette argumentation nous montre l'importance de la RST, notamment de la RST expérimentale, et l'intérêt particulier qu'on doit porter au traitement (A ou \bar{A} ; cf. l'analyse dans Patry, 1981b). En conclusion, on peut donc dire que la pratique, si elle prétend être fondée sur des bases rationnelles, doit se rapporter aux résultats de la RS et en priorité de la RST, si possible trouvés à l'aide de recherches expérimentales.

IV. LA RECHERCHE-ACTION A LA RECHERCHE DE LA RECHERCHE

Dans notre analyse des aspects recherche de la RA, nous nous basons notamment sur les arguments et définitions présentés dans la contribution de G. Pini, mais nous tenons aussi compte des analyses de Lukesch & Zecho (1978) et de Zecha & Lukesch (1981) ainsi que d'autres contributions dans le groupe GCR/SSRE "L'observation interactive dans la RA". Comme dans la contribution de Pini, et compte tenu de la différence fondamentale entre ces deux aspects, nous allons commencer par la discussion des finalités et continuer par les méthodes. Puis nous aborderons quelques questions sur l'action dans la recherche. Nous présenterons à tour de rôle des postulats qu'on peut trouver dans la RA (notamment dans la définition présentée par Pini), que nous analyserons par la suite en nous basant sur ce qui a été dit dans les chapitres précédents; cette forme de présentation correspond à celle de Zecha & Lukesch (1), tandis que les propositions analysées et les arguments sont différents.

1. Suite aux discussions du groupe de travail GCR/SSRE, nous avons proposé à Zecha & Lukesch de présenter leur analyse sous cette forme.

1. Rôles et finalités

Par rôles et finalités, nous entendons les fonctions qu'a la RA et les objectifs qu'elle cherche à atteindre.

(1) "La RA a une utilité pratique que la RS n'a pas."

Il est indéniable que la recherche fondamentale en laboratoire est souvent démunie d'utilité pratique immédiate (Patry, 1981a). Cependant, par le biais de la RST et si un rapport est établi entre laboratoire et terrain (cf. III.2) et entre RS (ou plutôt RST) et pratique (cf. III.3), il est possible de faire de la recherche fondamentale avec une certaine utilité pratique. De ce point de vue, il n'est donc pas nécessaire de changer complètement la méthodologie : il suffit d'appliquer les principes présentés ci-dessus. Souvent, cette optique est aussi formulée dans des articles se rapportant à des recherches en laboratoire; l'article de Alloy et Abramson (1979, p. 442), par exemple, commence ainsi : "An important part of animals' and humans' knowledge of the world is...". D'autre part, si l'"utilité pratique" concerne des actions pédagogiques, la recherche en éducation s'y rapporte par définition car son sujet est justement l'action pédagogique (c'est-à-dire l'éducation) (cf. (12) ci-après).

(2) "La RS est une recherche qui est utilisée comme instrument d'oppression et de domination, ce qui n'est pas le cas pour la RA."

A première vue, cette proposition est en contradiction avec (1), car il nous semble que l'utilisation de quelque chose comme instrument d'oppression et de domination n'est possible que si cette chose a une certaine utilité. Mais à part cela : la recherche ou la science à elles seules ne peuvent pas se prononcer sur les objectifs à atteindre, fussent-ils l'oppression ou l'émancipation (cf. II.1). La recherche ne peut répondre à la question que si, avec certains moyens, un certain objectif peut être atteint. Dans ce cas, les résultats d'une RS (ou RST) peuvent être utilisés pour l'oppression ou pour l'émancipation ou pour tous les autres objectifs pour lesquels ils peuvent être considérés comme valides. Groeben & Westmeyer (1975, pp. 182-183) citent un exemple très instructif : des étudiants ont analysé les craintes qu'ont les lecteurs d'un quotidien allemand de droite ("Bild-Zeitung") et

l'influence de ce journal dans ce domaine; ils ont voulu utiliser les résultats pour critiquer le journal. Cependant, ils ont dû remarquer qu'une même étude, avec les mêmes résultats, avait été réalisée par une agence sur demande du journal et que ces résultats ont été utilisés pour encourager l'industrie à placer de la publicité – donc dans un but contraire. Tous les résultats d'une certaine fiabilité et généralisabilité peuvent subir de tels destins : ce ne sont pas les résultats qui sont oppressifs, mais l'utilisation. Un chercheur cherchant des résultats pour soutenir des minorités peut faire une RS (ou RST) et il peut trouver des résultats d'une certaine qualité. La RS ne lui impose cependant nullement comment il doit exploiter ces résultats : il s'agit là d'une décision politique (ou philosophique). En tant que politicien ou homme engagé, il peut les utiliser en faveur des minorités. Il peut aussi laisser la décision aux acteurs (ce qui est normalement très souhaitable). Ainsi, les résultats de la recherche sont des instruments de manipulation en faveur de l'ordre social établi seulement si quelqu'un les utilise de cette manière. Ceci est le cas tant pour les résultats de la RS que pour ceux de la RA, pour autant que ceux-ci soient généralisables. Quant à l'oppression prétendue pendant une recherche (imposition de traitements, etc.), il s'agit d'un problème important dont on doit être conscient et qui est vivement discuté dans le cadre des questions d'éthique dans la recherche (cf. Schuler, 1981; Patry & Perrez, 1981; ainsi que II.1 et sous (8) ci-après).

Le but "formation, émancipation et éducation politique" sera traité sous (13). Nous ajouterons ici qu'on peut très bien utiliser la formation et l'éducation politique comme traitement dans une RST et analyser les moyens qui mènent à l'émancipation.

2. Les méthodes

- (3) "Il n'est pas évident qu'il existe en sciences sociales une réalité 'objective' comparable à celle étudiée par les sciences de la nature."

Nous ne voulons pas discuter le problème s'il existe en sciences de la nature une "réalité objective". En ce qui concerne les sciences sociales, on part normalement de l'idée que la perception de faits tels qu'ils se présentent n'est pas objective, mais soumise à

un choix actif (cf. III.2) : il y a des différences d'observateur à observateur. C'est justement pour cette raison, et pour maintenir l'intersubjectivité, qu'une méthodologie adéquate doit être réalisée. Il y a subjectivité, mais celle-ci est transparente, on peut communiquer des méthodes et des résultats, les contrôler, par exemple mesurer la validité d'un concept (par exemple Cronbach & Meehl, 1955), etc. Les théories, éléments importants de la RS (et RST), ne reflètent pas une réalité objective mais sont des descriptions d'idées des chercheurs et contiennent aussi des éléments qui n'ont pas (encore) été confirmés ou réfutés par les faits : le contenu d'une théorie excède la réalité observable. La RS (et RST) n'est donc pas basée sur l'idée d'une réalité "objective"; par contre, elle suppose qu'il existe dans le domaine des lois déterministes ou probabilistes et qu'on puisse faire des prédictions.

- (4) "Le chercheur ne peut pas être absolument neutre face à son objet d'étude."

La neutralité n'est pas nécessaire. Le chercheur choisit son sujet de recherche selon ses intérêts, sa subjectivité. Cependant, il est important que le chercheur minimise toute subjectivité dans la méthode qu'il utilise pour faire sa recherche. Il doit rapporter ce qu'il a fait et s'assurer contre le reproche de subjectivité à l'aide de certaines méthodes (par exemple contrôle de l'objectivité de méthodes, de traitements, etc.). Le chercheur ne doit donc pas nécessairement être neutre, mais il doit être honnête.

- (5) "Il n'est pas possible d'appréhender et d'analyser la réalité en assumant une position extérieure aux faits et phénomènes étudiés."

Contrairement aux sciences de la nature, en sciences sociales le chercheur ne fait pas des recherches sur "quelque chose d'autre", mais il peut être impliqué lui-même dans cette recherche, être lui-même l'acteur. La théorie et les hypothèses peuvent aussi être valables pour lui. Souvent les hypothèses et théories dérivent de la propre expérience du chercheur (phase "chercher des hypothèses"). Par exemple, les pratiques personnelles des psychologues d'attribuer des raisons aux comportements d'autres personnes peuvent avoir mené à l'hypothèse des traits de la personnalité testée par la suite. La position intérieure, le fait qu'on soit concerné soi-même, que les lois recherchées soient souvent valables aussi pour le chercheur,

sont certainement à l'origine de beaucoup d'hypothèses et de théories en sciences sociales. L'analyse de sa propre théorie naïve face à un problème est probablement l'une des méthodes les plus efficaces pour trouver des hypothèses. Pour chercher des hypothèses, une position "intérieure" peut donc être très profitable et ne doit pas nécessairement être exclue.

Quant on veut tester des hypothèses, par contre, la notion d'intersubjectivité demande la transparence. L'intuition, l'introspection, etc., de ce fait, doivent être contrôlées si l'on veut s'en servir. Les techniques utilisées pour analyser les aspects intérieurs sont très différentes et vont du questionnaire simple jusqu'à des techniques d'interview très sophistiquées et à l'utilisation d'indices non-verbaux ou même physiologiques. Ce qui est commun à ces techniques, c'est qu'elles ont un certain degré d'objectivité, de fiabilité et de validité. Ces différents aspects nous indiquent le degré d'intersubjectivité. Cependant, il faut noter qu'il s'agit là de "position intérieure" des acteurs. Le chercheur, lui, peut bien avoir subi le traitement, etc., mais il ne peut pas se fier à sa seule impression subjective. Des expériences comme celles de Ebbinghaus (1885) avec soi-même ne restent cependant pas exclues si la généralisation ne concerne pas des faits constatés à l'aide de l'introspection; par contre, des contrôles et des répliques s'imposent.

(6) "On ne peut pas isoler un objet d'étude sans perdre des aspects importants."

Toute recherche empirique contient des observations de faits. Cependant, l'observation ne mène inévitablement qu'à la connaissance d'une partie très restreinte de ces faits : nous ne pouvons pas "tout voir" (cf. ci-dessus). Ainsi, par la force des choses, l'observateur va négliger des aspects qui pourraient être importants. D'autant plus doit-il diriger son regard pour les découvrir. Le coefficient de détermination (cf. par exemple Dayhaw, 1969, p. 139) et des techniques semblables permettent dans certains cas d'apprécier si "les vrais facteurs explicatifs" ont été trouvés. Par exemple, les corrélations qu'on trouve en théorie de la personnalité ne dépassent que rarement 0.30 (Mischel, 1968), ce qui est un sévère indice que la RST n'a pas encore réussi à inclure la majorité des aspects importants : la complexité et le manque de contrôle résultent en une trop grande proportion de variance inexplicquée. Nous nous trouvons

devant un certain dilemme : plus nous disposons de moyens pour atteindre un coefficient de détermination suffisant (par exemple en laboratoire), plus nous nous éloignons de la RST. Il y a, en principe, deux moyens que l'on peut combiner pour résoudre ce dilemme : (i) on peut tenir compte de plus de facteurs. Pour la théorie de la personnalité citée ci-dessus, l'interaction entre la personne et la situation (Endler & Magnusson, 1976; Magnusson & Endler, 1977; Mischel, 1979) et l'approche "idiographique" (selon l'explication de Marceil, 1977, et non pas celles de Windeiband ou de Allport) semblent être des solutions prometteuses. (ii) Pour l'analyse de facteurs précis et restreints, on peut appliquer les propositions faites sous III.2 et considérer le laboratoire comme cas spécial du terrain. Certaines hypothèses sont testées en laboratoire, d'autres qui y correspondent, mais qui sont plus larges, le sont sur le terrain, et on établit la relation cas spécifique - cas général.

(7) "Le dispositif d'observation et de mesure mis en place provoque un appauvrissement et/ou une déformation de la réalité."

Étant donné les problèmes de perception mentionnés ci-dessus, toute mesure, qu'elle soit faite en RS, RST ou RA, résulte en un appauvrissement. C'est pour surmonter cette difficulté que les critères de l'objectivité, de la fiabilité et de la validité ont été conçus. Il est cependant manifeste qu'il y a en RS une tendance à ne mesurer que ce qui est facilement mesurable et à réduire ainsi le spectre des variables analysées. Cependant, nous sommes d'avis qu'il faut aussi chercher à cerner les variables qui ne s'y prêtent qu'avec beaucoup de difficultés. Ceci peut se faire dans le cadre de la RS ou de la RST, les limites étant les mêmes que pour la RA qui ne dispose pas de meilleurs observateurs qui sauraient "tout" voir.

Il doit aussi être noté que, selon la définition, tout comportement artificiel (\bar{D} dans la figure 1) est un appauvrissement de la réalité non pas mesurée, mais effective. On peut se poser la question si une telle réduction peut contribuer à l'accroissement des connaissances. Une première solution à ce problème peut être trouvée grâce à la distinction entre la performance et la compétence (Chomsky, 1965; Fiske, 1971, p. 76; Mischel, 1973) : le comportement artificiel (\bar{D}) par exemple dans la méthode clinique, permet de trouver des compétences (ce que quelqu'un est capable de faire); il est cependant beaucoup plus difficile de trouver la performance natu-

relle (ce que la personne fait normalement) (cf. Patry, 1981b). Pour obtenir celle-ci, il nous semble préférable d'utiliser des méthodes non-réactives (D), par exemple l'observation (cf. Ischi, 1981) ou des techniques indirectes (Webb et al., 1966), qui ont cependant aussi des problèmes de validité (Bungard & Lück, 1981).

(8) "La participation active des acteurs aux décisions est nécessaire."

Normalement, le chercheur assume la responsabilité de sa recherche en ce qui concerne tant l'aspect scientifique qu'éthique et politique. Il ne peut cependant prendre la responsabilité que s'il peut contrôler le déroulement des opérations, du moins partiellement. La relation entre chercheur et acteur ne sera par conséquent jamais symétrique pour des raisons de responsabilité. D'autre part, elle ne l'est pas non plus à cause de l'avantage que le chercheur a par rapport à l'acteur qui n'est souvent par formé comme lui et qui ne travaille normalement qu'à temps partiel au projet, tandis que le chercheur s'occupe souvent à plein temps de la RA ou de domaines voisins. De plus, le statut de "chercheur", de "scientifique", etc. impressionne souvent les acteurs qui attendent des solutions de la part des "compétents" – ou bien cette illusion s'envole et cède sa place à la méfiance, attitude guère plus propice à la réalisation d'une relation symétrique. Une participation des acteurs aux décisions, au même niveau que les chercheurs, semble donc peu probable et, du point de vue de la responsabilité, pas souhaitable, car pas justifiable.

Néanmoins, une participation des acteurs aux décisions nous semble nécessaire ou utile dans plusieurs cas très différents; la forme exacte de la participation (droit de veto, droit de proposer ou d'imposer la suite, etc.) dépend des cas. En voici quelques-uns :

- Les droits des acteurs sont précisés dans les codes déontologiques (par exemple APA 1973; SSP, 1975; de Landsheere, 1976, pp. 375-377; voir aussi Schuler, 1981). Nous soulignons, dans le présent contexte, le droit de refuser ou d'interrompre la participation à une recherche sans indication de raisons : le chercheur doit veiller à ce qu'il n'impose rien à l'acteur que celui-ci n'accepte (ou n'accepterait) pas. Le chercheur ne peut donc pas forcer l'acteur à faire quelque chose que celui-ci ne veut pas faire délibérément. En d'autres mots : à chaque instant, l'ac-

teur doit avoir le droit de veto en ce qui concerne sa propre personne ou ceux dont il est responsable (par exemple les parents pour leurs enfants, etc.).

- Si possible, l'acteur doit pouvoir décider sa participation en connaissance de cause, il doit donc savoir ce qui l'attend. Le chercheur doit lui indiquer aussi les risques encourus dans cette recherche. L'acteur est moins bien placé pour les estimer. A nouveau, on trouve une contrainte à la participation symétrique d'acteurs et de chercheurs.
- Si l'acteur assume une responsabilité dont il ne peut pas être dispensé, le libre choix des décisions touchant à cette responsabilité doit lui être laissé. Par exemple dans une recherche en collaboration avec des classes et des maîtres, on ne peut pas contraindre ces derniers à ne plus donner de leçons car ceci aurait pour conséquence que l'objectif de la classe, dicté par la société, ne serait pas atteint.
- Quand on cherche des hypothèses, les acteurs, grâce à leur meilleure connaissance de la situation, peuvent mettre en évidence des aspects importants, ils peuvent faire des propositions fort intéressantes qui peuvent guider le chercheur. Une participation très active aux décisions peut donc être souhaitable. Quand on teste une hypothèse, les aspects centraux doivent être décidés par le chercheur, sans pour autant que les points ci-dessus soient négligés. Il est normalement utile de tenir compte des propositions des acteurs; la forme exacte doit être décidée individuellement pour chaque cas, en considérant les problèmes de la validité interne et externe du schéma de recherche, de la motivation des acteurs, etc.

Ces quelques remarques, auxquelles d'autres pourraient s'ajouter, montrent que même si le chercheur a un certain pouvoir de décision, il ne peut (ou ne doit) pas en abuser. L'acteur n'est pas livré au chercheur qui le manipule sans qu'il puisse réagir – tout au contraire, nous pensons qu'une recherche doit commencer par un contrat entre le chercheur et l'acteur et que chacun ne signera que si ses besoins sont satisfaits.

Cependant, un autre aspect est important : celui de la réactivité. Comme nous l'avons démontré sous III.1, la conscience qu'une recherche est faite (\bar{C} et \bar{F} dans la figure 1) a une influence non négligeable sur le comportement et sur l'efficacité du traitement.

Le comportement ne peut être considéré comme naturel (cf. la discussion sous III.1), il est donc \bar{D} . L'influence sur le traitement n'a pas pu être discutée, car elle est assez complexe et dépend du cas concret. Certains chercheurs trompent les acteurs pour atténuer (mais pas éviter !) ce problème. Ceci nous semble très problématique pour des raisons éthiques, mais aussi à cause du soupçon qu'on suscite (cf. McGuire, 1969). Il semble exister un dilemme entre les principes de l'éthique (dire aux acteurs ce qui va se passer) et ceux de la validité de la recherche (problème de la réactivité).

Somme toute, nous voyons que la réalisation de la participation, du point de vue de la RST, est partiellement nécessaire, partiellement souhaitable et partiellement impossible ou pas justifiable. Dans sa forme brute, l'exigence de participation formulée par les représentants de la RA ne peut être acceptée.

(9) "L'acteur doit être informé des résultats."

Quant on cherche des hypothèses, l'information de l'acteur peut être utile en vue d'une interprétation par lui-même qui pourrait être fort intéressante. Pour tester des hypothèses, par contre, il n'est pas évident que l'information continue des acteurs sur la recherche soit toujours profitable à celle-ci. Souvent, de telles informations provoquent des réactions incontrôlables qui réduisent la valeur de la recherche sans qu'il y ait d'avantages (réactivité, cf. ci-dessus; \bar{C} et \bar{F} dans la figure 1 avec les effets cités dans III.1). D'autre part, selon les codes déontologiques, on doit informer les acteurs après la recherche sur les résultats et la nature de la recherche, sauf s'il y a de fortes raisons contraires (exemples : voir APA, 1973, p. 76).

Evidemment, il n'est pas exclu en RS ou RST de donner ces informations : dans certaines recherches, elles font partie du traitement, dans d'autres, elles sont au moins compatibles avec l'approche scientifique.

(10) "L'acteur doit participer à l'analyse (ou au dépouillement) des résultats."

Ce postulat n'est pas évident. Pourquoi les acteurs seraient-ils plus capables de faire ces analyses que d'autres personnes? Norma-

lement, ils ont autre chose à faire que ces travaux ennuyeux, et de plus, ils ne sont pas formés pour ce travail. Lors d'une observation à l'aide d'enregistrement vidéo, le codage est très monotone, et les observateurs doivent avoir suivi un certain entraînement. Pourquoi les acteurs devraient-ils le faire? De plus, en s'observant eux-mêmes, ils pourraient faire intervenir des variables inconnues et incontrôlables et ainsi empêcher toute intersubjectivité (il en est autrement si on propose à l'acteur de décrire ou d'interpréter son propre comportement observé sur vidéo; cf. par exemple, Nisbett et al., 1973). Dans la phase de recherche d'hypothèses, une participation peut être utile car elle permettrait éventuellement aux acteurs de donner des interprétations. Autrement, la participation des acteurs ne semble justifiée que si ceux-ci ont une compétence spécifique dont on veut profiter.

(11) "Il faut recueillir les données dans le contexte même de l'action."

Ceci peut se faire dans le cadre de la RST comme nous l'avons décrit plus haut. La seule différence par rapport à la RA est que la recherche ne se limite pas à ce contexte-ci, mais qu'elle tient aussi compte des possibilités dans d'autres contextes, par exemple selon III.2.

3. La recherche et l'action

Certains postulats de la RA qui concernent la recherche sont étroitement liés à l'action, ce qui pose des problèmes spécifiques.

(12) "Dans la RA, l'action a la priorité sur la recherche."

Dans la RS (et notamment dans la RST), recherche et action ne sont pas incompatibles. L'action a un rôle bien déterminé : celui de traitement. Dans cette conception, la recherche a la priorité sur l'action : ce sont des critères de recherche qui déterminent les modalités du traitement ainsi que les personnes qui y seront soumises. La recherche peut être menée à partir d'une question du type : "Quel est le moyen le plus efficace pour atteindre tel et tel objectif (par exemple l'émancipation) ?" et tester ainsi des hypothèses technologiques en vue d'actions (voir Patry & Perrez, 1981). Si on cherche des informations généralisables et non pas le

changement dans un seul cas, on doit aussi tenir compte des moyens qui permettent cette généralisation et les considérer comme prioritaires sur l'action elle-même. La différence est cependant souvent minime et consiste à observer plus d'aspects importants en vue de l'analyse de la généralisabilité.

L'éducation se définit comme une action de la part d'un éducateur pour atteindre certains buts qu'il a fixés pour l'éduqué. La science de l'éducation a entre autres les objectifs d'analyser ces actions et de mettre à disposition des fondements pour une éducation plus efficace. Elle peut aussi participer à l'essai d'atteindre certains buts si ceux-ci sont explicités et justifiés. Cependant, cette procédure a une logique spécifique si l'on veut s'en tenir aux résultats de la recherche (cf. III.3). Une application immédiate de ces résultats n'est possible que dans des conditions bien précises; entre autres, on doit savoir si cette action a (ou pourrait avoir) des effets négatifs. Nous doutons que ce dernier point soit souvent mis en évidence en RA.

(13) "La RA sert à la formation des participants, à l'éducation politique et sociale et à l'émancipation."

Un premier but formulé dans ce postulat est la formation du chercheur. La RS poursuit ce but sous forme de l'accroissement des connaissances, ce qui est une certaine forme de formation. Le statut des autres buts présentés dans ce postulat a été discuté plus haut (II.1). L'approche scientifique ne permet pas d'imposer de tels buts à qui que ce soit – mais elle ne s'y oppose pas non plus, car elle n'a pas à se prononcer sur ce point. La décision incombe au chercheur en tant que membre de la société et comme homme responsable ainsi qu'aux acteurs, éventuellement aussi à d'autres personnes compétentes. Il ne s'agit donc pas d'un postulat scientifique, mais philosophique ou politique. Néanmoins, en RST, on peut très bien le réaliser (cf. III.1 et III.3), à condition que les buts soient formulés de façon assez précise.

V. DISCUSSION

La RA contient deux éléments centraux : la recherche et l'action. Si, du point de vue des représentants de la RA, l'action est beau-

coup plus importante que la recherche, celle-ci est néanmoins cruciale pour plusieurs raisons. Le mot "recherche" ouvre des portes qui, sinon, resteraient fermées. Il permet de trouver d'autres ressources pour financer les activités; en l'utilisant, on trouve plus facilement un employeur (l'université, etc.); certains champs d'action sont plus accessibles; les résultats sont publiés; la recherche est quelque chose de sérieux, d'important, d'accepté par la majorité de la société.

Cependant, il nous semble dangereux d'utiliser le mot "recherche" comme prétexte pour faire uniquement de l'action. Pour cette raison, nous avons surtout analysé l'aspect scientifique de la RA. Après la description de certains points fondamentaux de l'approche scientifique comme nous la concevons (cf. Bunge, 1967a, b) et la discussion de la RST comme RS dans le milieu naturel des acteurs, nous avons comparé plusieurs postulats de la RA qui concernent la recherche (finalités, méthodes, rapports avec l'action) avec les principes proposés préalablement.

Il se peut que certains représentants de la RA ne se reconnaissent pas dans les aspects choisis. Il y a tant de définitions différentes de la RA que nous avons dû choisir arbitrairement quelques points qu'on peut y trouver. Nous sommes conscients qu'il y a beaucoup de chercheurs qui, tout en soutenant la RA, refusent l'un ou l'autre des points cités. L'analyse à laquelle nous avons procédé porte par conséquent non pas sur des représentants de la RA, mais sur certains points souvent défendus. Pour cette raison, nous avons renoncé à citer beaucoup d'auteurs en RA et à critiquer les recherches qui ont été faites; une telle analyse aurait aussi largement dépassé nos moyens et n'aurait pas correspondu à notre intention.

L'analyse montre que les exigences scientifiques sont assez mal satisfaites par la RA.

- Certains de ses principes sont compatibles avec la RS (ou, plus souvent, avec la RST), mais celle-ci semble plus efficace comme moyen de recherche.
- D'autres postulats sont incompatibles, et on ne peut pas parler de recherche car des critères centraux de la science (par exemple l'intersubjectivité, la généralisabilité, etc.) sont violés.
- Ces deux points sont surtout valables quand il s'agit de tester

des hypothèses. Si on ne regarde que la phase de recherche d'hypothèses, la critique est moins sévère vu qu'en principe, il n'existe pas de restrictions méthodologiques. Dans certains cas, certains postulats peuvent être utiles. Cependant, là aussi, on doit se poser la question si d'autres méthodes ne seraient pas plus efficaces, la RA ou ces postulats n'étant pas conçus uniquement pour chercher des hypothèses.

- Encore d'autres points concernent des questions de normes sur lesquelles la RS ne peut pas se prononcer (ce sont des questions philosophiques), mais qui peuvent être suivies dans une RS ou une RST.

Par sa critique de la pratique scientifique traditionnelle, la RA a lancé un défi à la RS. Certaines objections sont amplement justifiées, par exemple le manque de validité écologique dans la recherche en laboratoire. Cependant, nous avons montré qu'on peut faire face à ces critiques tout en gardant les principes de la RS. La conclusion que rien n'est bon dans la RS et qu'il faut changer totalement de méthodologie nous semble erronée. Etant donné que les objectifs de la recherche et le choix de son sujet ne sont aucunement préconisés par la RS, celle-ci peut être réalisée tout en tenant compte des critiques à cet égard. Certaines précisions se sont avérées nécessaires. Nous avons essayé de les mettre en évidence dans la description de la RST (chap. III). Un changement total de la méthodologie serait même dangereux car si l'on se tient à certains postulats cités sous IV.2, on perd toute crédibilité scientifique. L'action, finalement, nous semble beaucoup plus rationnelle si l'on suit les principes décrits sous III.3 que dans la RA où les fondements de l'action et l'efficacité ne sont ni recherchés ni connus.

Le défi de la RA concerne aussi l'utilisation des résultats de la recherche. A part le fait que des résultats ne peuvent être appliqués que s'ils ont une certaine validité pour la situation en question, celui qui les connaît peut s'en servir. Les deux moyens pour éviter ce problème sont, à notre avis, de faire des recherches secrètes (résultats non publiés) ou de ne pas faire de recherche du tout. La première devise nous semble inacceptable. Certaines méthodes proposées dans les postulats sous IV.2 correspondent à la deuxième solution. Apparemment, il y a une différence fondamentale

entre la fonction sociale vue par les adeptes de cette dernière position et celle perçue par les chercheurs en RS ou RST : les uns cherchent l'action sous prétexte de recherche sans que la connaissance soit accrue tandis que les autres cherchent la connaissance et justifient toutes leurs démarches.

La conclusion de cette analyse est que la RS peut tenir compte de certains postulats de la RA sans violer ses principes, par exemple sous forme de RST. On doit aussi dire que certaines recherches faites sous l'égide de la RA peuvent absolument être considérées comme RST. Par contre, d'autres postulats et principes dans la RA sont inadmissibles du point de vue scientifique. Cependant, ces postulats problématiques ne sont pas nécessaires, et on peut très bien effectuer des recherches et des actions contrôlées sans en tenir compte. La RST nous semble être un pas dans la bonne direction.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychological Association, APA – Ethical principles in the conduct of research with human participants. Washington : APA, 1973.
- ALLOY, L.B. & ABRAMSON, L.Y. – Judgment of contingency in depressed and nondepressed students : Sadder but wiser ? Journal of Experimental Psychology : General, 1979, 108, 441-485.
- BARKER, R.G. & WRIGHT, H.F. – Midwest and its children. Hamden, Conn. : Archon, 1971.
- BICKMAN, L. & HENCHY, T (Eds) – Beyond the laboratory : Field research in social psychology. New York : McGraw-Hill, 1972.
- BRANDT, R.M. – Studying behavior in natural settings. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- BUNGARDT, K. & LÜCK, H.E. – Nicht-reaktive Messverfahren. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.

- BUNGE, M. – Scientific research I : The search for system. Berlin : Springer, 1967.
- BUNGE, M. – Scientific research II : The search for truth. Berlin : Springer, 1967.
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C. – Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), Handbook of research on teaching. Chicago : Rand McNally, 1963.
- CHOMSKY, N. – Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1965.
- COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. – The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M.D. Dunette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago : Rand McNally, 1976.
- COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. (Eds) – Quasi-experimentation : Design and analysis issues for field research. Chicago : Rand McNally, 1979.
- CRONBACH, L.J. – The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 1957, 12, 671-684.
- CRONBACH, L.J. – Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 1975, 30, 116-127.
- CRONBACH, L.J. & MEEHL, P.E. – Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 1955, 52, 281-302.
- DAYHAW, L.T. – Manuel de statistique. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa, 1969.
- DE LANDSHEERE, G. – Introduction à la recherche en éducation. Paris : Armand Colin-Bourrelly, 1976.
- DIPBOYE, R.L. & FLANAGAN, M.P. – Research settings in industrial and organizational psychology : Are findings in the field more generalizable than in laboratory? American Psychologist, 1979, 34, 141-150.
- EBBINGHAUS, H. – Über das Gedächtnis. Leipzig, 1885.

- EDWARDS, A.L. – The social desirability variable in personality assessment and research. New York : Dryden, 1957.
- ENDLER, N.S. & MAGNUSSON, D. (Eds) – Interactional psychology and personality. New York : Wiley, 1976.
- FISKE, D.W. – Measuring the concepts of personality. Chicago : Aldine, 1971.
- FRENCH, R.P. jr – Les expériences sur le terrain. In L. Festinger & D. Katz (Eds), Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, vol. 1. Paris : Presses Universitaires de France, 1974.
- GRAWITZ, M. – Méthodes de sciences sociales. Paris : Dalloz, 1976.
- GROEBEN, N. & WESTMEYER, H. – Kriterien psychologischer Forschung. München : Juventa, 1975.
- GUYOT, Y., PUJADE-RENAUD, C. & ZIMMERMANN, D. – La recherche en éducation. Paris : Editions ESF, 1974.
- HERRMANN, T. – Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In J. Brandstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (Eds), Pädagogische Psychologie : Probleme und Perspektiven. Stuttgart : Klett-Cotta, 1979.
- ISCHI, N. – Analyse des fondements technologiques de la modification des contingences sociales en classe. Revue Suisse de Psychologie, 1980, 39, 113-132.
- ISCHI, N. – Systematische Beobachtung in Feld. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.
- KATZ, D. – Les études sur le terrain. In L. Festinger & O. Katz (Eds), Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, vol. 1. Paris : Presses Universitaires de France, 1974.
- LÉON, A. – Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris : Presses Universitaires de France, 1977.
- LEPLAT, J. – L'épreuve des hypothèses dans des situations non conçues par l'expérimentateur. Bulletin de Psychologie, 1976/77, 30, 25-29.

- LEWIN, K. – Le conflit dans les modes de pensée aristotélicien et galiléen dans la psychologie contemporaine. In K. Lewin (Ed.), Psychologie dynamique. Les relations humaines. Paris : Presses Universitaires de France, 1975.
- LEY, K. – Le statut scientifique de la Recherche-Action. Premiers propos pour un débat. Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, No 79.02, 1979.
- LUKESCH, H. & Zecha, G. – Neue Handlungsforschung ? Programm und Praxis gesellschaftskritischer Sozialforschung. Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 1978, 29, 26-43. (Traduction-résumé : Nouvelle recherche-action ? Le programme et la pratique de la recherche en sciences sociales critiques. Par J.-L. Patry, Fribourg, Institut de Pédagogie.)
- MARCEIL, J.C. – Implicit dimensions of idiography and nomothesis : A reformulation. American Psychologist, 1977, 32, 1046-1055.
- MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S. (Eds), Personality at the crossroads : Current issues in interactional psychology. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1977.
- McGuire, W.J. – Suspiciousness of experimenter's intend. In R. Rosenthal & R.L. Rosnow (Eds), Artifact in behavioral research. New York : Academic Press, 1969.
- MILLER, A.G. (Ed.) – The social psychology of psychological research. New York : Free Press, 1972.
- MISCHEL, W. – Personality and assessment. New York, 1968.
- MISCHEL, W. – Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 1973, 80, 252-283.
- MISCHEL, W. – On the interface of cognition and personality : Beyond the person-situation debate. American Psychologist, 1979, 34, 740-754.
- NISBETT, R.E., CAPUTO, C., LEGANT, P. & MERACEK, J. – Behavior as seen by the actor and as seen by the observer, Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 27, 154-164.
- ORNE, M.T. – Demand characteristic and the concept of quasi-controls. In R. Rosenthal & R.L. Rosnow (Eds), Artifact in behavioral research. New York : Academic Press, 1969.
- PALMADE, G. – La Recherche-Action, perspectives et exemples. Conférence lors de la 4e séance plénière 1980 du Groupe des Chercheurs Romands. Lausanne + 13 décembre 1978.
- PATRY, J.-L. – Feldforschung in den Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 1979, 27, 317-335.
- PATRY, J.-L. – Einleitung. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.
- PATRY, J.-L. – Laborforschung - Feldforschung. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.
- PATRY, J.-L. – Operantes Lernen in Labor und Feld. Zur Verwendung von Begriffen aus dem operanten Paradigma. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.
- PATRY, J.-L. & ISCHI, N. – L'influence du feed-back sur le comportement du maître. Techniques d'instruction, 1978, (1), 18-25.
- PATRY, J.-L. & PERREZ, M. – Entstehungs-, Erklärungs- und Anwendungszusammenhang technologischer Regeln. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.
- PATTERSON, G.R. – Stimulus control in natural setting : I. A procedure for the identification of facilitating stimuli which occur in social interaction. University of Oregon : Unpubl. Manuscript, 1973.
- PATTERSON, G.R. – Stimulus control : II. Stimuli which maintain ongoing noxious behaviors. University of Oregon : Unpubl. Manuscript, 1973.

- PATTERSON, G.R. – A performance theory for coercive family interaction. In R.B. Cairns (Ed.), The analysis of social interactions : Methods, issues, and illustrations. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1979.
- POPPER, K.R. – La connaissance objective. Bruxelles : Editions Complexe, 1978.
- PRIM, R. & TILMANN, H. – Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg : Quelle & Meyer (UTB), 1975.
- REICHENBACH, H. – Experience and prediction. Chicago : University of Chicago Press, 1938.
- ROSENBERG, M.J. – The conditions and consequences of evaluation apprehension. In R. Rosenthal & R.L. Rosnow (Eds), Artifact in behavioral research. New York : Academic Press, 1969.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. – Pygmalion à l'école. Paris : Casterman, 1971.
- ROSENTHAL, R. & ROSNOW, R.L. (Eds) – Artifact in behavioral research. New York : Academic Press, 1969.
- ROSS, R.P. & CAMPBELL, D.E. – A subject index of environmental design research. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 1979, 9, 1.
- ROTTER, J.B. – Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1954.
- ROTTER, J.B., CHANCE, J.E. & PHARES, E.J. (Eds) – Applications of a social learning theory of personality. New York, Rinehart & Winston, 1972.
- ROTTER, J.B. & HOCHREICH, D.J. – Personality. Glenview, Ill. : Scott, Foresman, 1975.
- SCHULER, H. – Ethische Probleme in der Feldforschung. In J.-L. Patry (Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.

- SNOW, R.E. – Representative and quasi-representative designs for research on teaching. Review of Educational Research, 1974, 44, 265-291.
- Société suisse de Psychologie–Code déontologique. Revue Suisse de Psychologie, 1975, 34, 359-362.
- SWINGLE, P.G. (Ed.) – Social psychology in natural settings. A reader in field experimentation. Chicago : Aldine, 1973.
- TUNNELL, G.B. – Three dimensions of naturalness : An expanded definition of field research. Psychological Bulletin, 1977, 84, 426-437.
- WEBB, E.J., CAMPBELL, D.T., SCHWARTZ, R.D. & SECHREST, L.– Unobtrusive measures : Nonreactive research in the social sciences. Chicago : Rand McNally, 1966.
- WESTMEYER, H. – Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft. Stuttgart : Kohlhammer, 1973.
- WESTMEYER, H. – Grundlagenprobleme psychologischer Diagnostik. In K. Pawlik (Ed.), Diagnose der Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart : Klett, 1976.
- WESTMEYER, H. – Zur Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien. In L. Krumm (Ed.), Zur Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien : Über den Zusammenhang von Verhaltenstheorien und Pädagogischer Verhaltensmodifikation. München : Urban & Schwarzenberg, 1979.
- WESTMEYER, H. – Methodologische Aspekte der Beziehung zwischen Feld- und Laborforschung. Vortrag gehalten am XXII. Internationalen Congress für Psychologie, Leipzig, 1980.
- WESTMEYER, H. & MANN, M. – Beobachtungsverfahren in der Verhaltensdiagnostik. In H. Westmeyer & N. Hoffmann (Eds), Verhaltenstherapie. Grundlegende Texte. Hamburg : Hoffmann & Campe, 1977.
- WILLEMS, E.P. – Toward an explicit rationale for naturalistic research methods. Human Development, 1967, 10, 138-154.

WILLEMS, E.P. – Planning a rationale for naturalistic research.
In E.P. Willems & H.L. Raush (Eds), Naturalistic viewpoints
in psychological research. New York : Holt, Rinehart &
Winston, 1969.

ZECHA, G. & LUKESCH, H. – Die Methodologie der Aktions-
forschung. Analyse, Kritik, Konsequenzen. In J.-L. Patry
(Ed.), Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissen-
schaften unter natürlichen Bedingungen. Bern : Huber, 1981.

3

QUELQUES REMARQUES SUR LA RECHERCHE-ACTION

Pierre Dominicé

Ce texte prolonge un dialogue et cherche à enrichir une confrontation. Les positions défendues et les questions posées dans ces quelques remarques demandent à être discutées. Elles n'ont en aucun cas la prétention de fournir une argumentation complète et définitive.

1. LA RECHERCHE-ACTION MET EN QUESTION LES NORMES EXPERIMENTALES DE LA RECHERCHE

Pour mériter le qualificatif de scientifique, la recherche en sciences sociales ou humaines a dû se plier aux normes de l'exactitude chiffrée. Sa légitimité dépend fortement des critères de vérification utilisés dans les recherches effectuées en sciences naturelles ou physiques. La recherche n'est donc reconnue comme fondamentale que dans la mesure où elle s'inspire des sciences dites exactes et emprunte leurs modèles méthodologiques. A l'instar de la psychologie ou de la sociologie, les sciences de l'éducation ont tenté avec acharnement d'être admises dans le cercle des disciplines scientifiques. Autour d'objets de recherche liés à l'apprentissage scolaire, à l'observation de comportements pédagogiques ou à l'évaluation de programmes éducatifs, elles se sont efforcées de respecter des démarches expérimentales qui permettent de conduire la recherche vers des faits contrôlables ou des données objectives. En dehors de ce genre de résultats, pour la plupart des chercheurs scientifiques, il n'y a pas de recherche proprement dite et, en conséquence, pas de progression de la connaissance. Un bref regard sur les rapports rédigés par les instances officielles qui financent la recherche le prouve.

Ces allégeances de la recherche en sciences sociales ou humaines à l'égard des canons des sciences dites exactes ont été entretenues, voire même renforcées, pour deux raisons principales :

- l'idéologie du progrès scientifique sous-tendue par la notion d'infaillibilité attribuée à la rationalité technique,
- le monopole exercé par l'université sur la production des connaissances ou, plus exactement, la position de contrôle hiérarchique revendiquée par les universitaires sur la production des connaissances.

Or, la perspective de recherche-action participe de courants de pensée qui mettent en question cette maîtrise rationnelle, se méfient de l'autorité accordée aux supports technologiques dans la recherche et critiquent les normes de compétence scientifique qui régissent la production universitaire. La recherche-action n'est pas une simple option méthodologique. Elle ne représente pas uniquement une alternative au modèle expérimental ou à l'approche empirico-analytique. Elle réapparaît aujourd'hui dans le débat sur la recherche scientifique en raison des doutes éprouvés par de nombreux chercheurs à l'égard du sens des résultats qu'ils obtiennent ou des contradictions qu'ils ressentent entre les thèmes traités, les démarches suivies et leurs applications ultérieures. Sans interrogation fondamentale sur la fonction sociale de la recherche, la destination de la production intellectuelle ou les contraintes institutionnelles de la réflexion universitaire, l'optique de recherche-action ne peut être comprise.

Présentée fréquemment de façon polémique, la recherche-action sert un peu d'étendard à tous ceux qui mettent en question l'ordre scientifique et acceptent de transgresser les normes expérimentales de la recherche. Peu importe qu'ils baptisent leur démarche de recherche-action institutionnelle (Barbier, 1977), recherche-participation (Hall, 1975), observation militante (Darcy de Oliveira, 1975) ou intervention sociologique (Touraine, 1978 ; Troutot, 1980). Bien qu'il y ait entre ces différentes orientations des nuances certaines, elles portent en elles la même intention générale de rupture envers les canons d'une recherche scientifique marquée en premier lieu, dans le champ des sciences dites sociales ou humaines, par une autorité d'emprunt aux sciences dites exactes. Elles participent toutes d'une volonté de lier le travail de recherche à une pratique sociale ou politique.

2. LA RECHERCHE-ACTION S'EFFORCE DE PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE DES DIMENSIONS EN JEU DANS LES PROCESSUS EDUCATIFS

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'objet de recherche est indissociable de l'action éducative. C'est, d'ailleurs, une des raisons pour lesquelles elles sont considérées comme sciences appli-

quées par opposition aux sciences fondamentales. Sans entrer dans le détail d'un débat complexe sur le statut scientifique des sciences de l'éducation, à mon sens trop souvent éludé, il faut admettre que le terrain éducatif ne se prête pas aux exigences d'une recherche conduite en laboratoire. De même, le laboratoire n'est adéquat pour traiter une situation éducative que si l'on admet de réduire la plupart des dimensions qui font sa spécificité. Certes, bon nombre de chercheurs, conscients de ces difficultés, ont voulu adapter des plans de recherche aux possibilités expérimentales des terrains éducatifs. Ils ont néanmoins été contraints, pour tenir leur pari scientifique, d'isoler des objets de recherche ou de ne retenir que des aspects limités d'une situation éducative. Le respect de leurs plans expérimentaux les conduit nécessairement à contenir la dynamique de l'action éducative pour pouvoir en contrôler les effets. La connaissance, prétendument objective, qui découle de ce genre de travaux peut se prévaloir de données fiables, mais manque le plus souvent de pertinence. Il y a bien connaissance, mais connaissance de quoi? Cette connaissance va-t-elle nourrir la réflexion des acteurs pédagogiques? Cette connaissance va-t-elle avoir une portée théorique se reflétant sur d'autres champs pédagogiques? Cette connaissance va-t-elle avoir une autorité quelconque lorsqu'elle sera confrontée à la sagesse empirique de ceux qui vivent une situation éducative?

Sans nier la qualité méthodologique de nombreux travaux de recherche présentés ces dernières années dans le domaine des sciences de l'éducation, il faut bien admettre que leur portée est extrêmement limitée. Ils semblent, de façon générale, davantage assurer la carrière professionnelle d'enseignants universitaires que contribuer à une clarification théorique des repères conceptuels utilisés par les pédagogues ou à un renouveau de l'action éducative. Le pari scientifique qui vise à établir des lois ou à généraliser des données significatives est perdu d'avance tant que la construction de l'objet de recherche ne s'inscrit pas dans une lecture globale de la situation éducative à analyser. Ce n'est pas la juxtaposition de résultats qui peut rendre compte de la complexité des processus en jeu dans l'action éducative. De même, si la validité d'une affirmation théorique dépend des données expérimentales réunies, l'assemblage de ces portions théoriques ne saurait parvenir à une explication de l'ensemble des facteurs qui caractérisent une action éducative.

L'intérêt suscité actuellement par la recherche-action provient précisément de l'échec rencontré par la recherche expérimentale. Elle constitue un nouveau pari à travers lequel des chercheurs tentent de ne plus détacher l'objet de recherche de la dynamique des conditions institutionnelles, des mouvements sociaux ou des interactions collectives qui façonnent l'action éducative. Du point de vue méthodologique, les démarches de recherche-action entreprises sont souvent tâtonnantes. Elles se heurtent à toute une série de difficultés. Elles ne conduisent que rarement aux résultats escomptés. Peu importe, si l'on accepte de reconnaître ici l'émergence d'une nouvelle mise en chantier d'instruments de recherche en quête de données pertinentes. La recherche-action tente de répondre aux lacunes qu'elle dénonce dans la recherche expérimentale. Elle n'a pas toutes les solutions. Mais elle offre au moins l'avantage d'inscrire l'objet de recherche éducationnelle dans un cadre de référence théorique plus global ainsi que dans la dynamique des processus formateurs. Le véritable pari de la recherche-action, c'est de fournir aux acteurs du terrain éducatif un support de recherche leur permettant de réfléchir au programme éducatif dont ils sont responsables, et, si nécessaire, de le transformer. Dans cette perspective, la connaissance découle de l'action éducative de même qu'elle est destinée à son renouveau.

3. LA RECHERCHE-ACTION NECESSITE LA COLLABORATION DES ACTEURS DU TERRAIN EDUCATIF

De très nombreuses recherches, en sciences de l'éducation, sont commandées par les réformes de structures et de méthodes du système scolaire et, de manière plus générale, par l'amélioration du fonctionnement des systèmes éducatifs. En ce sens, la plupart des recherches conduites actuellement sont bien au service de l'action éducative. Mais, étant donné les exigences empirico-analytiques de la recherche expérimentale, les chercheurs qui en sont chargés essayent désespérément de concilier leurs intérêts de recherche avec les restrictions opérationnelles de la demande qui leur est adressée. Il en résulte souvent des rapports ambigus où les données expérimentales côtoient des remarques de bon sens. La volonté tactique l'emporte finalement sur la rigueur des plans de recherche.

Pour éviter cet écueil, certains chercheurs se bornent à présenter leurs résultats en se gardant d'être compromis dans l'usage qui en est fait. Qu'elle soit occultée, esquivée ou sérieusement considérée, la négociation d'un projet de recherche en éducation pèse fortement sur sa réalisation. L'autonomie du chercheur universitaire est à cet égard un leurre.

La recherche-action a pour intérêt de permettre d'inclure des négociations, avec l'ensemble des personnes concernées, dans le processus de recherche. Ces négociations sont de nature différente et concernent divers types d'acteurs selon qu'il s'agit d'explicitier un mandat de recherche, de définir des collaborations ou de tirer les conséquences des résultats obtenus. Le plus souvent, les responsables de programmes et d'institutions n'ont qu'une idée très vague de ce qu'ils veulent obtenir comme changement à l'aide d'une recherche. Autrement dit, ils confient un mandat de recherche à des spécialistes sans préciser l'usage qu'ils entendent faire des résultats obtenus. Parfois ils recourent à une démarche de recherche sans véritablement croire à son importance. Ils maintiennent une distance à l'égard des chercheurs de façon à conserver leur liberté face aux conclusions auxquelles conduit le processus de recherche. L'évaluation est typique de ce genre de phénomène. De nombreux responsables d'activités éducatives souhaitent évaluer ce qu'ils entreprennent. Ils s'adressent souvent à des spécialistes en leur demandant leur aide face à une tâche dont ils ne maîtrisent pas la complexité. Puis ils résistent à ce qui leur est proposé, se méfient des procédures adoptées et ne tiennent guère compte des données rassemblées. La perspective de recherche-action donne, en principe, au chercheur la possibilité de lever ce genre d'ambiguïté. Elle amène, en effet, ce dernier à analyser la demande qui lui est adressée pour élucider la commande qui détermine cette demande (Guigou, 1976). Des raisons budgétaires, des conflits organisationnels, des méfiances interpersonnelles sont souvent à l'origine d'une demande d'évaluation. Il convient que le chercheur en soit conscient. La recherche qu'il va entreprendre est en fait une intervention dans une structure institutionnelle qui a sa propre histoire, son mode hiérarchique et ses stratégies éducatives spécifiques. Tout chercheur qui, par souci de neutralité ou exigence d'objectivité, se tient à l'écart de ce genre de contrainte court le risque d'effectuer une recherche qui n'a plus pour destination l'action

éducative.

Il en va de même des collaborateurs qui accompagnent le processus de recherche. Dans toute situation éducative, les acteurs qui y sont impliqués ont, ne serait-ce qu'en raison de leur expérience, une connaissance du terrain dans lequel ils exercent leur activité éducative. Ils ont souvent réfléchi à leur pratique et opéré des choix pédagogiques en raison d'options théoriques. Le chercheur ne peut, en conséquence, ignorer cette information lorsqu'il construit son objet de recherche et établit son plan de récolte de données. S'il veut parvenir à des résultats pertinents, il doit nécessairement imaginer des moyens permettant de faire participer ces acteurs pédagogiques à la démarche de recherche. Ceci réclame également une série de négociations et de réglages de la distance entre chercheur et acteur. Quel que soit le champ éducatif, toute recherche qui n'implique pas les acteurs du terrain aboutit à un renforcement de la dissociation entre recherche et renouveau de l'action éducative.

4. L'IMPLICATION DU CHERCHEUR EST UNE DES CONDITIONS DE REALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action modifie donc le rapport du chercheur à son objet de recherche. Celui-ci perd son statut externe ou, en tous les cas, sa neutralité dans la situation éducative qu'il examine. L'écart traditionnel entre le chercheur et l'objet de sa recherche s'amenuise considérablement. Parce qu'il négocie, collabore et, parfois, bouscule des habitudes par son intervention, le chercheur devient affectivement et socialement impliqué dans le processus de recherche. Ce n'est plus seulement son investissement intellectuel qui est en jeu. Son implication, comme le précise très clairement R. Barbier (1977, p. 76), comporte des dimensions libidinales, relationnelles et politiques qui entraînent souvent une mouvance dans l'objet de recherche ou, en tous les cas, l'impossibilité de planifier à long terme l'orientation de la recherche. La dynamique de ces investissements du chercheur fait, à nouveau, partie du processus de recherche, conditionne l'objet traité et affecte l'interprétation des données recueillies. Compte tenu de ces phénomènes, il est bien naturel que la plupart des chercheurs s'en méfient et

préfèrent se cantonner dans une distance rassurante. L'objectivité qu'ils revendiquent risque néanmoins de n'être qu'une défense personnelle à l'égard de la situation sur laquelle ils travaillent, une façon de sauvegarder leur "logique" ou leur emploi du temps. Le plaidoyer scientifique n'est ici bien souvent qu'un masque qui justifie le refus d'engagement.

Cet impératif subjectif de la recherche-action transforme bien évidemment le genre d'objet sur lequel va porter le travail du chercheur. Celui-ci, dans la mesure où il s'implique plus totalement en tant que chercheur, va avoir tendance à construire un objet de recherche qui lui paraît idéologiquement cohérent avec son histoire de vie et ses options politiques et sociales. Il va privilégier les lieux ouverts au changement et les acteurs en lutte pour la transformation de leurs conditions de travail et d'existence. Il va se mettre au service de mouvements ou de groupes en quête de leur autonomie de fonctionnement. Le choix de ses collaborations va dépendre de son analyse globale du terrain éducatif. La recherche devient pour lui un moyen de servir les causes qu'il juge important de défendre.

Cette conception de la recherche caractérise actuellement certains des efforts de recherche entrepris par des enseignants du "secteur Education des Adultes" de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève dans des domaines tels que ceux de la formation des femmes, de la formation ouvrière et de la formation des travailleurs de la santé. Dans chacun de ces cas, la réflexion poursuivie vise l'émancipation d'acteurs en quête de savoirs propres à leur volonté d'autonomie institutionnelle, professionnelle ou personnelle. Aucun mandat officiel, sinon pour le dernier de ces thèmes, le financement assuré par le Fonds National de la Recherche Scientifique (F.N.R.S.), ne vient influencer les résultats à fournir. La possibilité de recherche dépend du réseau de contacts ou de la confiance que le chercheur sait établir avec les personnes avec lesquelles il juge opportun de collaborer. Cette condition réclame non seulement l'implication des chercheurs, mais encore une cohérence entre l'objet de leur recherche et l'histoire de leurs engagements intellectuels. Dans un pays comme la Suisse, où la recherche en sciences sociales est considérée comme une affaire de spécialistes ne concernant pas di-

rectement les praticiens, l'interaction entre chercheur et acteur n'est jamais ni spontanée, ni acquise. Elle requiert un long et patient travail de dialogue au cours duquel le chercheur construit la légitimité de sa démarche à force d'expliquer et de justifier son projet. Pour pallier à ces résistances du terrain, renforcées aujourd'hui par l'absence de luttes sociales ouvertes et de volonté manifeste de changement, il arrive que la situation d'enseignement universitaire devienne une position de repli pour ces démarches inspirées de la recherche-action. Les étudiants sont, alors, considérés comme des acteurs significatifs des lieux d'insertion professionnelle dans lesquels ils travaillent, par exemple les infirmières, ou des populations plus larges qu'ils représentent, par exemple les femmes. La thématique proposée dans l'enseignement devient un objet de recherche commun, construit progressivement et travaillé en groupe. La collaboration s'étend, alors, non seulement à l'élaboration du cadre théorique et méthodologique, mais également à la récolte et au traitement des données.

Cette intention délibérée du chercheur de contribuer par son travail intellectuel à l'émancipation de groupes dans lesquels il est lui-même engagé en tant qu'acteur social ou que formateur ne signifie pas qu'il ait le pouvoir de diriger ces groupes. Participation ne veut pas dire adhésion. La recherche, bien au contraire d'une manipulation, a pour finalité la construction d'un projet collectif ou commun dans lequel le chercheur exerce une fonction de facilitation, de conseil, de support théorique et méthodologique. Initiateur le plus souvent de la démarche, le chercheur ne se confond pas avec le groupe. Il garde une distance critique et une disponibilité constante envers les régulations et les négociations qui vont progressivement réorienter, en fonction des nécessités de l'action, son projet de départ.

5. LA RECHERCHE-ACTION RECLAME DU CHERCHEUR UNE COMPETENCE DE FORMATEUR

En s'inspirant de la recherche-action, les chercheurs essayent ainsi de réduire la distance entre leurs préoccupations et celles des acteurs du terrain éducatif. Ils font en sorte que les problèmes liés à l'action éducative interviennent dans la construction de l'objet

de recherche. De même, l'information qu'ils accumulent doit être non seulement comprise, mais traitée par les acteurs avec lesquels ils collaborent. En fin de compte, ce seront ces acteurs eux-mêmes qui jugeront de la qualité du travail de recherche effectué en exploitant, parmi les résultats obtenus, ceux qu'ils estimeront pertinents pour leur activité pédagogique. L'ensemble de ce processus exige que la recherche devienne pour les acteurs impliqués une occasion de formation. La dimension formatrice de la recherche constitue une des dimensions spécifiques de la recherche-action.

Cet effort de participation active des collaborateurs du terrain entraîne inévitablement un ralentissement du processus de recherche. La discussion des procédures, l'élaboration parfois commune des instruments, la confrontation lors du traitement des données ralentissent le temps et de la patience. Elles mettent en question le chercheur accoutumé à défendre ses prérogatives. La recherche rencontre des difficultés qui s'apparentent à celles que connaissent tous les formateurs lorsqu'ils s'efforcent de faire participer à un enseignement ceux qui le suivent. Il y a, en effet, danger à laisser la démarche de recherche s'enliser dans des conflits irréductibles ou dériver dans la gestion de groupes absorbés par la poursuite de leur propre équilibre de fonctionnement. Bien que ces difficultés soient inhérentes à une démarche participative, elle réclame du chercheur une compétence de formateur et, en particulier, une capacité d'animer des groupes en comprenant leurs attentes et leurs résistances. Ces composantes de négociation, d'animation et de gestion d'une approche collective ne font en principe pas partie du cahier des charges d'un chercheur en éducation. Or, la recherche-action les rend indispensables. C'est la raison pour laquelle nous pouvons parler, lorsqu'il s'agit de la recherche-action, de compétences nouvelles ou de compétences supplémentaires du chercheur. La crainte que suscitent celles-ci n'est sans doute pas étrangère aux réticences des chercheurs à l'égard de telles perspectives.

Notre propre expérience, notamment la stratégie de recherche que nous utilisons actuellement dans le cadre du programme "Education de Vie Active" du F.N.R.S., nous a convaincu de l'importance de cette dimension formatrice de la recherche-action et, en conséquence, du rôle de formateur exercé par le chercheur. Parce

qu'elle se fait en équipe, qu'elle tend à démultiplier les groupes d'interlocuteurs mobilisés et à respecter un processus de décision collectif, la recherche-action appelle constamment un travail de coordination, d'échange, de confrontation. Celui-ci ne se fait pas sans difficulté. Il exige que quelqu'un soit garant du projet initial, rappelle ses finalités ainsi que ses exigences méthodologiques. L'ouverture à la négociation et à la modification de ce qui a été prévu implique la mémoire de l'intention première. De plus, les collaborateurs des terrains concernés n'ont en général aucune expérience de recherche. Ils ont ainsi tendance à courir au plus pressé, à viser une réponse immédiate aux difficultés auxquelles ils se heurtent. Ils veulent des solutions avant d'approfondir un diagnostic et d'imaginer les composantes théoriques des obstacles auxquels ils font face dans l'action. Enfin, les acteurs réunis au cours d'un projet de recherche ne sont, le plus souvent, pas préparés à se rencontrer. La distance par rapport à leur propre terrain d'intervention étant quasiment inexistante, ils ne voient pas en quoi des personnes engagées sur un autre terrain, dans une autre institution, dans un autre programme peuvent leur être utiles et même comprendre ce qu'ils font. La mise en place de l'échange entre différents acteurs nécessite, donc, une tâche spécifique d'animation et de gestion infiniment subtile ainsi qu'une patience énorme. Seul le chercheur acclimaté à la dynamique de l'action éducative peut assumer ce rôle avec une chance de succès.

Une autre recherche centrée sur la prévention des accidents, dans le cadre de l'enseignement d'éducation physique donné au Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois, illustre très clairement ces difficultés de gestion collective d'une approche qui comprend à la fois des objectifs de recherche et des objectifs de formation à la recherche. Cette recherche, proposée par le groupe de travail "Education Permanente" de l'Université de Genève, et menée actuellement par un groupe composé de représentants de l'Association des Parents d'Elèves, de médecins, d'une infirmière, d'un psychologue, d'enseignants d'éducation physique ainsi que de spécialistes de l'éducation physique et de l'éducation des adultes, n'aurait jamais pu être entreprise sans un effort soutenu de tractations administratives, de réunion des personnes et des organismes ou associations concernés. Sans entrer dans le détail de cette démarche qui a pour titre "recherche-action-formation-collective",

il n'est pas exagéré de dire que, vu son caractère insolite, la compétence d'animation et de négociation des chercheurs universitaires qui y sont engagés, et qui ont conçu le projet, constitue un des facteurs-clés de sa réussite.

6. LA RECHERCHE-ACTION FOURNIT, EN TANT QUE RESULTATS, UN MATERIEL DE REFLEXION

Comme nous avons essayé de le souligner au travers des diverses remarques qui précèdent ce dernier point, la recherche-action représente une conception de la recherche ne pouvant être confondue avec un point de vue méthodologique inspiré de courants cliniques ou qualitatifs. Elle propose des stratégies de recherche qui se distinguent de la recherche empirique plus classique en raison de choix aussi bien épistémologiques qu'idéologiques ou éthiques. Elle ne prononce pas d'interdit quant aux données quantitatives ou à l'usage de traitements informatiques. Au plan de l'approche méthodologique, elle va tenter de faire usage d'instruments variés provenant aussi bien de la démarche expérimentale que de l'ethnométhodologie, par exemple. Le critère de choix méthodologique demeure toutefois dépendant d'une stratégie participative ainsi que d'une volonté de cohérence par rapport aux objets de la recherche.

Tout en reconnaissant que la spécificité de la recherche-action n'est pas méthodologique, il faut bien accepter d'examiner un point de méthode délicat et sûrement central dans les objections opposées à la visée de recherche-action, celui de la légitimité des résultats obtenus. Dans la mesure où il y a risque de dilution des résultats dans la dynamique de l'action éducative, peut-on encore nommer les résultats d'une telle recherche? Si tel n'est pas le cas, convient-il vraiment de parler de recherche? Ne s'agit-il pas plutôt d'une action donnant lieu à un réglage constant de son orientation, dû à une exigence de réflexion des acteurs qui en sont responsables? Certes, dans une recherche-action, il semble difficile d'anticiper un terme, de prédire le moment où l'on parviendra à des données convaincantes. De même, il n'est guère possible de mesurer l'ensemble des effets provoqués par une démarche de recherche collective. La réponse à ce soupçon et ces difficultés ne réside-t-elle pas dans la prise en compte de différents registres

de données, de résultats ou de répercussions. Il y a bien évidemment la dynamique de l'action, l'aspect formateur de la recherche, les décisions prises quant aux changements à entreprendre, mais également le matériel réuni par le ou les chercheurs tout au long de la recherche ainsi que la réflexion théorique qu'ils ont été amenés à conduire. Autrement dit, seul l'élargissement du sens attribué au terme de résultats peut répondre à l'objection évoquée ici. Il y a effectivement dilution de certains résultats dans l'action au bénéfice d'une interaction non planifiée entre données, réflexion et dynamique de l'action éducative. Mais il y a également contribution théorique au travers d'une sorte de métalecture de ce qui s'est passé, de l'ensemble des événements qui ont donné à penser aux chercheurs. En fin de compte, la légitimité des résultats tient au fait que la production intellectuelle fournie par le chercheur est liée aux transformations qui ont marqué l'action éducative. En d'autres termes, la légitimité que peut revendiquer la recherche-action, c'est d'inscrire la réflexion théorique dans le mouvement d'un changement éducatif qui permet d'imaginer sa généralisation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, R. - La Recherche-Action dans l'institution éducative. Paris : Gauthier-Villars, 1977.
- DARCY DE OLIVEIRA, M. & R. - L'observation militante : une alternative sociologique. IDAC, 1975, Document 9.
- GUIGOU, J. - Demande d'évaluation et évaluation de la demande. Revue POUR, 1976, 46.
- HALL, B. - Participatory research : an approach for change. Convergence, 1975, II.
- TOURAINÉ, A. - La voix et le regard. Paris : Seuil, 1978.
- TROUTOT, P.Y. - Sociologie d'intervention et recherche-action socio-politique. Revue Suisse de Sociologie, 1980.

4

**EVALUATION ET MODALITES
DE RECHERCHES EMPIRIQUES**

Contribution au débat sur l'élargissement
des méthodes d'évaluation pédagogique

Jean-François Perret

Cet article a été publié dans la Revue
Education et Recherche, 1981, 3 (1), 65-75.

L'ORIGINE DU DEBAT

L'exigence de rationalité peut être considérée comme une des caractéristiques centrales de tout le courant de l'évaluation. "L'évaluation, dans la mesure où elle a combattu l'arbitraire et l'improvisation pédagogique en ce qui concerne aussi bien l'appréciation du travail des élèves que l'évaluation des programmes ou l'analyse de la qualité des réformes, s'est engagée dans une démarche volontairement scientifique à laquelle elle ne peut renoncer sans se renier elle-même (Dominicé, 1979, p. 61).

Dans le domaine de l'évaluation des innovations pédagogiques, c'est sans doute cette exigence de rationalité qui a conduit les chercheurs, dans le grand essor des années 60, à prendre pour norme une méthodologie de type expérimental (1) dont on pensait que par essence elle en serait le garant. Cette option de rigueur a caractérisé l'évaluation des vastes programmes éducatifs développés aux Etats-Unis à cette époque.

Mais maints auteurs, dans les années 70, ressentant un enfermement de la réflexion pédagogique dans un cadre trop étroit, ont dénoncé ces schémas comme trop rigides. Les travaux de Campbell (1974) et de Cronbach (1974), notamment, mettent en évidence les limites et les carences des évaluations menées. L'insatisfaction est générale et résumée ainsi par Cardinet (1979) : "La méthode expérimentale, utilisée dans les laboratoires, ne suffit pas aux besoins de la pédagogie" (p. 15). Cardinet en formule les conséquences dans le texte : "L'élargissement de l'évaluation", qui favorise l'implantation en Suisse d'un nouveau champ de recherches relatif à l'évaluation des innovations pédagogiques.

1. Il serait d'ailleurs intéressant d'examiner s'il est d'ailleurs légitime de parler de méthodologie expérimentale à propos de l'approche strictement comparative qui caractérise l'évaluation pédagogique classique; approche comparative dont le but est de déterminer globalement quelle est la méthode pédagogique la plus efficace parmi des méthodes concurrentes sans réellement pouvoir éclairer le comment et le pourquoi de cette efficacité.

Ce nouveau champ se caractérise essentiellement par quatre dimensions d'élargissement, les unes tout aussi vitales que les autres pour le développement de la recherche éducationnelle. Ces dimensions portent sur :

- les finalités de l'évaluation que l'on souhaite explicitement au service de l'enseignement,
- le rôle des partenaires concernés par l'évaluation, et dont les points de vue sont à prendre en compte,
- l'objet de l'évaluation qui ne se limite plus à la mesure des effets d'une méthode, mais intègre également les processus en jeu,
- les instruments et méthodes qui se voient diversifiés.

C'est sur ce dernier point que notre discussion portera essentiellement.

UNE ANALYSE DICHOTOMIQUE DES METHODES DE RECHERCHE

Dans le but de rendre plus saillantes les caractéristiques des nouvelles perspectives de recherche qu'il préconise, l'auteur oppose "l'évaluation élargie" aux méthodes comparatives plus classiques utilisées précédemment. Une présentation contrastée est choisie explicitement pour aider le lecteur : "les tendances nouvelles apparaîtront plus clairement si on les oppose point par point à la méthodologie plus ancienne que Stake dénomme l'évaluation quantitative". Cardinet est conscient du caractère schématique de ces oppositions puisqu'il affirme : "Cette comparaison sera naturellement plus caricaturale que réaliste. Elle aura seulement pour but de faire ressortir les dangers à éviter" (p. 15), et plus loin : "Il n'existe pas, bien sûr, de méthodes aussi typées dans la réalité... les positions extrêmes, pourtant, sont plus faciles à distinguer" (p. 23).

DEPASSEMENT DE LA CONTROVERSE

Si cette présentation contrastée a pu être nécessaire à un moment donné, il serait regrettable de s'en tenir là au détriment d'un

approfondissement des enjeux méthodologiques. Notre intention est de réexaminer les fondements mêmes sur lesquels ces différentes perspectives de recherche ont pu être opposées.

Ce réexamen paraît aujourd'hui d'autant plus nécessaire que la perspective d'une évaluation élargie risquerait, dans le contexte romand, de se réduire à une controverse entre quelques tenants d'une approche classique et les promoteurs d'un ensemble de méthodes et démarches diverses, qui sont encore à explorer.

Certaines orientations de recherche-action ont d'ailleurs grandement contribué à induire et renforcer cet antagonisme, comme le montre la vaste synthèse de Thirion (1980). Cet antagonisme est quelquefois posé de façon un peu abrupte lorsque Lévy (1979), par exemple, semble transposer directement l'analyse du fonctionnement du système science-technique-industrie que propose notamment Habermas (1973) aux sciences de l'éducation, sans considérer à quelle condition la transposition est légitime.

L'insistance que mettent parfois certains à dénoncer les limites et contraintes d'une approche expérimentale laisse penser que la seule fonction qu'ils en perçoivent est d'imposer un ensemble de "rites" aux chercheurs qui attendent encore d'être initiés et agréés dans la communauté scientifique ! Même si cette fonction existe et a pu faire l'objet d'une analyse sociologique (Bourdieu, 1975), nous doutons sérieusement que ces règles et contraintes se réduisent uniquement à cette fonction rituelle.

Plutôt que de continuer à opposer ainsi des perspectives de recherches, nous voudrions, au contraire, tenter de montrer leur complémentarité. Pour cela, il nous faudra faire au préalable un examen du rejet de la méthode comparative dite "expérimentale" utilisée dans les années 60, puis nous tâcherons de mettre en évidence les apports et limites des différentes approches envisageables.

LIMITES DE LA METHODE COMPARATIVE CLASSIQUE OU LIMITES DES CADRES CONCEPTUELS QUI LA SOUS-TENDENT ?

Nous nous demanderons si, face à ce que certains ont appelé l'échec de l'évaluation expérimentale des innovations, on ne s'est pas trop vite tourné, en réaction, vers d'autres approches avant

d'avoir analysé pleinement les causes de cette prétendue faillite de la méthode expérimentale.

Dans cet examen des causes, il nous semble en particulier que l'on a insuffisamment distingué ce qui relève d'une part des limites inhérentes à la méthode elle-même, avec notamment ses contraintes de mesure, et ce qui relève d'autre part du type d'utilisation qui a été faite de cette méthode. Doit-on incriminer des instruments de mesure trop grossiers, ou plutôt l'absence d'hypothèses théoriques pour sous-tendre ces évaluations, la grossièreté des instruments utilisés n'en étant que la conséquence ?

La simple mesure des effets d'un enseignement présente ou non de l'intérêt selon le degré d'élaboration et de solidité des hypothèses faites sur les processus d'apprentissage et d'appropriation mis en œuvre dans cet enseignement. Il est clair qu'une évaluation conduite avec pour toute hypothèse une question ouverte du type "La méthode d'enseignement A est-elle plus efficace que la méthode B ?" ne peut fournir aucun renseignement sur les raisons de la supériorité d'une méthode sur l'autre, d'où les jugements d'inutilité émis sur les recherches de ce type.

On peut se demander si la pauvreté des réponses fournies par l'expérimentation n'a pas trop vite été attribuée à la méthode expérimentale qui, rappelons-le, n'est de fait que comparative, alors qu'il aurait fallu incriminer la pauvreté des cadres théoriques disponibles pour appréhender les processus d'innovation dans toute leur complexité (pauvreté qui s'explique notamment par la nouveauté, dans les années 60 aux Etats-Unis, de ce champ de recherche).

Faute d'imputer à une étroitesse théorique et à une interprétation restrictive de ce qu'est la méthode expérimentale, face à cette insatisfaction quant aux résultats des recherches, des auteurs, comme Cardinet, sont amenés alors à imputer l'échec relatif qu'ils ressentent à une supposée différence de nature entre les sciences humaines et les sciences naturelles, différence qui rendrait inadéquat l'emprunt pour la recherche éducationnelle des instruments méthodologiques propres aux sciences naturelles. Mais cette hypothèse d'une différence essentielle entre les sciences humaines et naturelles, qu'elle soit fondée ou non, justifie-t-elle nécessairement des approches méthodologiques différentes ? Ou ne risque-t-elle pas elle aussi de conduire à un enfermement ?

Pour répondre à cette question, nous nous proposons de jeter un regard sur les interrogations épistémologiques et méthodologiques soulevées dans d'autres disciplines scientifiques plus classiques. Nous verrons qu'il y a en fait une étonnante parenté entre les interrogations au sein de la recherche en éducation, d'une part, et celles qui surgissent dans plusieurs sciences, qu'elles soient naturelles ou humaines, d'autre part.

CONVERGENCE DES INTERROGATIONS EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES DANS LES SCIENCES NATURELLES ET DANS LES SCIENCES HUMAINES

Il nous semble que ce débat est centré sur une certaine image "classique" mais peut-être trop statique et dépassée des approches propres aux sciences naturelles.

Effectivement, de nombreuses disciplines expérimentales, même celles qui semblent les mieux établies et les plus efficaces, ressentent le besoin de repenser leurs objets et leurs méthodes de recherche, ainsi que l'interaction entre mesurants et mesurés. Au-delà des différences que l'on peut, certes, toujours trouver entre les sciences humaines et les sciences naturelles, puisque par définition les objets ne sont pas les mêmes, ce qui actuellement nous frappe, et paraît plein de promesses, c'est la convergence étonnante des interrogations et des doutes méthodologiques qui traversent ces sciences.

Dans des textes comme celui de Cardinet sur l'évaluation élargie, ou dans la littérature sur la recherche-action, les auteurs cherchent à valider leurs nouvelles approches en insistant sur des oppositions. Nous nous demanderons si ce n'est pas là une erreur. Pour donner à la recherche éducationnelle une assise plus large que la méthodologie comparative classique, ce que nous souhaitons aussi, il paraît important de ne pas la fonder sur des oppositions illusives.

Si le désenchantement que suscite le bilan des évaluations comparatives est dû, comme nous l'avons soutenu, à la pauvreté épistémologique et méthodologique des moyens conceptuels et techniques mis en œuvre dans ces recherches évaluatives, la tâche prioritaire est alors de repenser ces instruments épistémologiques et méthodo-

logiques et, pourquoi pas, en s'appuyant sur la réflexion menée dans d'autres champs de recherche; réflexion profonde qui, nous le verrons, n'est pas sans analogie avec les préoccupations des chercheurs en éducation.

Pour situer ces convergences, nous examinerons quelques oppositions souvent formulées et relèverons leur fragilité dans le contexte scientifique actuel.

Première opposition :

Recherches orientées vers la connaissance, recherches orientées vers la prise de décisions

Il est devenu classique de distinguer une recherche fondamentale tournée vers le développement des connaissances comme fin en soi (découverte de lois générales) à une recherche orientée vers la prise de décisions (recherche orientée qui, comme le montre de Die (1970), ne se confond pas avec la recherche appliquée).

Une première question se pose : la prise de décision, si elle se veut rationnelle, ne présuppose-t-elle pas une bonne connaissance du contexte décisionnel ? Qu'est-ce qui permet de catégoriser comme fondamentale ou non l'étude de ce contexte ?

Si une distinction ne peut donc guère être faite à ce niveau, peut-être alors peut-on distinguer des problématiques déterminées de façon "interne" par l'état de connaissance dans la discipline et des problématiques déterminées totalement ou partiellement par des causes "externes" à la discipline, telle qu'une finalité sociale donnée.

Mais là encore, la distinction paraît difficile : les interactions entre, d'une part, les questions produites par une culture donnée et, d'autre part, l'évolution conceptuelle de la science au sein de cette culture, sont de plus en plus soulignées. A propos de l'introduction en physique des concepts d'irréversibilité et d'instabilité, Prigogine et Stengers (1979) affirment que "dans les deux cas – et la constatation pourrait être généralisée –, ces innovations répondent à l'influence du contexte culturel, et même "idéologique"; ou, pour mieux dire, elles expriment l'ouverture effective de la science au milieu où elle se développe" (p. 25).

La distinction entre recherche orientée et recherche fondamentale pourrait laisser croire que seule la première vise à apporter des réponses à des problèmes. Mais on peut montrer avec Popper (1979) que "pour autant que la science ou la connaissance puissent commencer quelque part, on peut dire ce qui suit : La connaissance ne commence pas par des perceptions ou des observations, par une collection de données, ou de faits, mais bien par des problèmes" (p. 76). "La méthode des sciences sociales, aussi bien que des sciences physiques et naturelles, consiste à mettre à l'épreuve des essais de solution de leurs problèmes, c'est-à-dire des problèmes qui constituent leur point de départ" (p. 77).

Certes, on pourrait encore déplacer la frontière et distinguer des classes différentes de problèmes, mais à l'aide de quels critères ?

Deuxième opposition :
L'aspect temporel

Une autre distinction établie porte sur l'aspect temporel que prend en compte la conception élargie de l'évaluation, et en particulier l'évaluation interactive, contrairement à l'évaluation quantitative qui, comme l'indique Cardinet (1979), serait en principe indépendante du temps, en raison du caractère immuable d'un dispositif expérimental.

S'il est vrai qu'un plan expérimental suit une logique préétablie, le temps ne se trouve pas pour autant purement et simplement évacué ! L'aspect temporel s'inscrit dans la démarche expérimentale à plusieurs niveaux.

- Les situations expérimentales dites de "laboratoire" en sciences humaines sont des lieux miniaturisés d'actualisation et d'observation de processus qui, dans la réalité, sont parfois plus longs, parce que mêlés à d'autres. La démarche expérimentale se veut, comme Claude Bernard (1952) l'envisageait déjà, une reconstruction de processus supposés. Ces processus se déroulent toujours dans le temps. Dans un souci de rigueur, pour pouvoir contrôler toutes les variables qui "constituent" le temps, il faut créer cette miniaturisation, cette micro-histoire.
- L'enchaînement des expériences joue un rôle si déterminant

chez les expérimentalistes que l'intérêt de chaque expérience prise isolément peut devenir mineur en dehors de l'histoire ou du dialogue expérimental dans lequel elles s'inscrivent. Dans le domaine de l'évaluation pédagogique a-t-on suffisamment exploité les enseignements que peut apporter la succession des recherches expérimentales ? Quelles dispositions pourraient être aménagées dans la planification d'une innovation pour optimiser ce que peut apporter cet aspect temporel d'une démarche expérimentale ?

- Notons encore que la dimension temporelle dans l'expérimentation n'est pas absente des préoccupations des physiciens. A propos de l'observateur, "la seule chose qui est requise de lui est une activité orientée dans le temps, sans laquelle aucune exploration de l'environnement – et a fortiori, aucune description physique réversible ou irréversible, n'est concevable : la définition même d'un appareil de mesure ou la préparation d'une expérimentation nécessite la distinction entre "avant" et "après", et c'est parce que nous savons l'irréversibilité du devenir que nous pouvons reconnaître le mouvement réversible..." (Prigogine et Stengers, 1979, p. 278).

Troisième opposition :
Réalité stable – réalité mouvante

A la démarche expérimentale qui suppose la répétabilité des résultats et privilégierait l'approche des processus stables, l'étude des lois générales, est souvent opposée la réalité sociale mouvante dans laquelle s'inscrit toute évaluation pédagogique ou recherche-action, réalité fondamentalement ni contrôlable, ni répétable.

La réalité du physicien est-elle, sous cet angle, très différente de la réalité sociale ? Il ne le semble pas lorsque Prigogine (1979) affirme que "la science d'aujourd'hui n'est plus la science 'classique'... L'ambition de ramener l'ensemble des processus naturels à un petit nombre de lois a elle-même été abandonnée. Les sciences de la nature décrivent désormais un univers fragmenté, riche de diversités qualitatives et de surprises potentielles. Nous découvrons que le dialogue rationnel avec la nature ne constitue plus le survol désenchanté d'un monde lunaire, mais l'exploration, toujours locale et élective, d'une nature complexe et multiple" (p. 15) ;

et plus loin : "Le temps n'est plus où les phénomènes immuables focalisaient l'attention. Ce ne sont plus d'abord les situations stables et les permanences qui nous intéressent, mais les évolutions, les crises et les instabilités" (p. 15). L'étude de la turbulence hydrodynamique (manifestation désordonnée, à l'intérieur par exemple d'un torrent, qui peut se résumer par l'absence de prédictibilité des mouvements de l'eau) nous semble à cet égard exemplaire (Bergé et Pomeau, 1980).

Certes, la réalité sociale est mouvante, mais les sciences sociales ne peuvent s'approprier la mouvance comme caractéristique de leur objet. Très souvent, lorsque la réflexion épistémologique et méthodologique en sciences humaines s'est inspirée des sciences physiques, cela a abouti en effet à une réification des processus sociaux au détriment d'une compréhension de leur mouvance et de leur dynamisme. Nous pensons cependant que certaines élaborations conceptuelles des sciences naturelles contemporaines pourraient au contraire apporter des instruments adéquats pour saisir des dynamiques.

Quatrième opposition :

Connaissances savantes et connaissances familières : complémentarité ou irréductibilité ?

Une des caractéristiques de la conception élargie de l'évaluation réside dans la prise en considération des perceptions et représentations des différents partenaires d'une innovation, avec lesquels collabore le chercheur. Cela modifie profondément le rôle des partenaires qui, "de simples spectateurs passifs, deviennent participants dans l'entreprise commune. Leur point de vue est sollicité. On leur rapporte le point de vue des autres. L'évaluateur élargit leur champ d'appréhension du réel, en mettant à leur disposition des informations qu'ils n'auraient pas pu acquérir par eux-mêmes (Cardinet, 1979, p. 6). Prigogine (1979) aussi préconise que les sciences dites "exactes" sortent des laboratoires. "Les situations idéalisées, elles le savent désormais, ne leur livreront pas de clef universelle, elles doivent redevenir enfin "sciences de la nature", confrontées à une richesse multiple qu'elles se sont longtemps donné le droit d'oublier. Dès lors se posera pour elles le problème

à propos duquel certains ont voulu asseoir la singularité des sciences humaines – que ce soit pour les élever ou pour les abaisser – le dialogue nécessaire avec des savoirs préexistants au sujet de situations familières à chacun. Pas plus que les sciences de la société, les sciences de la nature ne pourront plus, alors, oublier l'enracinement social et historique que suppose la familiarité nécessaire à la modélisation théorique d'une situation concrète (1).

Il importe donc plus que jamais de ne pas faire de cet enracinement un obstacle, de ne pas conclure de la relativité de nos connaissances à un quelconque relativisme désenchanté" (p. 280).

La convergence est étonnante entre l'attente de ces deux auteurs, eux-mêmes d'insertions scientifiques si différentes.

Cinquième opposition :

Objectivité et intersubjectivité

A une certaine conception de l'objectivité scientifique, est souvent opposée la notion d'accord intersubjectif entre partenaires de l'innovation. Les deux notions s'opposent-elles ? Il est intéressant à ce sujet de se référer à la distinction formulée par d'Espagnat (1979) entre deux conceptions de l'objectivité qui ont cours dans la physique contemporaine, selon que les chercheurs adoptent des positions réalistes ou positivistes. Au postulat "d'objectivité forte" est ainsi opposé "l'objectivité faible" qui revient à considérer comme objective "toute affirmation qui est valable pour n'importe quel observateur en possession de son bon sens. Ainsi, pour de tels (positivistes) scientifiques, une affirmation ou une définition faisant, même de façon essentielle, référence à la notion d'observation humaine, peut très bien être objective : il suffit qu'elle soit invariante par rapport à un changement d'observateurs... Elle (l'objectivité faible) diffère de la subjectivité, fondamentalement par le fait de cette invariance. On pourrait aussi la dénommer 'intersubjectivité' (1). Même un réaliste convaincu ne peut nier que l'objectivité faible soit suffisante à l'édification de la science..." (p. 55).

1. Souligné par nous

La perspective de l'objectivité faible ou intersubjectivité déplace la réflexion, non plus sur ce qu'est l'objectivité en tant que telle, mais sur la façon dont elle se construit. L'accord intersubjectif est autre chose qu'une addition tolérante de points de vue différents. Il est le produit d'un processus socio-scientifique complexe qui requiert des conditions particulières.

Ce sont ces conditions que discute Popper (1979) dans sa thèse sur l'objectivité : "Ce qu'on peut appeler objectivité scientifique repose uniquement et exclusivement sur la tradition critique qui, en dépit des résistances, rend souvent possible la critique d'un dogme qui prévaut. Autrement dit, l'objectivité des sciences n'est pas une question d'individu, intéressant les hommes de science pris à part, mais une question sociale qui résulte de leur critique mutuelle, de la division du travail amical-hostile entre scientifiques, de leur collaboration autant que de leur rivalité. Elle dépend donc partiellement d'une série de conditions sociales et politiques qui rendent cette critique possible" (p. 82).

Notre première conclusion est la suivante : si, à la lumière de la réflexion épistémologique menée dans les sciences naturelles, on dépasse la représentation sociale de la science que le XVIII^e siècle nous a léguée, les critères de démarcation entre les approches expérimentales des sciences naturelles et une recherche éducative "participante" paraissent, peut-être paradoxalement, très fragiles.

Il nous semble par conséquent qu'il faut abandonner la préoccupation d'opposer globalement les approches de recherche en sciences de l'éducation, issues ou non des sciences naturelles, pour examiner les apports et les limites de chacune, et voir de quelle manière elles pourraient se compléter.

Dans l'impossibilité de les traiter toutes ici, nous nous centrerons sur une recherche précise et réalisée en collaboration avec quatre enseignantes de l'école primaire (Perret et coll., 1981).

Il s'agit d'une approche limitée; nous tenterons d'en montrer l'intérêt tout en nous attachant à montrer que, aussi riche qu'elle puisse nous apparaître, cette approche demeure à elle seule incomplète et appelle un autre type de méthodologie pour passer d'une étape de production d'hypothèses à l'étape de leur "vérification",

ou plus exactement de leur mise à l'épreuve.

A PROPOS D'UNE INVESTIGATION

La première interrogation formulée par le groupe a été de savoir si l'introduction en première année primaire de tableaux de codes numériques ne vient pas trop précocement dans la scolarité. L'investigation s'est poursuivie en plusieurs étapes, les séances de discussion alternant avec des phases d'observation plus ou moins structurées. Nous ne pouvons ici relater tout le cheminement réalisé par le groupe. Signalons que la conclusion la plus saillante qui, finalement, a retenu notre attention porte sur le type de rapport qu'établit l'élève entre l'aspect ordinal des codes numériques et leur aspect cardinal. Il nous est apparu que le nouvel enseignement de mathématique privilégie par les activités de groupement et de codage l'aspect cardinal du code alors que l'expérience spontanée de dénombrement d'une collection en base dix est, pour l'enfant, indissociable de l'aspect ordinal des nombres, aspect intrinsèque à la suite parlée des nombres (ou comptine) à laquelle recourent systématiquement les élèves, indépendamment de toute idée de regroupement. Les expériences qu'ont les élèves de la base dix (expérience notamment pré- et parascolaire) et des autres bases de numération (expérience exclusivement scolaire) ne sont pas vraiment de même nature, ce qui conduit à la construction d'objets mathématiques partiellement différents. Par cette interprétation, nous pensons pouvoir rendre compte d'un grand nombre de difficultés signalées à maintes reprises par les enseignants.

Au cours des différentes étapes de cette investigation, une réelle élaboration conceptuelle a été réalisée pour appréhender et reformuler l'interrogation initiale qui se limitait essentiellement à l'expression d'un malaise.

Quelle est la validité des interprétations et conclusions auxquelles nous sommes progressivement parvenus dans cette recherche ? Quelle garantie nous sommes-nous donnée (à part le bon sens) pour éviter le "n'importe quoi" ou la fabulation ? En quoi y a-t-il eu activité de recherche et non simplement discussion de salon (ou de salle de maîtres) solidement documentée ?

DISCUSSION OU RECHERCHE ?

Les uns nous demanderont pourquoi vouloir à tout prix distinguer discussion et recherche ("du moment où une discussion est productive, c'est ce qui compte"), car il serait mauvais, bien sûr, de subir passivement les pressions qu'exercent les normes académiques de scientificité et d'acceptabilité d'une recherche.

Les autres nous demanderont pourquoi reprendre sous forme "vulgarisée" le débat philosophique sur la démarcation entre science et métaphysique (Popper, 1978, 1979).

La nécessité de cette distinction ne nous semble pas pouvoir être évacuée, notre pratique actuelle d'évaluation du nouvel enseignement romand de mathématique nous en convainc. Nous nous expliquons : notre position "d'écoute" adoptée dans le but de pouvoir recueillir les différents points de vue des partenaires de l'innovation en cours nous rend de plus en plus sceptiques à l'égard des jugements qui s'appuient sur une démarche "à dominante discursive". Les idées qui, à un moment donné, rencontrent un consensus et semblent s'imposer d'elles-mêmes, ne sont pas nécessairement les mieux fondées, il est si facile de se donner, seul ou collectivement, de bonnes raisons, de bonnes explications, pour rendre compte de tel ou tel constat. La production d'interprétations à fonction purement justificatrice au sens de Doise (1976) est monnaie courante.

Pour rendre compte par exemple d'un fait tel que l'exploitation limitée par les enseignants du chapitre "Découverte de l'espace" qui représente une des quatre "avenues" du nouveau programme des premières années primaires, ce ne sont pas moins de dix hypothèses interprétatives différentes que nous avons recensées. Faut-il postuler que toutes ces interprétations avancées en commissions ou en groupes de discussion recèlent quelque chose de vrai au risque de laisser surgir chez les partenaires de l'évaluation, et sous couvert de relativisme généralisé, des interprétations parfaitement fausses ? Peut-on, comme chercheur, se reposer sur l'assurance que des interprétations, même erronées, conduisent nécessairement à l'évolution des connaissances de chacun et se limiter à un rôle d'animation ?

Mais en fait, le chercheur a-t-il un rôle spécifique dans cette

dynamique ? Comment faire avancer le débat ?

Dans l'évaluation des nouveaux curriculums romands, nous adoptons deux modes d'intervention non-directive : l'un concerne la fonction d'animation psychosociologique (favoriser la communication, expliciter les points de vue en présence et les perceptions réciproques), l'autre, le recueil d'informations "objectives", notamment à la demande des partenaires qui en ressentent le besoin. Notons que cette approche non-directive, dont nous reconnaissons la fonction indispensable, risque paradoxalement de redonner au chercheur une certaine position d'extériorité, position que l'on vise justement à abolir dans une perspective de recherche-action !

Un troisième mode d'intervention, moins explicité, par la crainte justifiée de voir les chercheurs se réapproprier l'évaluation, concerne l'instrumentation de l'examen critique des conjectures qui fondent les décisions pédagogiques. C'est bien pourtant de la compétence du chercheur que de tester la solidité de ces conjectures par une confrontation expérimentale. Autrement dit, la contribution à notre avis la plus spécifique du chercheur au processus d'évaluation pédagogique réside dans sa maîtrise de démarches empiriques.

Mais c'est aussi précisément cette fonction fondamentalement critique de toute démarche scientifique qui rend la collaboration enseignant-chercheur difficile. Comme l'exprime Van der Maren (1980) : "... l'éducation est avant tout une pratique qui exige un engagement, une adhésion, une participation. L'éducation est, selon l'expression de Freud, avec l'analyse et le gouvernement, un des métiers impossibles dans lequel on peut être certain d'avance de l'insuffisance du résultat (G.W. XVI, p. 94). En tant que telle, et à cause du défi qu'elle représente, l'éducation implique de celui qui la pratique une conviction en son bien-fondé quasi incompatible avec la démarche scientifique" (p. 7). A notre avis, c'est dans la mesure où cette "quasi incompatibilité" est reconnue et non occultée qu'une réelle collaboration enseignant-chercheur peut s'instaurer.

En conclusion de ces considérations sur le thème · discussion ou recherche ?, il apparaît nécessaire de souligner le rôle spécifique du chercheur qui maîtrise un certain nombre de démarches pour l'investigation empirique susceptible d'enrichir le débat.

Retournons maintenant à l'examen de l'apport et des limites de l'investigation en question.

CARACTERISTIQUE DE NOTRE INVESTIGATION

Ces réflexions ont peut-être clarifié les raisons de notre interrogation sur le degré de scientificité des investigations menées en collaboration avec des enseignants. Trivialement résumée, notre ambition est, sous couvert de recherche éducationnelle, de ne pas dire n'importe quoi, ou lorsque c'est le cas ... d'avoir les moyens de s'en apercevoir ! C'est ainsi autant par exigence de lucidité que de rigueur que nous voyons la nécessité d'accompagner étroitement toute investigation d'une réflexion méthodologique, sachant qu'en faire l'économie ne contribue guère à asseoir le statut de la recherche en éducation.

Comment caractériser ainsi la méthode adoptée dans notre investigation sans s'arrêter à l'étiquetage commode, mais finalement peu informant, qui consiste à parler d'approche clinique ?

Les caractéristiques dominantes de la démarche adoptée nous semblent être les suivantes :

- L'investigation a consisté en une recherche continue d'intelligibilité susceptible de rendre compte toujours a posteriori des observations d'élèves fortuites ou systématiquement recueillies.
- En fonction des constats et des hypothèses interprétatives successivement faites, l'interrogation initiale a évolué, elle s'est élargie et diversifiée.
- L'élaboration d'interprétations plausibles s'est appuyée en permanence sur des informations de sources diverses débordant les observations réalisées par les membres du groupe : résultats à des tests de connaissance, observations et réflexions de collègues, littérature psychopédagogique, etc...

Fondamentalement, cette démarche relève de la logique de l'émergence ou production d'hypothèses, logique que Hanson (1980) s'attache à réhabiliter en distinguant "les raisons pour lesquelles on accepte une hypothèse H et les raisons pour lesquelles on suggère H au départ" (p. 407).

Alors que la plupart des philosophes nient qu'il existe une différence logique entre les deux, la thèse de Hanson, inspirée des travaux de Peirce, est que "les raisons pour lesquelles on a suggéré H au départ, ou encore les raisons pour lesquelles on a formulé H de telle ou telle façon ne sont pas forcément celles pour lesquelles nous penserions que H est vraie... Personne ne peut nier qu'il y a une différence entre ce qui est requis pour montrer que H est vraie et ce qui est requis pour regarder H comme une conjecture plausible" (p. 407).

Notre investigation peut en effet être caractérisée comme un processus d'observation et d'échanges qui nous amène à considérer une hypothèse comme une conjecture plausible.

L'apport de ce type d'investigation réside dans la richesse des hypothèses interprétatives qu'elle permet progressivement de dégager au rythme de l'avancement des temps de réflexion et d'échanges alternant avec les temps d'observation.

Le rôle du temps nécessaire aux échanges au sein du groupe, à la communication et la critique des hypothèses émises et à la restructuration de celles-ci se laisse difficilement analyser. Processus de formation et de recherche se trouvent étroitement imbriqués.

Les limites de la démarche ne sont toutefois pas à négliger, en particulier le risque est certain de ne voir peu à peu que les faits qui viennent conforter une interprétation avancée à un moment donné. A un niveau plus "macro", la nécessité de théories rivales pour éviter la lecture sélective des faits et le piège du dogmatisme est bien analysée par Feyerabend (1980).

Dans une démarche du type de celle que nous avons adoptée, il y a aussi le risque de ne pas se donner véritablement les moyens d'être contredits par les observations, le dialogue empirique est biaisé ; le groupe de recherche, par l'interprétation a posteriori de ses observations, garde toujours le dernier mot sur les faits ! D'où le risque de persister, malgré le caractère dynamique de la démarche, avec des interprétations erronées.

En fait, il ne s'agit là que d'une première étape de recherche qui devra être prolongée par une phase d'essais pratiques de mise à l'épreuve expérimentale à l'aide d'autres démarches qui auront

leurs apports spécifiques (et bien sûr aussi des limites). Ce prolongement nécessite tout d'abord que soient clairement identifiées les "variables pédagogiques" que l'on présuppose liées intimement aux processus d'apprentissage de la numération. Il s'agit par exemple du type de finalité que l'enfant perçoit des activités numériques qui lui sont proposées ("grouper pour grouper", "grouper pour dénombrer", etc.) ou de l'introduction d'activités à partir de compteurs en différentes bases (dans le but de souligner l'aspect ordinal des codes), etc. L'effet de telles variables (choisies non pas arbitrairement, mais "en connaissance de cause") sur la nature des difficultés des élèves, par exemple, sera analysé dans différentes situations didactiques "expérimentales".

CONCLUSIONS

Plutôt que d'opposer ou distinguer divers types de recherches supposées irréductibles avec toutes les difficultés que cette tâche de démarcation comporte, comme nous l'avons vu plus haut, c'est l'examen de ces deux faces de toute activité de recherche qui retient finalement notre attention et qui est susceptible d'éclairer le mieux le débat méthodologique soulevé par le courant de l'évaluation élargie et de la recherche-action. La première face concerne l'activité d'élaboration d'hypothèses ou plus généralement de conjectures selon la terminologie de Popper (1978), la deuxième face concerne la vérification ou falsification des conjectures, c'est-à-dire l'organisation de la confrontation des idées avec les faits.

Si, en pédagogie, l'expérimentation sans hypothèses ou cadres théoriques élaborés a pu faire l'objet de critiques légitimes, le corollaire, soit l'élaboration de cadres conceptuels aussi riches soient-ils sans se donner réellement les moyens de les soumettre à l'épreuve des faits, présente des limites tout aussi indéniables.

Ces quelques considérations nous conduisent actuellement à examiner l'articulation qui peut être établie entre les recherches orientées prioritairement vers la production de cadres conceptuels hypothétiques et les recherches expérimentales avec leurs moyens de mettre en question ces cadres et, par là même, obliger à les parfaire. On ne peut réellement dissocier ces deux modes de recherche sans les appauvrir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERGE, P. & POMEAU, Y. – La Turbulence. La Recherche, 1980, No 110.
- BERNARD, C. – Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Paris : Flammarion, 1952.
- BOURDIEU, P. – La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. Sociologie et sociétés, 1955, 7 (1), 91-118.
- BROUSSEAU, G. – Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématique. La problématique de l'enseignement de la mathématique. Compte rendu de la XXVIIIe rencontre organisée par la CIEAE, 1976, Louvain-la-Neuve, 101-117.
- CAMPBELL, D.T. – Qualitative Knowing in Action Research. Occasional papers of the Stanford Evaluation Consortium, 1974, Stanford University.
- CAMPBELL, D.T. – Reforms as experiments. American Psychologist, 1969, 24.
- CARDINET, J. – L'élargissement de l'évaluation. Éducation et recherche, 1979, 1 (1), 15-34.
- CRONBACH, L.J. – Beyond the two disciplines of scientific psychology. Occasional paper, 1974.
- D'ESPAGNAT, B. – A la recherche du réel. Le regard d'un physicien. Paris : Gauthier-Villars, 1979.
- DE DIE – La recherche orientée. Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. 1970, Mouton-UNESCO.
- DOISE, W. – L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes. Bruxelles : De Boeck, 1976.
- DOMINICE, P. – La formation enjeu de l'évaluation. Berne-Frankfort/M. : Lang, 1979.
- FEYERABEND, P.K. – Comment être un bon empiriste. Plaidoyer en faveur de la tolérance en matière épistémologique. In P. Jacob, De Vienne à Cambridge. Paris : Gallimard, 1980.

- HABERMAS, J. – La technique et la science comme idéologie. Paris : Denoël/Gonthier, 1973.
- HANSON, N.R. – Y a-t-il une logique de la découverte scientifique? In P. Jacob (Ed.), De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme de 1950 à nos jours. Paris : Gallimard, 1980.
- LEY, K. – Le statut scientifique de la Recherche-Action. Premiers propos pour un débat. Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, No R 79.02, 1979.
- PERRET, J.F. et coll. – Numération: compter ou coder? "Le jeu de l'oie". Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogique, No R 81.01, 1981.
- POPPER, K.R. – La logique de la découverte scientifique. Paris : Payot, 1978.
- POPPER, K.R. – La logique des sciences sociales. In T. Adorno-K. Popper (Eds), De Vienne à Francfort, la querelle allemande des sciences sociales. Bruxelles : Editions Complexe, 1979.
- POPPER, K.R. – La démarcation entre la science et la métaphysique. In P. Jacob (Ed.), De Vienne à Cambridge. L'héritage du positivisme logique de 1950 à nos jours. Paris : Gallimard, 1980.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. – La nouvelle alliance. Métamorphose de la science. Paris : Gallimard, 1979.
- THIRION, A.-M. – Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Liège, 1980.
- VAN DER MAREN, J.M. – De la recherche universitaire en éducation. Revue des sciences de l'éducation, 1980, VI (1).

5

SAVOIRS GENERAUX ET SAVOIRS LOCAUX

Jean Cardinet

1. L'ACTION, PHASE EXPLORATOIRE D'UNE RECHERCHE ? L'EXEMPLE DE L'APPRENTISSAGE DE LA NUMERATION

Une contribution importante a été apportée par Jean-François Perret au débat actuel sur l'élargissement des méthodes d'évaluation pédagogique. Son texte "Evaluation et modalités de recherches empiriques" met en évidence la continuité des démarches de la recherche scientifique, quels que soient les domaines d'investigation. Il décèle déjà dans les sciences naturelles des problèmes qu'on a présentés comme typiques des sciences humaines : motivation idéologique dans la formulation du problème, dépendance des relations observées par rapport à leur contexte historique, rôle des représentations subjectives dans l'explication des phénomènes. Il insiste, en conséquence, sur ce qui rapproche les méthodes les unes des autres. La recherche-action s'insérerait bien dans le cadre de toute recherche scientifique, mais correspondrait simplement à la phase exploratoire initiale, celle qui conduit à formuler des hypothèses. Les conceptions des enseignants seraient ainsi le point de départ d'activités de vérification, constituant la tâche spécifique des chercheurs.

Si l'on peut considérer comme bienvenue cette démonstration de la continuité de la démarche scientifique, on peut craindre cependant qu'elle ne laisse échapper les apports essentiels de la recherche-action. Si les efforts faits partout dans le monde pour introduire de nouvelles méthodes pédagogiques de façon contrôlée n'avaient d'autre résultat que de permettre de formuler des hypothèses de départ, sur lesquelles d'autres chercheurs devraient ensuite travailler, n'assisterait-on pas à une prodigieuse déperdition d'énergie ?

A vouloir opposer les deux approches méthodologiques (expérimentale et évaluative) comme nous l'avons fait précédemment (Cardinet, 1979), on risque de les présenter comme contradictoires, alors qu'elles sont sans doute complémentaires; mais à vouloir les ramener dans le même giron, celui de la science hypothético-déductive, on opère aussi une réduction appauvrissante. Nous voudrions plutôt les situer aux deux pôles d'un même continuum, l'ensemble des recherches publiées combinant l'une et l'autre à des degrés divers : point de vue qui ne contredit pas la continuité soulignée par J.-F. Perret.

L'exemple qu'il nous donne, d'une recherche portant sur les étapes de l'apprentissage de la numération, au cours des premières années de la scolarité, est tout à fait en accord avec son point de vue. L'action pédagogique des maîtresses engagées dans cette recherche conduit effectivement à faire apparaître les principaux problèmes de compréhension des enfants et à formuler des hypothèses explicatives cohérentes de leurs erreurs. Cette première interprétation, nécessitée d'abord par la conduite d'un enseignement, est d'une grande aide pour le chercheur au stade initial de son travail. Le contrôle de cette hypothèse nécessite par contre une démarche plus systématique, qui revient, en effet, tout naturellement au spécialiste de la recherche.

Il suffit de changer d'exemple, pourtant, pour voir apparaître un autre type de recherche pédagogique qui se coule beaucoup moins facilement dans les canons de la méthode hypothético-déductive et qu'on peut même situer à certains points de vue à l'autre pôle : celui que prétend couvrir justement la recherche-action.

2. L'APPRECIATION DU TRAVAIL DES ELEVES, COMME CONTRE-EXEMPLE

Précisons bien qu'il ne s'agit pas d'une forme typique de recherche-action, selon les critères proposés par G. Pini. On peut seulement la qualifier de plus "participative" et la considérer comme plus centrée sur les représentations des milieux associés à la recherche, que d'autres études effectuées antérieurement dans le même domaine.

Le problème posé est celui de trouver une forme d'évaluation des résultats scolaires qui soit plus satisfaisante que le système des notes actuel. Insérée dans le cadre de ce que le Projet SIPRI (1) a appelé : "Étude des fonctions et des formes de l'évaluation des

1. Il s'agit d'un programme de recherche sur la Situation de l'École Primaire approuvé en 1978 et partiellement financé par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique de Suisse; il comporte quatre sous-projets :
 - Objectifs d'enseignement de l'école primaire et leur réali-

élèves", cette recherche vise à mettre en évidence les possibilités et les limites d'une évaluation critériée. En d'autres termes, il s'agit de découvrir les implications pratiques d'une appréciation qui comparerait la performance de chaque élève aux objectifs qu'il doit atteindre, plutôt qu'aux résultats de ses camarades.

Un contexte social bien particulier justifie cette étude et sa mise en route récente. Les cantons de Suisse romande ont décidé en 1970 de coordonner leur enseignement, pour faciliter le passage des élèves d'un système cantonal à un autre. L'existence d'échelles de notation différentes constitue un premier obstacle, mineur il est vrai, à cette harmonisation.

Un problème beaucoup plus fondamental tient à la conception des nouveaux plans d'études, qui s'inspirent d'une pédagogie de la découverte, aussi bien en mathématique qu'en français. Comment pénaliser par de "mauvaises notes" les erreurs des élèves au moment où l'on affirme que leurs tâtonnements sont une démarche nécessaire à leur appropriation des connaissances ?

Les responsables des nouvelles méthodologies, les enseignants et leurs représentants au sein des associations professionnelles, les associations de parents, font donc pression à l'heure actuelle pour faire évoluer le système de notation des élèves. La recherche "SIPRI-Appréciation du Travail des Elèves" constitue la réponse des autorités scolaires romandes à cette demande explicite.

Les choix méthodologiques découlent du contexte social qui motive l'étude. S'il s'agit de répondre à une requête, un contact étroit doit être maintenu avec les demandeurs, faute de quoi on risquerait fort de ne pas leur donner satisfaction. Tout autant qu'une conception théorique de l'évaluation, c'est son insertion dans une réalité sociale locale qu'il s'agit de tester.

Le premier caractère de la démarche choisie est donc d'associer étroitement des enseignants à la réflexion sur les objectifs de la

(suite de la note de la page précédente)

sation.

- Fonctions et formes de l'évaluation des élèves.
- Transition entre la période préscolaire et l'école primaire.
- Contacts et coopération entre l'école et la famille.

recherche et sur la méthode de travail à utiliser. Les échanges sont rendus possibles par la création d'une commission romande où chaque canton délègue deux personnes, l'une spécialiste de la recherche et l'autre enseignante. C'est au sein de cette commission que sont prises les décisions sur l'orientation générale de l'activité de recherche.

La participation des milieux concernés resterait cependant encore insuffisante sans une large décentralisation des lieux de recherche. Chaque canton s'est constitué une équipe de travail, où le spécialiste rattaché au Centre de recherche pédagogique de la région est l'animateur d'un groupe de quatre institutrices, provenant d'écoles différentes. Ce groupe se choisit un programme d'activité propre, coordonné bien sûr avec les directions de recherche choisies sur le plan romand, mais qui peut aborder des thèmes très différents de ceux choisis par une autre équipe.

Le troisième caractère de la méthode suivie est de prendre en compte les réactions des milieux concernés. Comment réagissent les enfants, leurs parents, les autres enseignants, les inspecteurs et les autorités scolaires ? Dans une phase ultérieure de la recherche, lorsque des prototypes d'instruments d'évaluation auront été élaborés, ces questions prendront une grande importance.

Les étapes prévues dans le déroulement du travail sont les suivantes :

1) Détermination des points de repère à considérer dans l'apprentissage des enfants.

Puisqu'un enseignant est dans l'incapacité pratique de suivre tous les progrès de ses élèves, il faudrait au moins qu'il surveille l'apparition de certains savoir-faire qui manifestent à eux seuls l'acquisition de beaucoup d'autres compétences plus étroites. Ces "confluents" devraient jalonner la progression au cours de l'année, pour permettre de repérer assez vite les élèves en difficulté, nécessitant une intervention individualisée.

2) Création d'instruments d'évaluation pour ces savoir-faire, sous forme de questionnaires.

L'activité d'évaluation ne devrait pas alourdir la tâche de l'enseignant, ni prendre du temps sur la classe. Il faudrait

donc que les savoir-faire évalués apparaissent au cours de l'activité d'apprentissage normale. Le maître aurait seulement à observer plus spécialement quelques enfants chaque jour, pour pouvoir remplir le questionnaire à leur sujet. On espère même que les enfants pourront apprendre à évaluer eux-mêmes leurs propres progrès.

3) Mise au point d'instruments différenciés pour répondre aux demandes d'évaluation de différents milieux.

Sur la base d'essais d'application pratique, on recueillera les objections et les difficultés perçues par les principaux groupes concernés. On pourra développer alors des formes de bulletins répondant mieux aux besoins des uns ou des autres.

On voit donc, en conclusion, que ce n'est pas tellement une vérité unique que poursuit cette recherche, mais plutôt la mise en évidence d'une série de points de vue et l'adaptation des procédures d'évaluation scolaire à ces réalités sociales multiples.

3. CARACTERISTIQUES RESPECTIVES DES DEUX PROJETS

Sur la base des deux exemples proposés, la polarité annoncée (des types de recherche) apparaît assez facilement.

Dans le premier cas, la direction de l'étude converge sur un chapitre unique d'une seule discipline. On cherche à comprendre comment se développe le raisonnement de l'enfant et on approfondit un domaine particulier de la psychopédagogie des mathématiques. Dans le second exemple, au contraire, l'essai de nouvelles formes d'évaluation soulève des problèmes de nature très diverse, d'ordre théorique, sans doute (depuis la psychologie génétique jusqu'à la sociologie de l'éducation), mais aussi d'ordre pratique (statut des enseignants, droits des parents, règlements cantonaux, etc.). Le problème traité est d'emblée multidisciplinaire et aucune méthodologie de recherche ne se présente d'emblée comme capable de guider le travail envisagé.

Même en admettant qu'il s'agit dans les deux cas de mettre en évidence des relations entre diverses variables, on voit vite aussi que ces relations sont de nature très différente. Une recherche de psychopédagogie doit aboutir à des généralisations valables, sinon

universellement, du moins dans l'ensemble des systèmes scolaires comparables au nôtre. On devrait la conclure en formulant une loi indépendante du lieu et du temps, et dont les circonstances concrètes d'application n'affectent pas la validité, même si elles peuvent dégrader l'exactitude de la prédiction. Dans le second cas, c'est essentiellement le contexte scolaire que l'on explore. On délimite le domaine du possible, du point de vue des enseignants, des parents, etc., en sachant bien qu'on ne développe qu'une connaissance locale, liée à une conjoncture sociopolitique particulière.

Le mode d'application sur lequel on s'appuie est l'induction scientifique dans le premier cas. On voit un même phénomène se répéter chez un certain nombre d'enfants et on en tire une généralisation. L'entretien clinique est là pour éliminer les autres hypothèses explicatives et dégager une conclusion indépendante de l'observateur et de son échantillon particulier. Dans le second cas, ce n'est pas au "comment" qu'on s'attache surtout, mais au "pourquoi". On prend en compte directement les significations que les intéressés accordent aux procédures d'évaluation scolaire, significations qui ne se comprennent que dans leur contexte historique, par rapport aux procédures antérieures et par rapport à la direction que l'on souhaite donner à ces procédures dans l'avenir. Les relations trouvées ne sont pas indépendantes des conditions d'observation, ou tout au moins ne s'expliquent que par la prise en compte de variables non-objectives : valeurs, significations, intérêts et projets des divers partenaires. Le mode d'explication est historique, la situation étant comprise de l'intérieur par le chercheur, qui s'identifie successivement à chacun des groupes en présence.

La notion même de "réel" prend une acception différente dans les deux exemples. Pour une recherche sur le raisonnement de l'enfant, on peut admettre qu'il existe un réel unique, que des procédures d'investigation systématiques finiront par mettre à jour, et sur lequel des observateurs de bonne foi devront bien s'entendre. Lorsqu'il s'agit de mettre sur pied des procédures d'évaluation, l'accord des partenaires que l'on recherche est de tout autre nature. Il peut être obtenu, par exemple, sur la base de positions foncièrement contradictoires, les uns recherchant une évaluation plus précise, permettant de mieux sélectionner ensuite les élites,

les autres y voyant plutôt le moyen de libérer l'école de toute obligation de hiérarchiser les élèves. Même le fait de dire qu'une procédure est "praticable" met en jeu des jugements de valeur sur lesquels rien ne prouve qu'on obtiendra l'accord des observateurs.

Cet accord, ou ce désaccord, résultera d'ailleurs, non seulement des caractéristiques des procédures d'évaluation proposées par rapport aux valeurs des intéressés, mais de la façon dont l'expérience sera présentée et de la dynamique du dialogue qui se développera entre les groupes. Les chercheurs joueront un rôle déterminant dans l'évolution de cette recherche par la réaction qu'ils susciteront chez les divers partenaires. On est en présence d'une situation typiquement "réactive", où la prise de conscience de faire l'objet d'une évaluation peut transformer du tout au tout la réaction première, spontanée, des intéressés. L'interview clinique, dans le premier exemple, devait veiller au contraire à éviter toute "réactivité", le sujet n'étant pas censé évoluer du fait même qu'on l'interrogeait ou qu'on l'observait.

4. DISCUSSION : DE QUELLE "SCIENCE" PARLONS-NOUS ?

Les tenants de l'unicité de la démarche scientifique auront sans doute déjà réagi à cet exemple en décrétant qu'il ne satisfaisait aucun des critères d'une recherche orthodoxe. Il ne pose pas d'hypothèses théoriques à vérifier, il ne contrôle aucune variable d'entrée, il laisse subsister le doute sur l'accord réel des observateurs à la sortie. Il ne s'agirait en somme que d'une négociation déguisée en recherche. Seules seraient scientifiques les démarches qui satisferaient un certain nombre de critères formels, pratiquement qui reproduiraient les phases classiques d'une investigation dans les sciences de la nature.

A cela, les défenseurs de la recherche-action répondront en dénonçant la pétition de principe de leurs adversaires. Si seule une recherche qui satisfait les critères de la méthode hypothético-déductive peut être qualifiée de scientifique, il est trop évident qu'il ne peut plus exister qu'un seul type de recherche scientifique : par définition même.

Le terme de "scientifique" a pourtant une autre acception. Lorsqu'on

oppose, comme le fait Piaget (1970), par exemple, les sciences nomothétiques aux sciences historiques (on pourrait aussi dire herméneutiques, avec Palmer, 1969), on reconnaît un statut "scientifique", aussi à ces dernières, sans confondre pourtant leurs méthodes respectives, et sans assimiler les types de connaissances qu'elles permettent.

Si l'on qualifie de scientifique toute connaissance obtenue à l'issue d'une démarche contrôlable par d'autres, résultant donc d'une prise de conscience réflexive du processus d'investigation utilisé, on peut alors distinguer deux types de savoir scientifique, l'un constitué de savoirs généraux, tendant vers l'abstraction, et l'autre de savoirs particuliers, tendant vers le concret et le particulier.

Il est évident que le deuxième exemple cité plus haut conduit à un savoir plus particulier que généralisable, mais dont il serait grave de déprécier la valeur. Opposer les connaissances "scientifiques" à celles qui ne le sont pas risque en effet d'opposer les connaissances élaborées, contrôlées, sûres, utilisables, aux idées toutes faites, aux préjugés qui coûtent cher, aux conceptions inutilisables parce que foncièrement erronées.

C'est surtout contre cette assimilation abusive que tout cet article veut s'élever. Qu'on applique ou non le qualificatif de "scientifique" à la connaissance du concret et du particulier est une question de définition. Même ceux qui, comme nous, aimeraient qu'on le fasse, ne maîtrisent pas la signification plus étroite que d'autres donnent à ce mot. Il est donc vain de discuter sur ce terme avant de s'être entendus sur la définition qu'on lui donne. Par contre, il importe beaucoup de reconnaître qu'il existe plusieurs types de savoirs légitimes et que notre connaissance valide ne se limite pas à celle des lois scientifiques.

Il serait facile de mettre en évidence, justement en pédagogie, quelle faible part du comportement des maîtres, des parents, des élèves, etc. repose sur des lois scientifiques assurées. Même lorsque des justifications expérimentales peuvent être proposées pour une pratique courante, on pourrait généralement avancer plusieurs autres "lois" scientifiques pour battre en brèche le fondement de cette pratique. Il faut donc admettre que ce n'est pas la connaissance "scientifique" (au sens étroit de fondée sur des lois vérifiées de façon générale) qui guide notre action.

Toute notre représentation du monde social dans lequel nous vivons

relève d'un autre type de connaissance. Il s'agit de conceptions transmises par le langage et les interactions sociales, de tout un corps d'hypothèses interprétatives de notre expérience quotidienne. On a commencé à expliciter ce savoir en étudiant les "théories naïves" des enseignants. Le terme même est malheureusement déjà dépréciatif. Il ne traduit pas comme on pourrait le souhaiter la valeur de l'expérience acquise, du savoir pédagogique qui découle de la pratique quotidienne. L'efficacité de la connaissance intuitive qui résulte de l'habitude du contact avec les enfants a pu être prouvée à maintes reprises, pour l'enseignement de la lecture, par exemple. Il serait inadmissible d'assimiler ce savoir implicite à un ensemble de préjugés sans valeur, parce que "infrascientifique".

Il paraît donc justifié de valoriser comme source d'une connaissance essentielle à notre adaptation vitale le savoir qui découle d'une exploration en profondeur de notre situation particulière. Les "savoirs locaux" sont complémentaires des "savoirs généralisables", mais beaucoup plus importants pratiquement pour organiser notre représentation du monde et pour fonder notre action.

C'est dans la direction de ces "savoirs locaux" que les recherches-actions semblent développer le plus nos connaissances, en tout cas à court terme. La possibilité existe que l'accumulation d'expériences diverses permette un jour, par un traitement statistique adéquat de ces multiples études de cas, d'arriver aussi à des lois générales; mais ce ne peut pas être la raison d'être principale de ces recherches-actions, car cette perspective est trop lointaine. Par contre, en élargissant notre connaissance concrète des multiples aspects de notre situation particulière, la recherche "idiographiques" paraît être la plus fructueuse des démarches à notre disposition, même si elle ne peut prétendre à une quelconque généralisation.

Il n'est pas impossible qu'elle soit même le fondement de la véritable science de l'enseignement, qui n'existe pas encore comme science, c'est-à-dire détachée des méthodologies psychologiques, sociologiques, etc. Chaque discipline a en effet sur l'enseignement un point de vue trop partiel, que n'arrive pas vraiment à dépasser une approche pluridisciplinaire juxtaposant les études sans les intégrer. Une approche transdisciplinaire est à créer dont les recherches-actions actuelles donnent peut-être une première esquisse, en coupant comme elles le font "à travers champs" disciplinaires pour aller droit au but : l'amélioration de l'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CARDINET, J. - L'élargissement de l'évaluation. Education et Recherche, 1979, I (1), 15-34.
- PALMER, R. - Hermeneutics. Evanston : Northwestern Univ. Press, 1969.
- PIAGET, J. - Epistémologie des sciences de l'homme. Paris : Gallimard, 1970.

6

LES TROIS FONCTIONS DE L'OBSERVATION INTERACTIVE

Jacques Weiss

INTRODUCTION

L'IRDP est l'organe de recherche des autorités scolaires de Suisse romande. Il est chargé de contribuer à la réussite des innovations pédagogiques décidées et engagées dans sept cantons. Cette tâche suppose la mise en œuvre de stratégies capables de gérer le changement scolaire. Comme il est aussi une institution de niveau universitaire reconnue comme telle par le Département fédéral de l'Intérieur, il est en conséquence amené à conduire des recherches et des études à caractère fondamental. Les chercheurs de cet Institut ont donc à mener des recherches scientifiques d'une part, à "réguler" les innovations scolaires, notamment dans les domaines de la pédagogie des mathématiques et du français d'autre part.

Afin d'intégrer la recherche pédagogique à l'action de transformation scolaire, l'IRDP s'est intéressé à des méthodologies de recherche ouvertes, peu contraintes par les canons de l'expérimentation scientifique et plus adaptées aux problématiques posées à l'IRDP. Celui-ci a retenu les tendances de la recherche visant un élargissement de l'évaluation (Cardinet, 1979) et a été amené à étudier les stratégies relevant de la recherche-action.

Cette étude l'a conduit à définir une conception originale de recherche dite "observation interactive" (Cardinet & Weiss, 1979), caractérisée par la prise en charge d'un projet de changement scolaire et de recherche par l'ensemble des partenaires engagés : les administrateurs, les formateurs, les chercheurs. Cette conception présente l'avantage de permettre des régulations rapprochées de l'innovation, d'exploiter les compétences spécifiques de chaque catégorie d'intervenants, et notamment, par l'instauration de rencontres informelles et régulières, de favoriser les échanges entre des partenaires aux fonctions sociales différentes. Elle poursuit une visée essentiellement adaptative, régulatrice et formative, au sens de l'évaluation formative.

En Suisse romande, le renouvellement de l'enseignement du français, qui représente une innovation pédagogique importante s'adressant à tous les enseignants primaires de cette région, a été l'occasion d'une première application de cette conception de recherche et d'action (Weiss, 1979). L'observation de ce changement pédagogique considérable a lieu actuellement, conformément à une métho-

dologie décidée par l'instance de recherche mandatée – l'IRDP – à l'intérieur d'un cadre administratif défini par les autorités scolaires. Celles-ci ont chargé l'IRDP de procéder à l'observation de cette innovation pédagogique et de signaler les dysfonctionnements éventuels. Elles lui ont donné les moyens nécessaires, ont accepté une procédure interactive favorisant la transparence des échanges et ont permis, par une délégation d'une partie des responsabilités de l'IRDP, une décentralisation de l'observation et des décisions. Une vingtaine de partenaires ont donc été associés aux travaux de l'IRDP. Réunis en une commission romande (COROF (Commission romande d'observation du français), ils ont reçu la mission de définir le programme-cadre de l'observation de l'enseignement renouvelé du français, d'en suivre l'application, de proposer l'échelonnement des interventions, de favoriser les échanges et l'information entre les divers partenaires et, enfin, de proposer les ajustements à apporter au plan d'études, aux moyens d'enseignement, aux pratiques pédagogiques. Qui sont donc ces partenaires? Sept enseignants du primaire et un du secondaire, un professeur d'université, sept représentants de l'institution scolaire : inspecteurs, chercheurs, formateurs d'enseignants, ainsi que deux délégués des parents d'élèves.

En outre, afin d'assurer les échanges à l'intérieur des sept cantons de Suisse romande entre les diverses personnes concernées et de permettre la décentralisation de l'observation et des décisions, l'IRDP a souhaité la création d'un lieu de réflexion, d'interaction et d'action au sein de chaque canton. Des commissions cantonales d'observation, dont certains des membres d'ailleurs appartiennent également à la Commission romande, ont donc été créées et conduisent aujourd'hui, avec l'IRDP et la Commission intercantonale, l'observation de l'enseignement renouvelé du français. Près de cent personnes, aux fonctions sociales diverses, sont donc étroitement engagées dans une tâche habituellement confiée à quelques chercheurs et en sont responsables.

L'IRDP prévoit en outre qu'à l'intérieur de chaque canton, des groupes de recherche, mixtes également, formés de partenaires aux compétences diverses, soient constitués et participent activement à la recherche. L'observation interactive se caractérise donc par la reconnaissance de la compétence de chacun à collaborer au projet et par la décentralisation des lieux de décision. Chaque

instance décentralisée de recherche bénéficie, en effet, d'un certain pouvoir administratif et scientifique reconnu et délimité par un mandat. Celui de la commission valaisanne de français mentionne, par exemple, les points suivants :

"- adapter aux réalités cantonales les modalités de l'observation fixée par la COROF (Commission Romande d'Observation du Français); - suivre leur application; - favoriser les échanges entre les enseignants; - transmettre à la COROF la synthèse des observations faites dans les classes du canton; - proposer des ajustements estimés nécessaires à la COROF."

Une double interaction peut alors s'instaurer, d'une part entre les diverses instances de recherche instituées : commission intercantonale, commissions cantonales, groupes de recherche intracantonales et d'autre part, au sein de chacun de ces groupes, entre les différents partenaires, enseignants, inspecteurs, chercheurs et parents d'élèves.

La dialectique issue de ces échanges et des conflits résultant de perceptions différentes de la réalité scolaire observée, remplit simultanément trois fonctions fondamentales : fonction régulatrice de l'action, fonction formatrice des partenaires et fonction épistémologique. Nous allons montrer comment ces fonctions s'actualisent dans l'observation interactive de l'enseignement renouvelé du français.

LA FONCTION REGULATRICE DE L'ACTION

L'originalité de la rénovation pédagogique romande est de prévoir une généralisation expérimentale provisoire du nouveau plan d'études, et non une généralisation définitive décidée après expérimentation restreinte. La stratégie romande implique, par conséquent, la mise en place d'un mécanisme de régulation, interne au processus de changement, permettant de corriger les erreurs, les lacunes, les dysfonctionnements observés. La régulation de l'introduction renouvelée du français est assurée, par exemple, par un dispositif complexe formé de trois niveaux de recherche et d'action partiellement indépendants et en interaction. Au niveau intracantonale,

les groupes d'enseignants, de chercheurs et d'administrateurs scolaires échangent leurs observations, faites à l'occasion d'essais réalisés dans les classes, envisagent des pratiques différentes mieux adaptées et adressent des propositions d'ajustement à la commission cantonale.

Au niveau cantonal, les essais, comptes rendus et propositions des groupes intracantonales sont examinés et discutés. Ces données fondent les propositions d'ajustement adressées aux instances de décision qui, à leur tour, interrogent ces groupes sur l'une ou l'autre proposition ou les questionnent sur certains points de la pratique nouvelle de l'enseignement du français. Au troisième niveau, intercantonal, une commission mixte (COROF) recueille les propositions cantonales d'une part et coordonne d'autre part les prises d'information par la diffusion d'un programme-cadre d'observation fixant la méthodologie de la recherche et les contenus à observer. Cette commission intercantonale, sur la base des données obtenues des cantons, émet des suggestions visant à modifier les documents romands existants, à en produire, ou à en acquérir d'autres.

Cet exemple montre comment des interactions s'instaurent entre ces trois niveaux de l'observation. Les échanges ont également lieu au sein de chacun d'eux par le fait même de l'hétérogénéité des membres des groupes. Toutes ces interactions sont produites par des gens porteurs d'attentes sociales différentes et quelquefois opposées. Ils peuvent en ces lieux de concertation les exprimer, faire part à autrui de leur interprétation personnelle des faits observés et enfin rechercher, en commun, des solutions acceptables pour tous. Une observation n'a, en effet, pas de signification propre. Elle n'a que celle qu'on veut bien lui donner. Les réticences des parents, à l'égard du nouveau curriculum, par exemple, peuvent justifier, soit un accroissement de l'information à leur intention, soit un retour au curriculum antérieur; l'inadéquation du matériel, sa suppression ou son amélioration; un accroissement des écarts entre les élèves, le retour d'une pédagogie traditionnelle ou, au contraire, l'instauration d'enseignements différenciés. Ces exemples montrent que la régulation de l'innovation pédagogique procède moins de l'interaction des faits avec les observateurs, qu'ils soient enseignants ou chercheurs, que des interactions entre les diverses interprétations que font les observateurs de ces faits. Cette réflexion légitime une procédure de recherche favorisant l'explicitation des interprétations des différents partenaires et la recherche de solutions concertées.

La diversité des compétences et des responsabilités des membres de ces groupes de recherche enrichit les échanges d'apports variés et permet l'expression des contradictions de la réalité pédagogique d'une région. Elle engendre aussi des tensions et des conflits inévitables que le groupe doit gérer et maîtriser pour survivre. Cette gestion risque d'être coûteuse mais n'est pas vaine. Elle est même féconde à plusieurs titres. L'analyse de ces situations conflictuelles permet en effet de satisfaire la fonction épistémologique de l'observation interactive. Elle contribue à la formation et à l'enrichissement des membres des groupes, par la découverte de positions antagonistes, par la prise de conscience de la subjectivité de certaines appréciations, par l'apprentissage de la négociation et la recherche de compromis.

LA FONCTION FORMATRICE

L'observation interactive est en effet formatrice, parce qu'elle exige une connaissance de l'objet de la recherche, parce que chacun s'enrichit de l'apport de l'autre qui est différent, parce que chacun, enfin, est amené à se connaître, à mieux définir ses options et à déterminer ce qui fait sa spécificité dans le groupe. L'application de cette méthodologie de recherche à l'introduction de l'enseignement renouvelé du français permet d'illustrer ces trois occasions de formation.

1. La connaissance de l'objet

Les partenaires de l'observation interactive ne peuvent participer activement à la recherche que dans la mesure où la nouvelle méthodologie et le nouveau plan d'études leur sont familiers. Ces documents leur ont donc été remis pour étude. Les représentants des groupements professionnels ou des associations de parents ont même, dans certains cas, associé à leur formation des membres de leur groupement (organisation de journées de travail), afin de pouvoir les faire participer à l'observation romande et recueillir auprès d'eux avis et propositions à transmettre ensuite dans la commission mixte intercantonale ou cantonale. Il s'agit là de l'extension heuristique de la formation et des échanges à des groupes indirectement

associés au processus d'observation interactive.

2. L'initiation aux savoirs d'autrui

La nécessité de communiquer entre partenaires de compétences différentes exige de la part de chacun l'acceptation des savoirs de l'autre et leur partielle appropriation, d'une part, la capacité de chacun à transmettre ses savoirs et ses pratiques à autrui, d'autre part. Ainsi le chercheur découvre les contingences de la pratique pédagogique, les théories éducatives implicites des enseignants et des parents, les contraintes financières, administratives et légales fixées par l'institution. Quant à l'enseignant, aux parents, aux inspecteurs, ils contribuent à la planification de la recherche, s'initient aux méthodes d'observation, découvrent les exigences de la rigueur scientifique. Le programme-cadre de l'observation du français, qui fixe les finalités de l'observation, la méthodologie générale et la planification de la recherche, résulte par exemple d'une élaboration collective d'un groupe hétérogène d'une vingtaine de membres. Son examen-critique ensuite, effectué par sept commissions cantonales d'observation, également hétérogènes, permet à quelque cent personnes de se pénétrer d'une problématique habituellement réservée aux chercheurs et d'intervenir activement dans son élaboration en proposant amendements et adjonctions.

3. La prise de conscience de son identité sociale ou professionnelle

Participant à l'observation et intervenant au nom d'un groupe social (les parents) ou professionnel (enseignants, inspecteurs, responsables de la formation), les partenaires prennent conscience de la spécificité de leur rôle et sont amenés à définir les finalités éducatives du groupe qu'ils représentent. L'observation interactive de l'enseignement renouvelé du français a montré, par exemple, que lorsqu'une orientation ou des choix doivent être définis, les enseignants présentaient des arguments convergents et émettaient des propositions communes, élaborées antérieurement dans une séance préparatoire. Les échanges développés lors de ces réunions préalables contribuent à la formation des enseignants. Organisées en dehors des rencontres officielles, elles attestent, comme les journées d'étude

des parents, la valeur formatrice de cette démarche participative qui trouve des prolongements en dehors même du cadre plus étroit de l'observation planifiée du français.

*
Les deux fonctions décrites ci-dessus relèvent de l'action surtout, action de régulation, action de formation. L'observation interactive remplit encore une fonction épistémologique, ressortissant à la recherche.

LA FONCTION EPISTEMOLOGIQUE

L'observation interactive produit des connaissances relatives au fonctionnement même de cette méthodologie de recherche d'une part, ainsi qu'à l'apprentissage et à l'enseignement du français d'autre part.

1. Connaissances psychosociales du fonctionnement de l'observation interactive

Considérée comme objet d'étude et de réflexion par les partenaires eux-mêmes, l'observation interactive peut révéler ses dysfonctionnements, ses régularités, ses obstacles : résistances aux changements provoquées par une modification de l'image de la recherche scientifique, conquête de leadership, difficultés de communication, intolérance...

2. Connaissances psychopédagogiques de l'apprentissage et de l'enseignement du français

La régulation de l'introduction du nouveau plan d'études du français en Suisse romande suppose l'enregistrement et l'interprétation de données diverses, formant un ensemble de connaissances "situées" (1), c'est-à-dire en rapport avec une action localisée dans le temps et l'espace. Le programme-cadre de l'observation du français, élaboré par les partenaires de la recherche, définit quatre domaines

1. D'après J. Cardinet dans ce Cahier.

de connaissances de ce type. Le premier se rapporte à la compréhension et à l'acceptation du nouvel enseignement par les parents, l'opinion publique et les instituteurs; le deuxième, à la mise en œuvre de cet enseignement renouvelé par les enseignants; le troisième, aux rapports existant entre les objectifs du nouvel enseignement et les compétences acquises par les élèves; le quatrième, enfin, à l'effet de la perspective de la différenciation des enseignements (sélection) sur les pratiques renouvelées de la pédagogie du français. Ces connaissances "situées" sont déterminées par des contextes historiques, géographiques et sociaux, qui limitent leur généralisation. Les résultats des recherches appliquées classiques sont frappés d'ailleurs de la même faiblesse.

*
L'observation interactive, bien que faisant appel à des compétences variées, n'est pas réduite à l'usage exclusif de certaines stratégies de recherche. Pour l'observation du français, par exemple, quatre démarches ont été retenues; deux appartiennent au répertoire classique des recherches expérimentales - "l'enquête par tests et par questionnaires" -, et deux, plus intuitives, sont plus inhabituelles : il s'agit de l'"enquête par groupe" et de la "description et appréciation de la pratique quotidienne", démarches supposant plus que les deux premières la participation active des enseignants et une responsabilité plus grande de leur part dans le choix des orientations et dans la gestion de la recherche. L'observation interactive n'exclut donc aucune stratégie d'investigation. Cependant, l'interaction intervient au premier niveau lorsqu'il s'agit de la gestion même du projet, comme dans l'enquête par groupe, et au second niveau lorsqu'elle a lieu sur la base des données obtenues par des méthodes d'observation classiques (tests, questionnaires) qui impliquent moins de participation de la part des enseignants et d'autres partenaires.

Ces différences approches scientifiques fournissent des observations de nature différente, mais correspondent toutes à des représentations de la réalité scolaire, représentations limitées certes, mais néanmoins réelles. Les difficultés particulières d'un groupe de maîtres isolés constituent en effet des données objectives, au même titre qu'un pourcentage de réponses obtenu à la suite d'une enquête générale. Ce qui est important pour la compréhension des données et pour l'ajustement du processus d'innovation, ce sont les échanges

que ces données suscitent entre les partenaires de l'observation, de même que leurs interprétations. Car un pourcentage n'a que la signification qu'on veut lui donner, de même qu'un fait isolé. L'analyse des causes et des contextes est donc à chaque fois nécessaire. Elle sera d'autant plus objective qu'elle aura pu être effectuée selon des perspectives et par des partenaires différents. Ces analyses collectives de faits observés selon des approches diverses caractérisent précisément l'observation interactive et participative.

CONCLUSION

Les Départements de l'Instruction publique de Suisse romande ont décidé le renouvellement de l'enseignement du français après celui de la mathématique, renouvellement profond puisqu'il se rapporte non seulement aux contenus de l'enseignement, mais aussi aux attitudes pédagogiques et aux manières d'être de l'enseignant envers l'enfant.

Un tel changement ne peut pas résulter de la simple application d'un arrêté officiel. Il ne peut aboutir qu'avec l'adhésion profonde et consciente de chaque enseignant au renouveau proposé.

L'observation interactive semble bien constituer une stratégie de recherche favorable à un tel changement parce qu'elle suppose une application critique de la nouveauté, parce qu'elle invite tous les partenaires concernés par l'innovation à participer activement à sa mise en place et parce qu'elle favorise les échanges, l'expression des divergences et la recherche des compromis. Le changement paraît ainsi moins menaçant, parce qu'acceptable et transformable.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CARDINET, J. – L'élargissement de l'évaluation. Education et Recherches, 1979, 1 (1), 15-34.

CARDINET, J. & WEISS, J. – L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. Les Sciences de l'éducation, 1979, 1-2, 177-203.

WEISS, J. – L'observation de l'enseignement renouvelé du français. Educateur, 1979, No 33, 1015-1016.

7

ILLUSTRATION DES TROIS FONCTIONS DE L'OBSERVATION INTERACTIVE

Jean-Claude Calpini

INTRODUCTION (1)

Le canton de Vaud a été le premier canton romand à généraliser l'introduction de la nouvelle méthodologie pour l'enseignement de la langue maternelle (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1978). Au début de 1979, le Département de l'Instruction publique et des Cultes charge le Centre vaudois de recherches pédagogiques d'introduire une démarche d'observation consistant à suivre cette innovation depuis son début. Les buts de ce travail sont les suivants :

- "1. le retour d'informations aux responsables de l'introduction de la nouvelle méthodologie et aux responsables de la formation des animateurs et des enseignants,
2. l'utilisation des analyses faites comme base d'une généralisation de l'observation,
3. l'utilisation des analyses faites comme éléments constitutifs d'une future évaluation de la méthodologie.

Le processus complet de la recherche est donc 1) d'observer, d'analyser les observations et d'informer sur les observations faites, puis 2) de généraliser l'observation et d'évaluer" (Calpini, 1980).

L'étude du CVRP en est actuellement à la phase 1). L'option méthodologique choisie pour la recherche se présente comme suit : un groupe de travail est constitué de cinq enseignantes titulaires de classes, donc directement confrontées à l'introduction de l'enseignement renouvelé. Ces enseignantes ne sont pas des spécialistes de la nouvelle méthodologie. Elles ne se veulent pas non plus représentatives de leurs collègues. Ces institutrices bénéficient d'une décharge hebdomadaire d'un jour afin de participer à deux séances plénières de discussion par mois, d'analyser les observations, en bref d'alimenter le processus d'observation, de générer des hypothèses nouvelles. L'avantage du travail avec un groupe restreint est qu'il permet au chercheur de faire des visites de classes fréquentes (une journée par mois dans chaque classe). C'est sur la base des rencontres avec élèves et enseignantes, des discussions

-
1. Les réflexions contenues dans cet article portent uniquement sur l'analyse du fonctionnement d'un groupe de travail; elles ne sont donc pas représentatives des réactions de tous les enseignants d'une région.

qui en découlent qu'une analyse qualitative des observations sera faite le plus objectivement possible.

Par une réflexion sur le fonctionnement du groupe de travail, nous allons tenter de mettre en évidence les trois fonctions régulatrice, formatrice et épistémologique citées par J. Weiss dans son article.

1. LA FONCTION REGULATRICE

Lors de l'introduction d'un nouveau curriculum pour l'enseignement d'une branche, une rupture des habitudes pédagogiques de chacun se crée inévitablement. Cette rupture peut s'exprimer de plusieurs façons selon les personnalités et les formations différentes des enseignants, selon le moment où le renouvellement est introduit, selon les pressions exercées sur l'école par les autorités scolaires, par les parents, par les médias. Cette rupture peut générer l'anxiété de l'enseignant confronté au double problème de comprendre une approche nouvelle tout en poursuivant un but d'apprentissage auprès de ses élèves.

Le déséquilibre créé par la situation de rupture ne peut subsister longtemps : un équilibre différent, plus ou moins en adéquation avec l'innovation proposée, se construit progressivement. L'observation interactive favorise ce processus de régulation à deux niveaux : l'évolution de l'innovation pédagogique et le développement du travail de recherche.

1. Régulation du processus d'innovation

L'observation interactive, coïncidant avec l'introduction d'une méthodologie nouvelle, permet des échanges entre enseignants sur plusieurs types de problèmes. Citons, pour exemples, le départ oral pour l'apprentissage de la lecture et le respect, chez chaque enfant, de son rythme individuel d'acquisition. Une constatation s'est faite jour avec évidence dès le début de la recherche : dans l'esprit de l'adulte, la référence à l'écrit prédomine. Par contre, lors de travaux consistant à faire chercher des sons, les enfants discernent plus facilement les sons puisqu'ils ne sont pas imprégnés par l'écrit; par exemple, ils distinguent facilement le son /a/

dans un mot comme "poire". Ainsi, l'enseignante ayant des références écrites et l'enfant des références orales non imprégnées d'écrit, les repères seront différents et les problèmes pédagogiques surgiront lors de l'apprentissage de sons compliqués. Par exemple, dans le mot "panier", il n'y a pas de son /i/ mais un son /ɛ/. Pour l'enfant non lecteur, ce fait est plus évident que pour l'enseignante. C'est donc à l'enseignante de faire un effort de décentration de l'écrit afin de situer ses exercices d'écoute au niveau de l'oral uniquement.

Ce n'est qu'en fin d'année scolaire, après un échange entre un théoricien de la nouvelle méthodologie et le groupe de travail, que la distinction oral-écrit s'est clarifiée et que des conséquences méthodologiques en ont été tirées.

Suivre le rythme individuel de chacun et personnaliser l'enseignement amènent à une meilleure connaissance des élèves mais aussi à une plus grande perplexité face aux difficultés de certains. L'observation interactive, par les comparaisons qu'elle permettait de faire entre les cas des différentes classes, a permis aux enseignantes de prendre patience. Ce n'est qu'en fin de première année que certains élèves se sont mis subitement à lire.

Dans le premier exemple, la régulation s'est faite par un échange entre théoricien et enseignants; dans le second exemple, l'équilibre a été trouvé à l'intérieur du groupe de travail.

D'autres discussions ont permis de mieux comprendre et d'utiliser à meilleur escient les nouveaux moyens d'enseignement tels que les jeux de lecture, les dictionnaires, le cahier de références. Des remarques ont pu être énoncées sur ces divers moyens quant à l'usage qu'en font les enfants, quant à des erreurs topiques dans les consignes ou les présentations. Ces remarques, transmises aux responsables de l'introduction, sont susceptibles de devenir matière à réflexion lors d'une réédition des moyens d'enseignement.

2. Régulation à l'intérieur du processus de recherche

On peut distinguer, dans le processus même de la recherche, plusieurs niveaux où une régulation de l'action a pu s'effectuer. Lors des réunions plénières du groupe de travail, les discussions

entre enseignantes sur leur pratique quotidienne, les questions amenées par l'analyse des observations faites, les problèmes soulevés par la mise en commun des aspects théoriques et appliqués de la nouvelle méthodologie ont facilité une recherche du meilleur équilibre dans l'introduction de l'enseignement renouvelé.

La régulation de l'action a également eu lieu lors des visites du chercheur à l'intérieur des classes. De par sa formation, de par ses prémisses théoriques, de par la démarche qu'il utilise, le chercheur entre en classe animé de préoccupations différentes de celles de l'enseignante. Le chercheur observe en se laissant guider, dans la construction de ses hypothèses, par les événements de la classe, par les interventions spontanées ou provoquées de l'enseignant et des élèves, tout en suivant le raisonnement de tel ou tel enfant avec lequel il travaille. Observer dans une classe, c'est "démontrer le mouvement en marchant" (Roman, 1979, p. 181), c'est établir progressivement des hypothèses de travail sur un concret fluctuant, c'est questionner le réel.

La discussion qui suit toute observation dans la classe amène, pour le chercheur et pour l'enseignante, à un rééquilibrage des idées de chacun. L'action stimule les idées, alimente la recherche; c'est par l'observation de l'action que se construit l'interaction enseignant-chercheur et c'est par la discussion sur l'action que s'élabore la régulation.

Un troisième aspect du rééquilibrage à l'intérieur du processus de recherche se définit par les présentations faites à des tiers du travail d'observation. Les remarques faites par les parents, les autorités scolaires, les auteurs de la nouvelle méthodologie, les membres de commissions cantonale et romande, les inspecteurs scolaires, les animateurs de recyclages, les chercheurs sont prises en compte, renvoyées pour discussion lors des séances du groupe de travail. C'est ainsi que s'élargit l'observation et que naissent d'autres hypothèses.

II. LA FONCTION FORMATRICE

Si la régulation de l'action est un mode de fonctionnement de l'observation interactive, elle aboutit à une formation réciproque

des personnes engagées dans le processus. Il est intéressant de constater, à ce sujet, l'évolution des idées et des pratiques de chacun par l'initiation aux savoirs d'autrui. Les premières observations et leur analyse portaient sur des tâtonnements méthodologiques souvent incoordonnés, permettaient de discerner un manque de sûreté dans la maîtrise de la classe. Mais c'est par les présentations franches des difficultés rencontrées par chacun, par la mise au courant des savoirs et des pratiques d'autrui que les distances entre personnes se sont réduites. Le rôle du chercheur est ici prépondérant : n'étant lui-même ni un spécialiste de la nouvelle méthodologie d'enseignement, ni un pédagogue confronté aux réalités quotidiennes de la classe, son rôle n'est pas celui d'un conseiller pédagogique. Le chercheur, aux premiers stades de la recherche, doit aider à réduire les distances entre partenaires de travail, doit amener à une prise de conscience des différences et permettre à chacun de découvrir sa propre spécificité. Le but n'est pas d'atteindre un consensus, reflet homogénéisant des divergences entre membres du groupe. Le but est de laisser s'exprimer les différences et d'en faire l'analyse sans porter de jugement.

C'est par cette dynamique interne au groupe de travail que se construit la fonction formatrice. Les institutrices, confrontées à la mise en place d'un enseignement renouvelé, déterminent peu à peu leurs caractéristiques propres par une meilleure connaissance de la nouvelle méthodologie et par la prise en compte des essais de leurs collègues. De l'hétérogénéité des personnes et des pratiques ne naît pas nécessairement l'homogénéité d'un enseignement orthodoxe, méthodologiquement pur. Pourtant, c'est par ces heures d'analyse d'observations diverses qu'une articulation se construit, différemment pour chacun, entre la nouvelle méthodologie et sa propre façon de l'utiliser. Des avis divergents persistent parce qu'ils s'ancrent dans des réalités différentes. La formation interactive s'incarne dans la discussion sereine des oppositions.

III. LA FONCTION EPISTEMOLOGIQUE

Toute recherche permet un accroissement des connaissances. Dans un travail de groupe tel que celui décrit ici, des savoirs nouveaux surgissent sur deux plans au moins.

1. Par l'analyse de la dynamique interne au groupe de travail, des lumières sont jetées sur l'évolution des idées par rapport au renouvellement méthodologique proposé. On constate, par exemple, que l'abandon d'un enseignement "traditionnel" (celui que l'institutrice a l'habitude de prodiguer) ne va pas sans créer une forte insécurité. C'est par les constatations des progrès de leurs élèves, par les échanges entre collègues, par les apports théoriques fournis lors de cours d'appui que le renouvellement prend forme peu à peu dans une réalité. L'insécurité disparaissant, l'observation des difficultés d'application se fait plus présente, le cheminement vers une interprétation personnalisée du renouvellement devient possible. L'observation interactive met en évidence les fluctuations de l'insécurité personnelle des enseignantes. A des moments d'inquiétude (début et fin d'année scolaire, remarques des parents ou d'autorités scolaires, informations contradictoires lors de cours d'appui, arguments d'opposants...) succède une analyse des contenus anxiogènes débouchant la plupart du temps vers des interprétations plus complètes et plus sécurisantes.

Le mouvement de va-et-vient entre l'angoisse et sa rationalisation est au centre du processus d'observation interactive. Il se constitue également en un descriptif de la dynamique de transition entre une méthode pédagogique et une autre.

2. Les autres savoirs mis à jour par l'observation interactive sont ceux qui touchent à la pédagogie renouvelée après une période d'expérience. En d'autres termes, les connaissances auxquelles aboutit la recherche tendent à répondre aux questions suivantes :

- a) Que sait-on de l'enseignement de la langue après une année d'expérience (1) ?
- b) Quels sont les principaux écueils auxquels se sont achoppées les praticiennes ?
- c) Quelles leçons pouvons-nous tirer de cette observation qui soient utiles à la formation des enseignants (formation de base et recyclage) ?

1. Le processus de recherche en est actuellement à ce stade.

sairement de liens entre eux, ou qui n'ont pas tous un même degré d'importance. Ce n'est vraisemblablement qu'après quatre ans, après que les enseignants aient refait une expérience des mêmes niveaux scolaires avec d'autres enfants, après qu'elles aient réajusté et stabilisé leurs stratégies pédagogiques, qu'il sera possible de tirer des leçons sur le nouveau cursus proposé.

Nous pouvons cependant dire que des points positifs ont été dégagés : une meilleure connaissance des élèves; des enfants commençant à lire largement plus tard que d'autres mais lisant ensuite couramment; des activités engendrant une grande motivation à la lecture; des tentatives possibles d'uniformisation des méthodologies entre les diverses branches; une prise en compte des particularités langagières de chacun amenant à une plus grande tolérance du langage des autres; une multiplication des moyens d'enseignement et des références à disposition des élèves; des enfants pour la plupart épanouis et heureux d'aller à l'école.

- b) Les principaux écueils auxquels se sont acheminées les institutrices ont été observés dans la mise en pratique des points positifs soulevés ci-dessus. Des réajustements successifs se sont effectués qui ont permis la connaissance meilleure des élèves, leur motivation à la lecture, l'utilisation adéquate des moyens d'enseignement, etc. L'observation interactive a mis à jour des problèmes dans les domaines suivants : travail de l'écoute en début d'année; confusion entre approches orale et écrite; répartition de l'enseignement en leçons collectives et en travail individuel ou par groupes; gestion des rythmes individuels différents pour l'apprentissage; recherche de solutions lors de l'apparition de troubles particuliers chez certains enfants; distinction à établir, aux niveaux théorique et pratique, entre activités de structuration et de libération; évaluation des progrès; utilisation adéquate des nouveaux moyens d'enseignement.

La mise à jour de ces difficultés a provoqué des entretiens avec les responsables de l'introduction de la nouvelle méthodologie. C'est par la connaissance née des observations "sur le terrain" que les méthodologues peuvent réajuster la préparation théorique des enseignants en insistant sur certains domaines et en dialoguant à propos de certaines pratiques.

- c) Diverses leçons quant à la formation des enseignants peuvent être tirées des observations faites. En voici quelques-unes :

- Les consignes données par les animateurs lors des recyclages devraient être considérées comme des options à suivre et non comme des instructions strictes. Certains enseignants ont tendance à traiter les remarques et les enseignements des méthodologues comme des recettes à appliquer et cela amène parfois à hyper-organiser les activités, à faire de l'exercice pour l'exercice, à utiliser abusivement des moyens d'enseignement qui ne sont plus nécessaires étant donné l'avance des élèves. Par exemple, si le but de l'enseignement est que les enfants sachent lire, il est inutile de poursuivre le travail sur les paires minimales (1) lorsque l'enfant lit couramment.

- Dans le partage de l'enseignement entre travail collectif et travail individuel ou par groupes, il faut savoir que des ateliers d'écoute ne devraient se faire qu'en petits groupes et ne durer qu'une ou deux minutes. D'une façon générale, le travail en groupes est favorable pour les activités de structuration, le travail collectif pour les activités de libération. Une formation devrait être donnée aux enseignants primaires qui ne savent pas toujours faire travailler les enfants en groupes autonomes.

- Dans le cadre de cours facultatifs de perfectionnement, il serait nécessaire de proposer des leçons sur l'organisation de la classe.

- Afin d'aider les enseignants désireux de venir en aide à certains de leurs élèves présentant des troubles particuliers, des cours pourraient être prévus décrivant le développement intellectuel, affectif et perceptif des enfants. Ces cours, proposés à des instituteurs confrontés à leur pratique, seraient une base théorique nécessaire pour élucider certains problèmes.

1. car-gare / lac-bac / fille-fil /

CONCLUSION

Par l'exemplification des trois fonctions régulatrice, formatrice et épistémologique, on constate une unité du processus d'observation interactive. Le but de la recherche est la construction de connaissances nouvelles, le moyen utilisé est l'observation des pratiques quotidiennes, l'analyse de ces observations donnant naissance à des processus régulateurs et formateurs. Chaque exemple cité dans le présent article appartient aux trois fonctions.

La dynamique interne à la recherche se situe dans l'interaction. Sans interaction, il n'existe ni régulation ni formation. Un rôle important du chercheur consiste à créer le climat favorable et à imaginer les démarches facilitant l'interaction. Dans le travail du CVRP, l'interaction est provoquée par les visites du chercheur dans les classes et par les présentations faites à des tiers du travail d'observation.

D'autres approches sont encore utilisées pour stimuler l'interaction : la prise du procès-verbal détaillé de chaque séance plénière permet, au début de la réunion suivante, une discussion sur le compte rendu, amenant elle-même à l'approfondissement de certains points cités et au développement d'idées nouvelles sur un sujet déjà traité. Le protocole de la réunion précédente favorise l'engagement de la discussion et aide à son enrichissement.

Dans le but d'évaluer les progrès de leurs élèves, les enseignantes ont créé des épreuves d'acquisition. Les discussions portant sur la construction de ces épreuves, sur leur signification, leur valeur diagnostique ont conduit à des échanges de tests puis à des comparaisons spontanées entre résultats aux mêmes épreuves dans les différentes classes. L'interaction a été d'autant plus facilitée qu'une pression extérieure s'exerçait sur les enseignantes quant aux problèmes de l'évaluation. L'échange, à ce niveau, a sécurisé les membres du groupe de travail.

L'observation interactive favorise un échange perpétuel et fécond entre théorie et action. Ce sont les réflexions sur l'observation qui ont permis une théorisation du processus de recherche. Les deux exemples ci-dessus montrent bien que l'observation interactive est une pratique et que tout discours sur ses fonctions se situe toujours à un niveau théorique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSION, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. Maîtrise du français. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaire, 1978.
- CALPINI, J.-C. – Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement de la lecture. Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Rapport intermédiaire, septembre 1980.
- ROMIAN, H. – Pour une pédagogie scientifique du français. Paris : PUF, 1979.

8

LA DEMARCHE INTERACTIVE COMME MOYEN DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Charles Muller

AVANT-PROPOS

La plupart des thèmes auxquels s'est intéressée et continue de s'intéresser la recherche en éducation concernent soit des contenus – relevant des "disciplines" scolaires – soit des moyens (la technologie) par lesquels les méthodes se définissent.

Qu'il s'agisse de recherche fondamentale ou expérimentale, le renouvellement pédagogique puise généralement ses arguments dans le fonctionnement de la classe, plus précisément dans l'analyse qualitative des rapports qui lient le domaine de la connaissance au statut et au rôle de l'enseignant et des élèves. L'observation de dysfonctionnements à un niveau ou à un autre conduit les chercheurs à l'élaboration puis à la vérification d'hypothèses capables de transformer à terme des pans importants de la pédagogie. Les chercheurs définissent ainsi les conditions actuelles de l'évolution par rapport à des positions traditionnelles qui, s'agissant de l'école, se confondent souvent avec des monopoles de fait.

Mais quelles que soient les modalités selon lesquelles finit par s'opérer le changement en pédagogie, celui-ci n'influence que de façon différée la formation des futurs enseignants. Si la recherche en matière d'éducation a été associée aux problèmes que pose la formation des maîtres dans les écoles normales, c'est essentiellement en vue de répondre à des questions institutionnelles ou de gestion de cette formation. Rares sont les cas, en revanche, où la situation des formateurs a pu être synchronisée avec l'innovation pédagogique. Leur rôle étant généralement de fonctionner comme relais des résultats du changement au profit des nouvelles générations d'enseignants, les formateurs ne participent guère à la dynamique qu'engendrent les rapports entre chercheurs, instituteurs et élèves. A cet égard, plus marginale encore se trouve être la situation des élèves-maîtres : conditionnés par le caractère schématique des pédagogies de la culture générale, ils ne découvrent que lentement les motivations de l'apprentissage ou les arguments qui légitiment le renouvellement de l'enseignement. La position des formateurs dans les écoles normales apparaît donc comme particulièrement inconfortable. Ils sont en fait situés entre la théorie (ou les lieux de production de la connaissance) et les pratiques qu'elle détermine dans les classes, tout en ne participant effectivement ni à l'une ni à l'autre.

En l'absence d'une réelle prise en charge de leurs problèmes par la recherche en éducation, les formateurs sont voués à l'empirisme tant en ce qui concerne l'élaboration et le développement des programmes de formation, que la nature de leur intervention pédagogique en vue de la construction des méthodologies particulières.

C'est le renouvellement de l'enseignement du français en Suisse romande qui a été l'occasion, pour l'Ecole normale de Neuchâtel, d'une restructuration des activités des maîtres chargés de la méthodologie de la langue maternelle en vue de répondre à une quadruple exigence :

- les formateurs en méthodologie du français doivent être associés à la recherche et au développement des stratégies du changement ainsi qu'à l'observation de l'adéquation de ces stratégies à la pratique de la classe;
- ils doivent définir collégalement les conditions d'une méthodologie intégrée des enseignements relatifs à la langue maternelle;
- ils doivent favoriser une relation de cohérence entre les aspects théoriques et méthodologiques de la formation des étudiants, ceci à partir d'une démarche commune;
- ils doivent estimer la valeur théorique et méthodologique des documents de référence et des moyens d'enseignement proposés par rapport aux objectifs du renouvellement.

Ainsi resitués à l'intersection des domaines de la formation de base, du recyclage des maîtres et de l'innovation elle-même, les formateurs peuvent aménager leur propre enseignement selon une démarche interactive au sens où celle-ci implique la confrontation de données actuelles, de savoirs et de besoins individuels. Le programme de formation de l'Ecole normale peut dès lors être exprimé en termes de recherche et d'action.

1. LES PRESUPPOSES DE LA DEMARCHE INTERACTIVE

Les transformations des structures et des contenus des enseignements relatifs à la langue maternelle dans l'Ecole présentent deux aspects corrélatifs, soit d'une part, la recherche d'un modèle intégré des

méthodologies enseignées par les formateurs responsables et, d'autre part, l'implication des étudiants dans une démarche interactive comme moyen de formation. Si le premier aspect correspond à un projet réalisé, le second, en revanche, ne connaît encore qu'un début de développement.

Le cadre théorique de la démarche est défini par les principes qui fondent l'observation interactive d'une part (Cardinet & Weiss, 1978), mais aussi par les éléments les plus marquants de la problématique de la recherche-action, dont ses caractères participatifs et dialectiques tels qu'ils ont été soulignés dans les discussions menées par le groupe GCR/SSRE sur ces thèmes (cf. également G. Pini dans ce Cahier). Enfin, la manière dont une conception intégrée de la méthodologie a pu s'élaborer renvoie à des stratégies participatives dont les principes conservent leur vigueur lors des discussions dans le groupe actuel des formateurs.

Pratiquement, c'est la prise de conscience, dans un premier temps, de la fonction fondamentale de la langue maternelle qui a incité les formateurs à rechercher une efficacité toujours plus précise dans la définition des compétences méthodologiques des étudiants. Mais cette préoccupation a conduit à une certaine sophistication de l'enseignement et des moyens, de même qu'à des spécificités ou des styles d'intervention responsables de cloisonnements dommageables tant du point de vue linguistique que méthodologique. Un défaut certain de concertation est ici en cause.

C'est en fait le renouvellement, au plan romand, de l'enseignement du français qui a incité les formateurs à une réappréciation des dispositions générales concernant les contenus et les formes des activités déployées à l'Ecole normale dans la formation des étudiants en matière de méthodologie de la langue maternelle. Il s'agissait donc de régler une problématique dont certains aspects appelaient des solutions à court terme (cohérence méthodologique et interdisciplinarité), alors que d'autres aspects autorisaient des termes plus éloignés (aménagement des structures institutionnelles et modalités d'une formation continuée).

La nécessité d'une corrélation explicite entre les quatre formateurs concernés et leurs disciplines respectives (linguistique, apprentissage de la lecture, expression parlée et littérature enfantine) et, partant, entre les méthodologies afférentes, a déterminé un processus parti-

cipatif centré sur les dispositions romandes du renouvellement de l'enseignement du français. Pour favoriser sa dynamique, le groupe s'est enrichi d'un spécialiste de la recherche (collaborateur scientifique à l'IRD), d'une praticienne de l'école primaire, d'un formateur en pédagogie curative et de deux formateurs en pédagogie pratique. Toutes les conditions se trouvaient dès lors réunies pour entamer une procédure interactive à deux niveaux complémentaires : le niveau des formateurs et celui des étudiants.

2. RECHERCHE D'UNE CONCEPTION INTEGREE DES ENSEIGNEMENTS EN METHODOLOGIE DE LA LANGUE MATERNELLE A L'ECOLE NORMALE

De janvier 1979 à juin 1980, le groupe des formateurs s'est efforcé d'analyser le concept de méthodologie en matière de langue maternelle dans une double perspective cognitive et formative, c'est-à-dire en allant, comme le suggèrent Cardinet & Weiss (1978), vers "un élargissement des pratiques antérieures, destiné à prendre davantage en compte la subjectivité des personnes concernées. On part directement de leurs besoins. On valorise l'information qu'ils possèdent. On utilise la dynamique des groupes sociaux pour enrichir et valider les informations provenant des uns et des autres".

S'agissant de méthodologies parallèles, la recherche d'une cohérence par une stratégie interactive fait ressortir schématiquement deux plans :

- le plan linguistique avec l'exigence d'une vision unifiée des théories sous-jacentes à la méthodologie et celle de la maîtrise de ces théories. D'autre part, la langue étant une totalité, il est important que ce caractère inspire toutes les démarches destinées à en fonder la pédagogie;
- le plan de l'interdépendance professionnelle comme conséquence d'un consensus interdisciplinaire. La spécificité de certaines approches méthodologiques ne doit pas constituer un motif de non-relations entre les responsables des différents enseignements.

Enfin, la cohérence est à rechercher, par extension, avec les maîtres de stages rattachés à l'Ecole normale, tant en ce qui concerne leur formation à la conduite d'un stage que leur perfectionnement.

Du point de vue cognitif, le groupe des formateurs a cherché à rendre à la notion de "méthodologie" ses contenus et sa fonction. Le savoir-faire professionnel des étudiants ne peut manifestement pas correspondre à la seule capacité de reproduire en classe un comportement-type tel que l'enseignement d'une notion se confonde avec la simple application d'un plan de leçon. Il s'agit donc de distinguer "méthode" et "méthodologie" en développant chez les étudiants des capacités d'analyse et de synthèse :

- Capacité d'abord de reconnaître et de comprendre les éléments en présence, notamment la langue, ses structures et son fonctionnement, ainsi que la situation de l'enfant, langue et situation étant saisies à la fois comme objets et comme sujets.

Comme objets en ce sens que les activités d'analyse impliquent pour les étudiants la recherche de connaissances à propos de la langue elle-même et des conditions à partir desquelles des individus la produisent. La démarche tend à la perception commune de ces objets dont on apprend quelque chose.

Comme sujets en tant que points de départ, c'est-à-dire de thèmes dont on devient capable de dire quelque chose. La démarche se confond alors avec les premières aptitudes à produire ce qu'il est convenu d'appeler un "discours pédagogique".

- Capacité enfin d'intégrer ces éléments en des projets pédagogiques transposant la démarche interactive dans l'accomplissement des objectifs prévus par les programmes scolaires.

Le concept de "méthodologie" renvoie donc à une forme de recherche-action au sens où celle-ci s'efforce d'établir de nouveaux rapports entre la théorie et la pratique d'une part, entre les parties concernées (formateurs, étudiants et enfants) d'autre part. De ce point de vue, toute méthodologie est d'abord une construction ayant le poids d'un "a priori didactique" ou d'une hypothèse en vue de l'apprentissage, par des enfants, de telle ou telle notion. On conclura donc que "donner une leçon" revient essentiellement à vérifier des hypothèses.

Le phénomène de convergence progressive des conceptions individuelles des formateurs vers une représentation intégrée de leurs activités respectives a en fait révélé les conditions nécessaires (sinon suffisantes) à la construction des compétences méthodologi-

ques des futurs enseignants. Ce qui, dans la terminologie de J. Cardinet, est désigné par les savoirs locaux (par opposition aux savoirs généraux) semble bien avoir constitué ici le fonds principal des interactions du groupe. L'expérience individuelle s'avérant immédiatement disponible, quels que soient les groupes sociaux, c'est à la formation des étudiants en méthodologie de la langue maternelle que la démarche est maintenant appliquée à titre expérimental.

3. LA DEMARCHE INTERACTIVE DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Les étudiants concernés ont obtenu le baccalauréat en juillet 1980 pour la plupart. Répartis en trois groupes de huit (groupes indépendants l'un de l'autre), leurs caractéristiques ne sont évidemment pas comparables à celles des formateurs. Mais chacun de ces groupes répond à la définition que donne B. Schwartz du groupe-classe : "le lieu où peuvent le mieux apparaître, par la discussion de conceptions différentes, les conflits cognitifs, moteurs des apprentissages. La confrontation des idées permet de dégager des solutions plus intégratives que celles que chacun des participants aurait pu imaginer isolément. (...) Dans le cas particulier de la formation des enseignants, le groupe a l'avantage supplémentaire d'offrir un modèle de situation d'apprentissage, transposable sur le plan de la classe" (cité dans Cardinet & Weiss, 1979).

Entrés à l'Ecole normale en octobre 1980, les étudiants ont abordé le plan de la méthodologie en janvier 1981 au terme d'une première tranche de cours théoriques de linguistique générale. C'est à l'un des thèmes fondamentaux du renouvellement de l'enseignement du français en Suisse romande, à savoir la problématique de la communication humaine, que la démarche interactive a été appliquée lors d'une première étape de trois semaines, en février 1981. Cette période initiale n'est certes pas significative du point de vue de la formation proprement dite et de ses objectifs. Elle est cependant indicative par rapport au fonctionnement de la démarche elle-même. En effet, si le rôle du formateur concerné consiste à doter le groupe d'instruments heuristiques favorisant la découverte de valeurs utiles à la compréhension du thème et à la construction de

sa méthodologie, ce rôle consiste également à prendre en compte des besoins subjectifs correspondant à des nécessités internes souvent disparates à ce stade. En outre, la constitution d'un dossier sur la communication implique que des savoirs soient enrichis puis structurés, que des conflits cognitifs soient résolus non pas par un consensus limitatif, mais par une cohérence méthodologique préservant à la fois la diversité des points de vue et la coïncidence des objectifs du renouvellement avec ceux de la formation des intéressés. Celle-ci apparaît déjà comme la convergence de procédures interactives génératrices de compétences et de savoirs originaux, aspects certes positifs, mais relativement coûteux si l'on considère l'investissement en temps : c'est que les structures institutionnelles sont encore largement déterminées par une conception linéaire (et donc horaire) de la formation pédagogique. D'où, semble-t-il, la nécessité de choix essentiels capables de faire la part entre le quantitatif et le qualitatif.

4. CONCLUSIONS

En privilégiant le point de vue de l'apprenant, et non celui de l'enseignant, on tend à faire des étudiants les artisans de leurs propres compétences professionnelles. Comme le note B. Schwartz, "plutôt que de leur imposer une théorie, il faut les aider à faire la théorie de leur pratique. Plutôt que de les évaluer, il faut leur apprendre à s'auto-évaluer" (cité dans Cardinet & Weiss, 1979). De telles dispositions supposent donc que le formateur ait les caractéristiques de "l'intervenant spécialiste" et que la possibilité d'acquiescer et de développer ces caractéristiques fasse partie du cadre normal de ses activités.

La marginalité des formateurs d'écoles normales (et plus encore des étudiants) par rapport aux formes et aux contenus du renouvellement pédagogique est un défaut institutionnel qu'il est important de corriger si l'on entend que les futurs enseignants disposent de compétences actuelles et donc crédibles. J. Weiss remarque que la démarche interactive implique une certaine connaissance des objets auxquels elle se rapporte. Ceci suppose une quête individuelle d'information préalable forcément partielle et même partielle, mais génératrice de besoins nouveaux dont il est important de favoriser

l'expression au sein du groupe.

La démarche interactive ne vaut pas seulement par sa capacité d'augmenter les connaissances tout en formant les sujets à la recherche. Elle vaut également par le fait qu'elle produit des effets "socialisants". Le terme prend son sens à l'observation du fonctionnement de groupes d'enfants qui développent des systèmes d'interactions selon un jeu conflictuel positif et d'autant plus frappant que les sujets s'y engagent en fonction de ce qu'ils sont, et non plus seulement en fonction de ce qu'ils peuvent, comme c'est le cas dans un enseignement frontal. A.-N. Perret-Clermont (1979) note d'ailleurs à ce propos "que les méthodes didactiques du début de la scolarité s'adressant aux élèves collectivement et en recourant à des techniques telles que l'exposé ou la présentation, instituent ainsi une sorte de vide social dans la relation maître-élève puisqu'elles n'offrent pas alors les conditions d'une communication et par là même privent l'élève d'interactions sociales d'ordre cognitif sur les contenus abordés" (pp. 222-223).

La fonction des écoles normales dans une procédure de renouvellement pédagogique peut être déterminante quant aux possibilités de voir une telle entreprise réussir. Encore faut-il que les savoirs et les savoir-faire des futurs enseignants génèrent des pratiques en accord avec l'esprit même du changement. Pour cela, la méthodologie des disciplines – comme celle de la formation – ne peuvent plus renvoyer aux seules démarches explicatives. Car quel que soit son objet, la méthodologie est d'abord, et en même temps, une recherche et une action.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CARDINET, J. & WEISS, J. – L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. Les Sciences de l'Éducation, 1979, 1-2, 177-203.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. – La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne-Francfort/M. : P. Lang, 1979.