

Emmanuelle BETTON et Florence VATIN

Article paru dans *En Quête d'une Intelligence de l'Agir*, Edition l'Harmattan – Collection Recherche-Action sous la direction de Pierre Marie Mesnier et Christophe Vandernotte.

L'ACQUISITION DE LA POSTURE ET DES METHODES DE LA RECHERCHE PAR DES PRATICIENS : UNE RECHERCHE A QUELLES CONDITIONS ?

L'« entrée en recherche-action » pour les praticiens est une démarche exigeante et contraignante, qui suppose un certain nombre de conditions. Nous traitons ici des conditions pédagogiques et méthodologiques, telles qu'elles sont déployées au sein du dispositif de formation propre au DHEPS, qui rendent possible l'acquisition progressive d'une nouvelle place, paradoxale, de praticien-chercheur. Nous évoquons ce que cela suppose en termes d'apprentissage pour les praticiens, et d'accompagnement pour le formateur. Le cadre méthodologique propre à la recherche classique ne peut s'appliquer sans tenir compte d'un certain nombre de paramètres : l'espace social à l'origine de la recherche n'est pas l'espace académique, mais le « terrain » (Mondada 2003) ; les questions qui ont conduit à l'intention de recherche ne s'inscrivent pas dans un courant, un champ disciplinaire, un débat d'école, mais ont pour point de départ des dysfonctionnements organisationnels, des conflits sociaux, des sentiments d'impuissance (Dujarier 2010) ; l'observateur est non seulement participant mais impliqué, mobilisé, voire immergé dans les problèmes qu'il veut traiter sous l'angle de la recherche, etc. Ces paramètres introduisent des difficultés nouvelles dans le processus de recherche, et donc pour celui qui l'accompagne, mais peuvent être aussi des ressources. D'une manière générale, la méthodologie de la recherche se trouve interrogée, et avec elle, ceux qui s'en portent garants.

Sont ainsi décrites les principales orientations et conditions posées par le formateur afin de permettre l'acquisition par les praticiens de la posture et des méthodes de la recherche. Ces conditions méthodologiques se concrétisent au travers de différentes étapes, qui ont une double fonction, de paliers pour la mise en œuvre concrète de la recherche, et de mises en situation pédagogiques en vue de l'apprentissage du processus de recherche-action. Cette description, organisée selon un certain nombre de principes ou d'intentions formatives, relève d'un point de vue pratique de formateur puisant dans son expérience d'accompagnement. Elle donne aussi à voir ce qu'il en coûte aux praticiens de s'engager dans une recherche-action, c'est-à-dire d'« être en recherche » à partir de leur place. En outre, cette description engage la discussion sur un plan épistémologique. Ainsi, en conclusion et en contrepoint de cette description, nous suggérons combien la recherche-action, par les questions épistémologiques et méthodologiques qu'elle soulève, peut faire retour sur la recherche classique : à bien regarder à quelle conditions une recherche-action est une « vraie » recherche, on en vient à s'interroger sur les conditions de production de connaissances propres à la recherche classique. Répondre à la question *à quel prix* la recherche-action est une vraie recherche nous impose, ou nous engage, à répondre à la question *à quel titre* la recherche classique est bien ce qu'elle prétend être.

Une recherche à quelles conditions ?

A quelles conditions les praticiens peuvent-ils acquérir la posture et les méthodes de la recherche, et ce faisant être réellement en recherche ? Comment, en tant que formateur, accompagner les praticiens afin que se réalise l'acquisition de la posture et des méthodes de la recherche ?

1. En acceptant la mise en danger de sa propre posture de formateur mais aussi en jouant son rôle

La recherche-action comme dispositif de formation est une démarche originale à la fois pour le praticien qui entre en formation et pour le formateur qui l'accompagne. La question de la posture y est essentielle pour l'un comme pour l'autre puisque le changement de posture est en même temps le sens même de l'engagement dans la formation (sa visée), le moyen par lequel il se réalise, et enfin son résultat. Mais de quelle(s) posture(s) s'agit-il ? Le fait que l'individu entrant en formation ne soit pas

extérieur à l'objet de sa recherche modifie radicalement les positions de chacun, praticien comme formateur. C'est par l'analyse de ce qui se passe et se développe dans ses relations avec les différents acteurs que le praticien pourra accéder à ce qu'il se propose de mieux comprendre. Le fait de faire partie de ce qu'il observe devient, de ce point de vue, un atout et non plus un frein comme cela peut l'être dans une perspective de recherche classique où la distanciation, au sens de « déconnection » (Lévy 1985, p. 61), d'avec son terrain de recherche est alors un impératif au fondement de l'entreprise scientifique. Mais pour que cette proximité reste un atout, il convient aussi, pour le praticien, de parvenir à se détacher du terrain dans lequel il est tout d'abord immergé. De cette condition découle cet autre changement de posture en jeu, celui du formateur acceptant à la fois de se mettre en danger dans sa position d'extériorité et de jouer son rôle au sens traditionnel du terme. Articuler volontairement la recherche et l'action, dans le cadre d'un dispositif de formation, c'est ainsi définir leurs relations réciproques en termes fonctionnels et y associer plusieurs postures, celles vécues alternativement par le praticien-chercheur et le formateur-accompagnateur, ainsi qu'une démarche méthodologique.

En effet, il s'agit bien d'une recherche-action ou plus exactement d'une action-recherche-action et chaque terme de ce triptyque correspond à une posture bien précise pour le praticien-chercheur. Quand l'individu entre dans le processus de formation, il est praticien et possède par là même un savoir précieux. Il est celui qui connaît le mieux son terrain. Cette « familiarité prolongée » avec le terrain détermine sa capacité à observer, à recueillir des données intéressantes, à prendre conscience des enjeux présents dans la situation. Elle lui permet aussi de « comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories des personnes étudiées » (Becker 1985, p. 19). Mais cet état de fait suppose aussi quelques précautions et mises en garde : il s'agit de ne pas rester immergé dans son terrain et dans les problèmes auxquels on se trouve confronté, de se dégager de la « conscience immédiate que l'on peut en avoir » (Lévy 1985, p. 61). Si la subjectivité est d'abord ici une ressource, l'enjeu est de porter un autre regard, « objectif », sur son terrain, donc de parvenir à s'en distancier. Dans cette perspective, il ne s'agit pas pour le praticien de quitter le terrain social pour entrer dans un autre monde, celui de la recherche académique par exemple. Il n'est pas question ici de signifier que la distanciation serait à ce prix, conditionnée par l'appartenance à ce « nouveau monde », mais plutôt de la relier à l'apprentissage et à la mise en œuvre de règles et de procédures spécifiques.

Et c'est là tout l'enjeu de la formation et des échanges tant entre les formés qu'avec le formateur. Si ce dernier doit être capable de se laisser aller à la discussion collective, il doit aussi, à un moment

donné, apporter suffisamment d'éléments, notamment en termes de méthodologie, pour permettre que ce processus de distanciation – on peut parler ici de déconstruction des certitudes, de rupture avec le sens commun, etc. - puisse avoir lieu. Même si le formateur doit pouvoir reconnaître que c'est bien le praticien qui connaît son terrain et que, de ce point de vue, lui ne sera qu'un membre du groupe parmi d'autres, il est indispensable qu'il soit, d'un autre côté, perçu comme étant le garant de la méthode. Le passage de la posture de praticien à celle de chercheur n'est possible qu'à cette condition. Le contenu se prête bien sûr à la discussion mais le cadre reste relativement rigide. La légitimité de la recherche en sciences sociales, et surtout la reconnaissance de la validité de ses résultats par la communauté scientifique, n'a pas été acquise sans luttes. Et c'est bien entre autres du fait de l'application d'une méthodologie de recherche rigoureuse que cette légitimité n'est pas remise en cause, la méthode étant perçue comme garante de l'objectivité des résultats.

Ainsi, faire partie du groupe, en tant que formateur, et avouer son ignorance s'agissant des pratiques professionnelles concernées ne font que renforcer la cohésion de celui-ci. Par contre, si des praticiens choisissent d'entreprendre une formation, parfois au prix de certains sacrifices, c'est bien parce qu'ils sont demandeurs d'autres choses que de discussions collectives. Ils attendent ainsi du formateur qu'il abandonne son rôle au sens traditionnel du terme, mais seulement jusqu'à un certain point. C'est en leur donnant les outils nécessaires à l'élaboration d'une réflexion ciblée et en en étant le garant que le formateur va rendre possible le cheminement de la pensée et permettre que s'effectue dans les meilleures conditions le passage d'une posture à l'autre.

2. En ne faisant pas de la recherche « au rabais »

La recherche-action comme dispositif de formation est une manière de concevoir à la fois la recherche et la formation sensiblement différente de la recherche et de l'enseignement au sens traditionnel. Cependant, ce ne doit nullement être une recherche « au rabais ». Dans recherche-action, il y a le terme « recherche ». La recherche-action est une modalité de la recherche par laquelle celle-ci cherche à s'inscrire non seulement dans le monde de la pensée, mais aussi « dans le monde réel, dans une histoire concrète » (Dubost 1987, p. 133). Telle qu'elle a été pensée par ses promoteurs, son ambition n'est pas moindre mais double : celle de viser des changements effectifs tout en produisant des savoirs nouveaux sur la réalité sociale, ces deux buts étant eux-mêmes conçus comme interdépendants. En tant que modalité de formation, la recherche-action transforme selon

deux processus : parce qu'elle permet à ceux qu'elle initie d'« être en recherche » et parce que les savoirs nouveaux ainsi produits, en réorganisant le savoir et la parole au sein des groupes d'acteurs concernés, influent sur le système d'action quotidien. A condition toutefois que se produise véritablement un détour par une démarche rigoureuse de recherche et pas seulement une réflexion sur l'action ou en cours d'action. D'ailleurs, quel intérêt pour les praticiens désireux de s'engager dans cette démarche d'en rester à un simulacre de recherche qui ne les sauverait en rien d'une action vécue comme insatisfaisante ou qui ne répondrait pas à une demande de compréhension qui bien souvent dépasse la seule exigence d'une plus grande efficacité dans l'action ? C'est bien l'engagement dans la recherche qui va leur permettre de découvrir un nouveau point de vue sur leur pratique, les autoriser à penser autrement, d'une autre place, et par là même les transformer et transformer leur action. C'est bien également parce qu'ils auront fait ce détour que leur travail et leurs réponses deviendront légitimes ou en tout cas acquerront une légitimité différente.

Pour parvenir à faire entrer les praticiens dans une posture de recherche, il convient de dépasser le débat inhérent à toute recherche en sciences sociales entre la méthode hypothético-inductive et la méthode hypothético-déductive. Nous rappelons que la méthode hypothético-inductive part de l'observation empirique pour en induire la problématique. A l'inverse, la méthode hypothético-déductive part de la problématique pour l'appliquer à l'observation empirique. Mais si elles paraissent opposées, c'est à tort qu'on les oppose. L'induction et la déduction concernent la formation de la problématique et non le processus de démonstration. La pensée scientifique est dans les faits un cheminement incessant entre induction et déduction. En ce qui concerne la démarche de recherche-action que nous proposons aux praticiens, ces deux méthodes se complètent en correspondant à des moments différents de la démarche : la méthode hypothético-inductive est utilisée au démarrage de la recherche, au moment de l'autobiographie raisonnée et de l'enquête exploratoire pour déboucher sur l'élaboration de la question de recherche et de la problématique. Puis, c'est la méthode hypothético-déductive qui s'applique concernant la démonstration. Le schéma de Philippe Missotte (annexe 2) illustre parfaitement ce cheminement.

Qui dit recherche dit passage obligé par la théorie. Là encore, c'est avec une grande rigueur que cet apport doit s'effectuer. Pour les praticiens, le « détour » par la théorie est un moment crucial, où leur recherche va prendre un nouveau sens, les éloigner de plus en plus de leur quotidien ou de leur façon quotidienne de poser les problèmes. Le choix des concepts nécessaires au passage de la posture de

praticien à celle de chercheur doit être facilité par des lectures triées (et là le rôle du directeur de recherche est essentiel). Il est inutile et illusoire d'espérer voir les apprentis chercheurs parvenir seuls à une synthèse des différentes théories existantes autour d'un concept donné. Aider le praticien à se déterminer par rapport à un champ disciplinaire puis lui suggérer quelques concepts à étudier au travers de lectures qui seront plutôt des articles ou un, voire deux, ouvrages de base paraît suffisant. Ensuite, solliciter une restitution de ces lectures au sein du groupe de pairs en formation enclenchera un travail de formalisation nécessaire à la pensée. C'est seulement à ce prix que l'engagement dans la recherche proprement dite pourra s'effectuer.

Les étapes de la recherche en sciences sociales suivent presque toujours le même schéma, seule la terminologie diffère parfois. Nous nous appuyons pour les présenter aux praticiens sur le *Manuel de recherche en sciences sociales* qui a le mérite de présenter clairement le processus. Lui reprocher son extrême rigueur ne revient pas à mettre en cause la démarche. Si on peut tout à fait concevoir qu'un « bricolage » est possible dans la réalité de l'apprentissage, les étapes en elles-mêmes ne sauraient être remises en question. Nous adaptons seulement ce schéma aux conditions propres à la recherche-action (cf. annexe 1). Ainsi, les étapes de la démarche de recherche-action comprennent un premier moment qui va servir à faire le point sur sa pratique et à commencer à s'en distancier (au travers de l'autobiographie raisonnée et de l'enquête exploratoire principalement), puis la partie recherche proprement dite incluant le questionnement devenu théorique (avec l'élaboration de la question de recherche et de la problématique) et la démonstration (avec à cet effet l'élaboration d'un cadre d'analyse, le recueil et l'analyse des données). Enfin, une dernière partie permet d'effectuer le cheminement inverse, d'une posture de chercheur à celle de praticien, et de conclure sur un certain nombre de recommandations.

3. En se dotant d'outils pédagogiques adaptés

Tout est à construire dans l'accompagnement de ce processus de recherche-action, y compris les outils pédagogiques employés. Si cet accompagnement se démarque d'une démarche pédagogique traditionnelle, pour autant il serait illusoire de penser que la rigueur méthodologique nécessaire va tout simplement « émerger » des discussions entre le formateur et les apprenants. Le formateur se doit de proposer des outils qui permettront l'appropriation de la démarche de recherche-action par les praticiens. Proposer des outils signifie mettre à disposition, pour chacune des étapes de la

recherche-action, une sorte de « boîte à outils » dans laquelle chacun pourra puiser et qui, bien évidemment, s'enrichira des apports des praticiens. L'intérêt de ce support est également qu'il permet de donner quelques ressources pour pouvoir transmettre à d'autres ce processus. Mais quoi mettre dans cette boîte à outils ? C'est ce que nous nous proposons de développer maintenant en partant de l'explicitation générale de cette démarche particulière.

Par l'utilisation d'une représentation graphique des différentes étapes de la démarche

Rapidement, les praticiens doivent pouvoir s'approprier une idée précise de la démarche générale. Pour cela il nous semble que la représentation graphique des différentes étapes est la plus adaptée. Cependant plusieurs schématisations sont possibles. C'est pourquoi nous en proposons toujours deux.

La première (voir annexe 1) a été construite en référence au *Manuel de recherche en sciences sociales* et permet de visualiser clairement les différentes étapes de la recherche-action. Elle permet aussi de montrer comment se succèdent les différents moments de la recherche auxquels correspondent différentes postures, ou différentes activités qui ne peuvent être réalisées simultanément. Il est important de distinguer ici la simultanéité des dimensions identitaires du praticien-chercheur qui est « au même moment où il se définit, praticien et chercheur », et la dissociation des postures de recherche et d'action qui ne peuvent être agies simultanément (Kaddouri, 2008, p. 21). Pour les trois premières étapes, on garde la « casquette » du praticien. Il s'agit des moments permettant une prise de recul à la fois sur son parcours mais aussi sur sa pratique. Puis le praticien va devoir petit à petit quitter cette posture (qui est pour lui la plus confortable) pour prendre celle du chercheur. A partir de ce moment, c'est l'acquisition de la théorie qui prime, comme le montrent les cinq étapes suivantes, et c'est seulement arrivé à la dernière étape que le chercheur pourra retrouver une posture de praticien. Il est essentiel de distinguer ces différentes postures et de bien montrer qu'elles ne peuvent pas, au moins pour un temps, se juxtaposer.

La seconde (voir annexe 2) a été élaborée par Philippe Missotte. Là encore, on voit clairement la dissociation des postures du praticien et du chercheur. La partie gauche du schéma relevant de la méthode inductive permet encore au praticien de s'exprimer. Mais à partir de la partie en gras « Formulation du problème de recherche ou problématique de la recherche », qui correspond à nos

étapes 4 et 5, c'est le chercheur et la méthode hypothético-déductive qui prime. Là encore la distinction est essentielle.

L'intérêt de proposer simultanément ces deux schémas est que, selon les individus, l'un est plus « parlant » que l'autre. Le schéma de Philippe Missotte est bien évidemment le plus complet mais le premier permet une visualisation plus évidente au départ de la recherche. L'utilisation de ces schémas reste d'abord une aide visuelle au passage de l'une des postures à l'autre. La progression au niveau des différentes étapes, si elle est présentée de manière linéaire, ne signifie pas qu'on ne peut pas revenir en arrière. Le processus est itératif, sauf que, lorsque la « barrière » du chercheur est franchie, là le retour en arrière n'est plus vraiment possible.

Par l'utilisation d'un vocabulaire commun.

Dès la présentation générale de la démarche, un des problèmes majeurs et qui va s'amplifier au fur et à mesure est celui du vocabulaire. Nous proposons toujours aux praticiens des définitions formelles de quelques termes. Tout d'abord les différents types de questionnements. Il est essentiel pour eux de parvenir à cerner la différence entre « Question initiale », « Question de recherche » et « Problématique ». Voici donc les mises au point et définitions que nous proposons.

La question initiale est la question du praticien. Elle est celle qui l'a conduit vers une formation par la recherche-action. Elle est généralement tournée vers la recherche de solutions. De ce fait elle commence souvent par l'adverbe interrogatif « Comment » puisqu'à ce stade la seule réponse envisagée par le praticien est une réponse en terme de moyens.

La question de recherche est, elle, le premier fil conducteur de la recherche. Elle permet à la fois d'éloigner le praticien de la question centrée sur sa pratique mais aussi de le mettre dans la posture du chercheur. Cela signifie qu'elle va se densifier d'une dimension conceptuelle. Elle est aussi un moyen de restreindre le champ de recherche en étant énoncée sous la forme d'une question et non d'un thème.

La problématique est l'ensemble des hypothèses, des orientations, des problèmes envisagés au regard d'une théorie et de la recherche. Elle est également le choix de l'approche ou la perspective théorique

qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de recherche ou dit autrement, la manière choisie pour interroger les phénomènes étudiés. Enfin, elle inclut l'explicitation du cadre conceptuel qui la caractérise, c'est-à-dire la précision des concepts fondamentaux, des liens qu'ils ont entre eux. Se dessine ainsi la structure conceptuelle qui va fonder les propositions qui seront élaborées en réponse à la question de recherche. Les hypothèses se définissent quant à elles comme étant des propositions provisoires de réponse à la question posée devant être confrontées par la suite aux données empiriques.

Par un passage obligé par les étapes clés : la question de recherche et la problématique.

Le passage de la posture du praticien à celle du chercheur s'effectue avant tout au moment de l'élaboration de la question de recherche. Cette étape est une étape à la fois essentielle et douloureuse pour le praticien, essentielle car sans elle l'entrée dans la recherche n'est pas possible et douloureuse car elle lui impose de mettre à distance ses propres convictions qui, dès lors que cette étape est franchie, doivent être traitées comme des préjugés. Ainsi, elle est une transformation de la question initiale qui relève de problèmes d'action en une question qui pose un problème de connaissance, intégrant une dimension théorique. Elle réalise également un changement de niveau de questionnement, d'un niveau local à un niveau de portée générale, mettant en jeu des contextes similaires et appelant des modalités de réponses dont la validité entend être généralisable. Si la question de recherche concerne la même réalité que celle où la question initiale a émergé, elle permet d'investir un autre regard sur cette réalité, qui met la pratique à distance et fait voir les problèmes que l'on se pose sous un angle différent.

Pour cela, la question de recherche mobilise des concepts qui sont des idées abstraites, des représentations mentales obtenues par abstraction et par regroupement de notions entre elles. Un concept est le résultat de l'opération par lequel l'esprit isole de certaines réalités données dans l'expérience un ensemble dominant et stable de caractères communs qu'on désigne ordinairement, en les généralisant, par un même terme. Exemple : la formation du concept de fleurs à partir de la perception des roses, des tulipes, des iris, etc. ... De ce fait, un même terme peut désigner à la fois une notion et un concept. Si quand je dis « maladie » je pense à une maladie précise, aux conditions de sa contamination et aux moyens d'en guérir c'est une notion. Si quand je dis « maladie » je pense à la catégorie qui englobe toutes les maladies, c'est un concept. Si j'utilise dans ma question de

recherche et /ou dans mes hypothèses un ou plusieurs concepts, ma recherche prend une dimension différente et l'angle de vue adopté change. Le problème du praticien devient un problème généralisable et les hypothèses y apportent des propositions de solutions elles aussi généralisables.

Ainsi, la question du « Comment », n'appelant une réponse qu'en termes de moyens ou de manière de faire se transforme en question de type « Quelles sont les formes de » ou « Par quels processus » appelant des réponses qui sont, elles aussi, devenues théoriques et énonçant des causes ou des raisons du phénomène que l'on cherche à expliquer ou des dimensions de la réalité sociale que l'on souhaite analyser. Le choix du ou des concepts implique évidemment des lectures théoriques. Il suppose aussi d'avoir pu cerner les différentes approches possibles de la réalité étudiée. Afin d'aider le praticien à franchir cette étape, il faut lui conseiller, dans un premier temps, un nombre de lectures restreintes afin de ne pas le noyer et le décourager. A cette fin, peut aussi être utilisé, dans un premier temps, un dictionnaire des sciences sociales qui aura le mérite de donner un aperçu à la fois des concepts mais aussi des différentes utilisations disciplinaires de ceux-ci.

Par une démonstration pertinente

Les différents moments de la démonstration posent souvent question. Là encore, faut-il appliquer à la lettre une méthode vue parfois comme étant trop contraignante ? La réponse est bien sûr oui. Comment proposer un recueil et une analyse des données sans au préalable définir un cadre ? Nous rappelons que le recueil et l'analyse des données servent, à ce stade de la recherche, à valider ou infirmer les hypothèses. A ce titre, il est également illusoire de penser que le praticien va pouvoir faire émerger les réponses directement du terrain. S'il effectue son recueil des données sans aucun outil pouvant le guider, il risque de se laisser à nouveau happer par la posture de praticien, ne pas réussir à « s'en sortir », et la rigueur méthodologique inhérente à ces étapes de la recherche ne pourra pas s'appliquer. Proposer un cadre d'analyse ne signifie pas non plus que celui-ci sera rigide au point de ne plus pouvoir être modifié après son élaboration. Mais il faut que l'apprenti chercheur soit conscient du fait que le modifier transforme également les étapes qui vont suivre. Il vaut donc mieux y passer un certain temps avant de s'engager dans le recueil des données plutôt que de devoir ensuite bricoler les données recueillies pour les faire « rentrer » dans le cadre.

Le cadre d'analyse (ou modèle d'analyse) doit comporter impérativement le ou les concepts de la question de recherche, les hypothèses qui deviennent des dimensions et enfin des indicateurs qui sont une traduction empirique des hypothèses. Les composantes, elles aussi empiriquement observables, peuvent précéder les indicateurs (ils sont les thèmes et les indicateurs les sous-thèmes) si elles ont un sens dans l'élaboration du modèle. Mais si elles sont facteurs de confusion, il vaut mieux passer directement aux indicateurs. Ceux-ci vont permettre d'élaborer par la suite les grilles d'entretiens ou de rédiger les questions d'un questionnaire et serviront également de thèmes à l'analyse. Un dernier élément doit figurer : les méthodes d'enquête qui vont servir à interroger les indicateurs. Le choix est certes vaste mais l'application concrète soumise à des règles. Les plus classiques et les plus simples pour les apprentis chercheurs sont l'analyse documentaire, l'observation, l'entretien et le questionnaire. A ce sujet, il convient de distinguer les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives puisqu'elles ne permettront pas de valider les mêmes hypothèses, les méthodes quantitatives permettant de valider celles centrées sur des variables extérieures à l'individu (milieu social, âge, sexe, etc. ...) tandis que les méthodes qualitatives visent plutôt à comprendre de l'intérieur le sens des comportements des individus. Les unes comme les autres impliquent des règles définies dans l'élaboration des outils de recueil des données (questionnaire, grille d'observation ou grille d'entretien) qui se trouvent aisément dans les manuels de méthodologie.

Le choix de la méthode implique également l'analyse qui en découle. Les méthodes quantitatives obéissent à une analyse statistique (impliquant l'élaboration préalable d'un échantillon) donnant des résultats chiffrés en terme de pourcentages. Elles nécessitent donc un nombre suffisamment important de questionnaires pour donner lieu à une analyse de ce type. Les méthodes d'analyse qualitative sont nombreuses. La plus courante est l'analyse de contenu que nous avons rebaptisée analyse thématique pour lui donner un peu plus de souplesse. Si le guide d'entretien a été élaboré de manière rigoureuse (avec les mêmes thèmes abordés pour chaque entretien, pour une population donnée et en relation avec les indicateurs), l'analyse devient simple. Il suffit de reprendre les indicateurs et de faire correspondre les extraits de chaque entretien correspondant aux différents thèmes en les comparant entre eux. Il est à noter qu'un résultat différent des autres a autant de valeur que tous les autres réunis (c'est la qualité des réponses qui fait sens, pas la quantité). L'important est de pouvoir les comparer et de le faire de manière rigoureuse en distinguant les différentes populations interrogées (il est impossible de traiter de manière semblable le discours des usagers et

des professionnels, même si certains thèmes peuvent être regroupés par la suite). L'analyse thématique a également comme intérêt d'obliger à ne plus voir les individus interrogés en tant que tel mais à se concentrer sur le discours. Bien évidemment l'analyse des récits de vie se fera de manière un peu différente (mais une analyse thématique n'est pas à exclure totalement même dans ce cas). Les données issues de l'observation peuvent également s'analyser de cette manière. Au terme de cette analyse thématique, les hypothèses (que les indicateurs n'ont fait que traduire) peuvent être validées ou infirmées ou du moins discutées. Une recombinaison des discours par profil peut également être intéressante si elle a un intérêt pour la recherche et si les résultats thématiques l'induisent.

C'est seulement à l'issue de cette démonstration que des préconisations concrètes peuvent être émises. Elles doivent pouvoir être rédigées au regard des résultats de l'analyse et donner ainsi une épaisseur supplémentaire au travail.

Par une mise en situation par l'exemple

Pour les praticiens ayant souhaité s'engager dans une formation par la recherche-action, la formation par l'exemple et l'exercice s'avère indispensable. En effet, ce ne sont pas les cours théoriques qui vont permettre de s'approprier le processus de recherche-action et les changements de postures qu'il implique (même s'ils restent indispensables au départ) mais bien la mise en situation et la discussion par le groupe. Le passage de la posture de praticien à celle de chercheur ne se fera pas sans une réappropriation du discours de la recherche par les praticiens. Pour cela, il semble que l'utilisation d'exemples donnés par les promotions antérieures permette de mieux matérialiser le discours que le formateur peut avoir. Sans les prendre comme modèle (de ce fait il est important de proposer des bons mais aussi des mauvais exemples), ils permettent de concrétiser la représentation du processus et de favoriser une mise en situation ultérieure. Dès l'élaboration de la question de recherche, il est également important que les apprentis chercheurs formalisent par écrit leur propre question et la livrent au groupe pour une discussion collective de sa pertinence. De même l'élaboration des hypothèses peut être l'occasion de discussions importantes au sein du groupe de pairs. Pour que la discussion autour de ces deux étapes soit efficace et pertinente, il faut bien sûr au préalable que soit pratiquement réglée la question de l'angle théorique retenu et des concepts utilisés. Cette question doit également faire l'objet d'une rédaction et elle peut dans certains cas donner lieu à des exposés

oraux suscitant là aussi une discussion en groupe sur la pertinence de tel ou tel concept au regard de la recherche.

L'élaboration du cadre d'analyse se prête moins à un débat collectif (ne serait-ce que parce que l'exercice serait trop long) mais il peut être élaboré de manière individuelle sous la forme d'un schéma ou d'un tableau (le *Manuel de recherche en sciences sociales* en donne un exemple mais on peut aussi utiliser des travaux antérieurs d'étudiants). Le questionnaire et le guide d'entretiens ne poseront pas de problème si les indicateurs ont été suffisamment travaillés. L'étape de l'analyse des données doit donner lieu à un premier travail individuel de réorganisation des données recueillies au regard des différents thèmes puis à un travail collectif. Là encore l'utilisation d'un exemple au travers de l'analyse en groupe d'un même entretien permet de faire comprendre à la fois la pertinence de l'utilisation d'un cadre d'analyse à ce niveau de la recherche (si le cadre d'analyse est pertinent, les différences d'interprétations seront minimales) et ensuite de débattre à propos de l'interprétation des données et de ses limites. Par la suite, un ou plusieurs étudiants du groupe pourront donner un ou deux entretiens et l'exercice pourra être répété.

4. En adaptant la méthode à la temporalité de la formation

La question du temps est essentielle dans ce type de formation. Plus la formation est longue, plus le passage d'une posture à l'autre est facilité. C'est en suivant des pistes qui n'aboutissent pas, en s'égarant et en se retrouvant qu'on parvient à vraiment intégrer le processus. Cependant le temps imparti aux formations se réduit presque chaque année davantage. Il est illusoire de penser qu'on peut obtenir les mêmes résultats avec les mêmes méthodes sur une durée variant presque du simple au double. Cela implique peut-être davantage de directivité quand le temps manque même si c'est dommageable pour la formation des esprits, mais avons-nous le choix ? Le découpage des différentes étapes du processus en modules évaluables avec des dates de remises des documents tend lui aussi à nous imposer davantage de directivité. Faut-il laisser les praticiens faire le tour de leur pratique et de leurs motivations avant de les engager dans le processus de la recherche ? Faut-il les laisser explorer l'ensemble des éléments théoriques à leur disposition avant d'intervenir pour leur conseiller des lectures ? La réponse est non car cela n'est pas réaliste ni réalisable en fonction du temps imparti et du découpage modulaire. Plutôt que de leur laisser rendre en retard les différents travaux (ce qui aura des conséquences par la suite), il est préférable de leur proposer un programme collectif (pouvant

bien sûr être revu en fonction des spécificités individuelles) collant aux échéances et permettant malgré tout le changement de posture.

Le fait de s'astreindre à respecter les échéances a, malgré son aspect éminemment contraignant, quelques avantages. Il oblige à davantage de rigueur et de discipline tant de la part du formé que du formateur. Ainsi, les séances d'ateliers et de méthodologies doivent avoir un objectif clairement défini d'une fois sur l'autre avec des travaux à préparer par certains. La finalisation de la question de recherche et de la problématique (étape charnière pour le passage de la posture de praticien à celle de chercheur) ne doit pas arriver trop tôt mais pas non plus trop tard puisque d'elle dépend toute la suite. Faire comprendre aux apprentis chercheurs qu'une fois cette question réglée, revenir en arrière implique de recommencer toutes les étapes qui suivent, notamment le recueil des données, leur permet d'en saisir toute l'importance mais les oblige aussi à faire le deuil d'un certain nombre de questions et de recherches possibles par rapport à leur question initiale mais infaisables dans le temps imparti. Cette prise de conscience est certes douloureuse mais indispensable pour progresser et avancer.

Conclusion et retour sur la recherche

La recherche-action, par les parcours originaux qu'elle autorise, a ceci d'intéressant qu'elle conduit à revisiter des questions épistémologiques qui ne sont pas seulement spécifiques à la recherche-action mais concernent la recherche en général. Il en va ainsi de l'implication du chercheur vis-à-vis de son terrain. Parce qu'elle fait participer les acteurs à la recherche, et implique différemment les chercheurs, que ceux-ci soient coproducteurs de la recherche aux côtés des acteurs, ou accompagnateurs de la recherche, la recherche-action oblige à repenser le rapport au terrain et la question de la distance entre le sujet de la recherche et son objet, car il en va pour elle de sa légitimité en tant que démarche de production de connaissance. Ce qui est en jeu, pour la recherche-action, c'est la possible objectivation du réel, nécessaire à la connaissance, pour des acteurs impliqués dans l'action et sur leur terrain. A cette difficulté, la réponse offerte par la tradition scientifique est de construire la distance d'avec le terrain par l'application de règles méthodologiques précises. Dans cette perspective, ce qui vaut comme conditions à la construction d'une posture de recherche dans le cadre de la recherche-action vaut de même dans celui de la recherche classique, et inversement. Il y aurait là une différence de degré seulement dans les niveaux de difficultés propres aux deux

recherches, la distance au terrain n'étant pas la même dans les deux cas. Ceci dit, nous savons combien, même dans la perspective d'une recherche classique, ces règles ne sont jamais des garanties infaillibles de l'objectivité des chercheurs. Par contre, elles ont pour effet de masquer, parfois à l'insu même des chercheurs, les possibles connivences secrètes qui se tissent entre le chercheur et son terrain et posent la question de sa neutralité.

C'est sur ce point que la recherche-action, dans ses développements variés, renouvelle la réflexion. L'implication de l'acteur-chercheur vis-à-vis de son terrain de recherche est une des dimensions non réductibles du processus de recherche-action, qui a pour effet de mettre en visibilité une donnée également non réductible de la recherche classique en sciences sociales, à savoir la « division interne du sujet de la recherche, de la personne du chercheur » (Lévy 1985, p. 63), qui est en même temps sujet et objet de la recherche et ne peut à ce titre jamais complètement s'affranchir d'une certaine implication. Sauf que la recherche-action permet de penser cette implication non comme une seule contrainte dont il faudrait à tout prix s'extraire, mais également comme une ressource, un point de départ qui promet des vues inédites sur le réel, une place à travailler pour en restituer un potentiel de recherche. Ce faisant et moyennant certaines règles et procédures, la recherche-action retravaille la question de l'implication du chercheur d'une façon qui ne l'omet pas purement et simplement ou ne la résout pas de façon artificielle, au moyen d'un simple artefact méthodologique. D'autant qu'une subjectivité qui s'ignore peut conduire à énoncer, sous forme de savoirs assurés, des affirmations « qui ne sont pas moins idéologiquement surdéterminé(e)s que (celles) qui transitent dans la presse, dans les conversations quotidiennes ou que profèrent les hommes de pouvoir » (Lévy 1985, p. 62).

Dans la perspective tracée par la recherche-action, l'implication peut être appréhendée d'une façon autre par les chercheurs, non pas comme la seule propriété de l'acteur, mais assumée comme « une conséquence directe et immédiate de son activité de chercheur » (Lévy 1985, p. 60). Est ainsi reconnu combien la recherche (il conviendrait de préciser ici : une certaine conception de la recherche) ne peut pas ne pas impliquer celui qui s'y engage, qu'il soit acteur ou chercheur académique, tandis qu'elle affecte dans le même temps « les situations étudiées et les discours qui y sont produits ». Dans cette perspective, être chercheur, c'est, comme le souligne l'ethnologue J. Favret-Saada, se laisser « prendre » par son objet pour le découvrir progressivement. Mais cela reste bien évidemment, et plus encore peut-être, une démarche très exigeante qui n'est pas synonyme d'un renoncement à toute distance au réel. Il s'agit plutôt de reconsidérer le processus d'objectivation tel qu'il est en réalité, c'est-à-dire se réalisant, à partir d'une place de sujet, non pas « en extériorité » par le seul recours à

des règles méthodologiques, mais aussi et surtout « en intériorité, dans le vécu même des chercheurs, en tant que sujets, et donc divisés » (Lévy 1985, p. 62).

D'autres questions d'ordre méthodologique ou épistémologique, qui concernent la recherche en général, mériteraient d'être ainsi retravaillées au regard des développements et des innovations suscitées par la recherche-action. Il en va ainsi du caractère situé de la recherche, de la constitution de l'objet de la recherche, de l'accès au terrain, de la temporalité de la recherche, de l'affectation des objets de la recherche à des champs disciplinaires, etc. Accompagner des praticiens tout au long d'un parcours de recherche n'est pas seulement source d'apprentissage pour les acteurs. Cela fait aussi apprendre sur les conditions dans lesquelles, en tant que chercheur académique, nous effectuons nos « vraies » recherches.

Bibliographie

L. Mondada (2003) « Interaction et complémentarité de la recherche-action et de la recherche académique » in P-M. Mesnier et Ph. Missotte, *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, se transformer*. L'harmattan, p316-318.

M-A. Dujarier (2010) « La recherche-action, un moyen de penser et de transformer ses pratiques » in *Travailleurs sociaux en recherche-action*, sous la direction de Marie-Anne Dujarier. L'harmattan, collection recherche-action en pratiques sociales, p17-21.

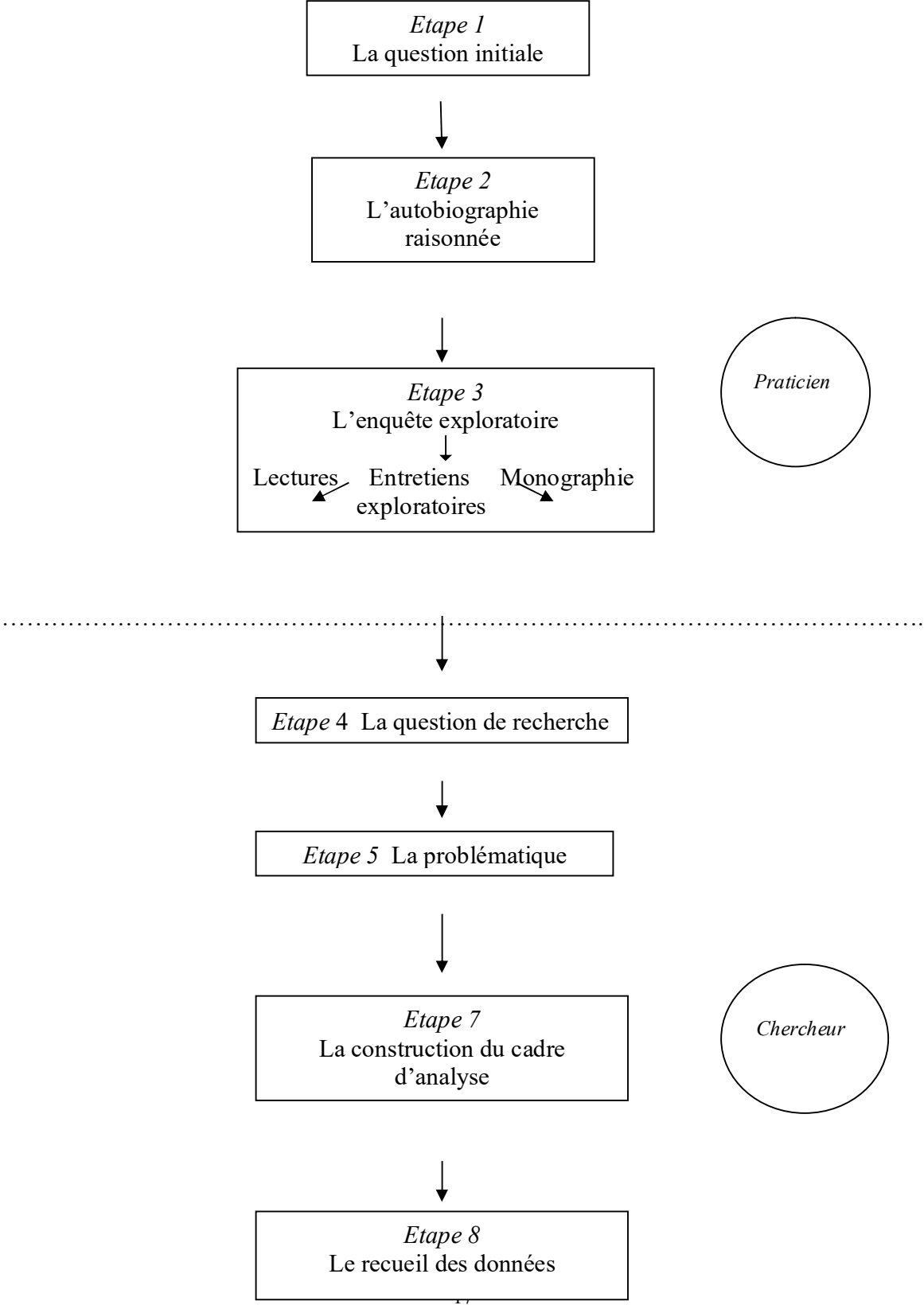
A. Lévy (1985) « La recherche-action, une autre voie pour les sciences humaines » in J-P. Boutinet (éd.) *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris L'harmattan.

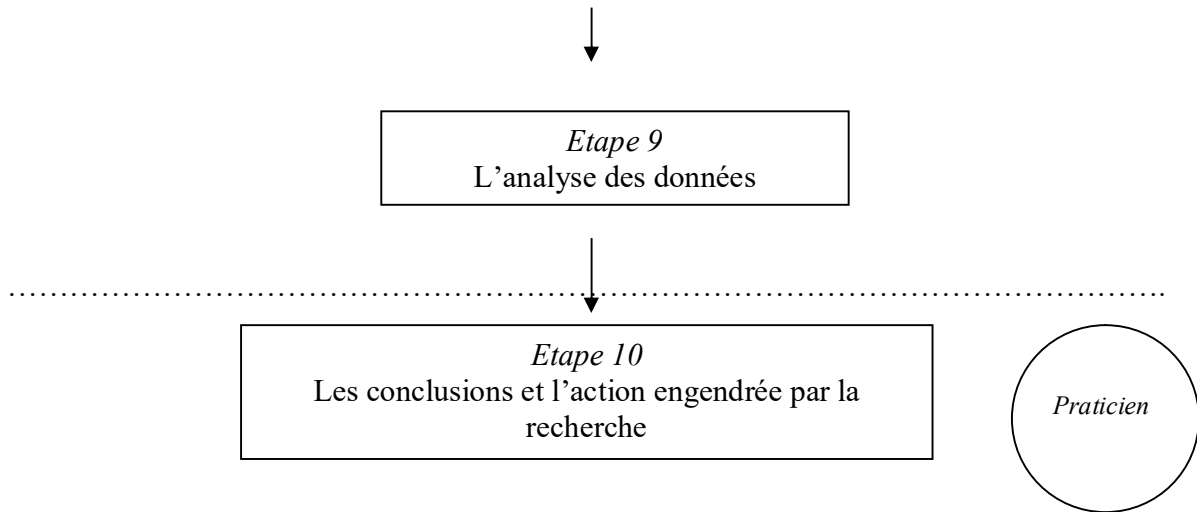
H. Becker (1985) *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris Editions A-M. Métailié.

J. Dubost (1987) *L'intervention psycho sociologique*. PUF, 1987.

M. Kaddouri (2008) *L'engagement des praticiens dans des dispositifs de formation à la recherche*. Exposé Université d'Automne, Louvain la neuve.

Annexe 1: La représentation graphique de la démarche de la recherche-action par Emmanuelle Betton et Florence Vatin





Annexe 2 : La représentation graphique la démarche de recherche-action par Philippe Missotte

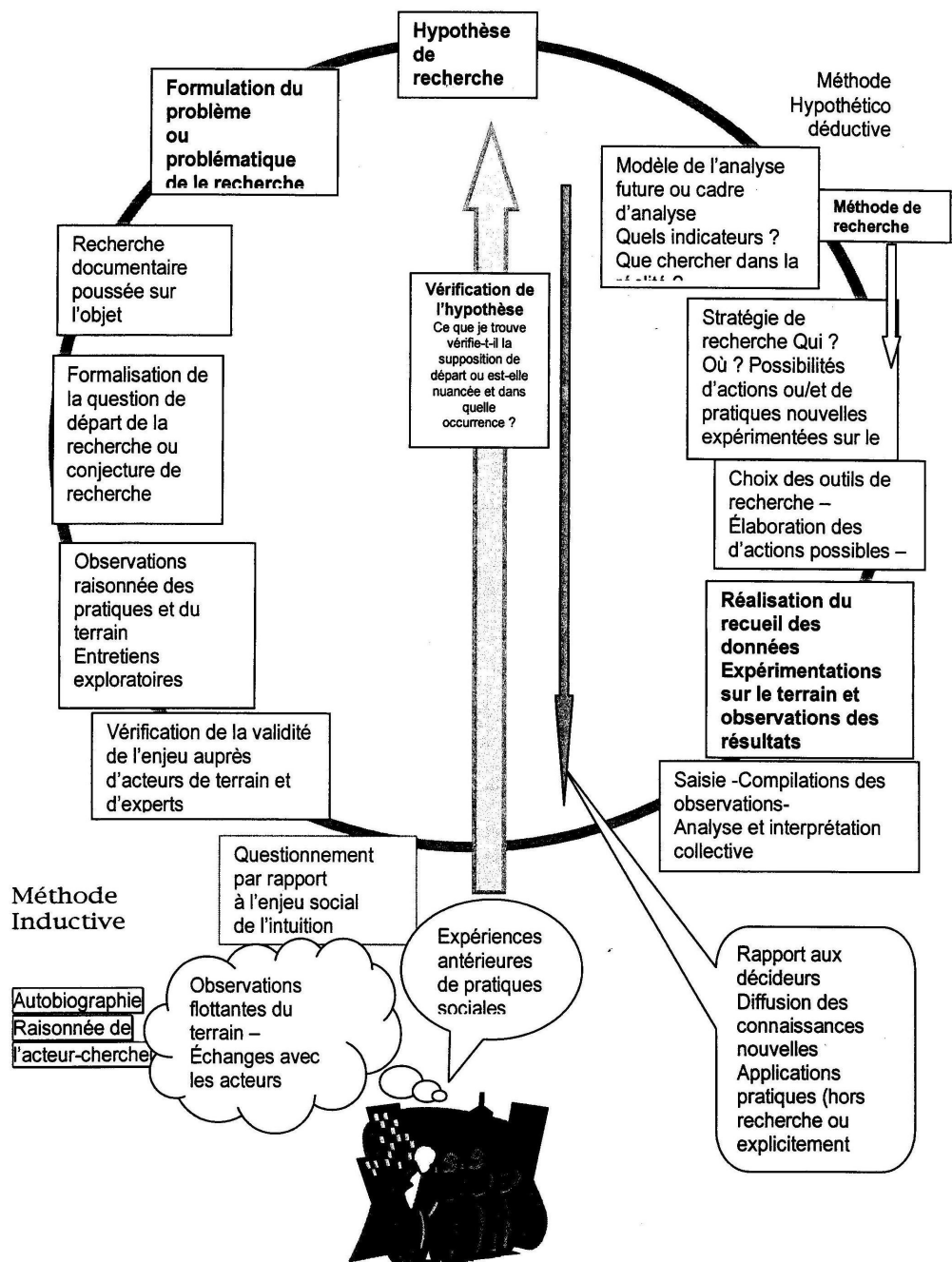


SCHÉMA DE LA RECHERCHE-ACTION