

DE LA CONCRESCENCE ENTRE L'ACTION ET LA RECHERCHE

Il y a dans le parcours de la recherche-action des passages à atteindre qui sont à la fois épistémologiques, méthodologiques et existentiels. Loin d'être des ruptures, ces passages sont des élaborations de la condescence entre l'action et la recherche, l'acteur et l'auteur, voire même entre le tuteur et le tutoré. Du travail qui s'opère, il en résulte une auto-analyse du sujet, une critique de l'action, une nouvelle posture promise à l'innovation sociale.

Nous tenterons, au travers de la description de trois passages majeurs que sont la question de recherche, l'appropriation du langage de mesure, et la production du sens, de définir le travail de condescence du sujet en recherche et l'effet qui en résulte en termes de transformation.

La recherche-action
un lieu de croissance ensemble et de production de savoirs:
un travail de concrescence du sujet en recherche
et l'effet qui en résulte en termes de transformation.

Joël CADIÈRE

Lausanne - Suisse

Le 20/02/2014

L'appellation " recherche-action" recouvre aujourd'hui des pratiques différentes. En France, un colloque national a eu lieu dernièrement en 2013 en vue de valoriser les pratiques de recherche sous le titre de "recherche-action collaborative". Celle-ci se distingue de celle que je nommerai volontiers la recherche-action coopérative. La distinction est de posture.

La recherche-action dite collaborative est une recherche qui assemble plusieurs personnes pour une même recherche laquelle est relative à l'action. Il s'agit de **recherche collective** et son résultat est la somme du collectif. Le champ d'où l'objet de recherche se constitue est soit commandité soit décidé collectivement. Une approche disciplinaire s'impose la plupart du temps, la méthodologie s'harmonise, la planification partage entre chacun des membres la tâche à accomplir et les temps de coordination.

Par ailleurs, dans les recherches collaboratives nous avons également celles qui s'engagent à partir d'un chercheur qui assemble auprès de lui des acteurs du champ d'action de la recherche, lesquels vont collaborer à la production de la recherche-action. Peu importe que la demande de recherche vienne des acteurs ou du chercheur, le mode de production est séparé entre celui qui dirige la recherche et lui procure la garantie scientifique, et ceux qui en position seconde collaborent. Ces derniers s'intègrent progressivement dans la discipline et méthodologie du chercheur.

Dans un cas comme dans l'autre il s'agit d'une **rencontre** : entre chercheurs dans le premier cas, entre chercheurs et acteurs (ou usagers) dans le deuxième cas. Et bien même si la problématique, la méthodologie, les méthodes et les analyses sont négociés, la distinction entre chercheurs et acteurs demeure; l'objet de la recherche est de fait mis en extériorité de l'acteur; il dit alors avoir pris part à cette recherche.

Tout autre est la recherche-action coopérative, celle initiée par Henri Desroche dès les années 50 en France comme à l'étranger. Elle est depuis largement intégrée dans les formations supérieures et professionnelles. La formation au Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS) est l'exemple le plus notable.

Elle est un dispositif qui propose à l'acteur de faire de sa propre action le champ de sa propre recherche.

Dans la recherche-action coopérative le sujet est impliqué, inséré dans l'action à partir de laquelle il posera un questionnement qu'il traitera selon une démarche individuelle de recherche.

Elle se distingue de la recherche-action collaborative surtout du fait que la jonction entre la recherche et l'action est produite par le sujet de l'action: tout converge sur **l'unité du sujet** qui est à la fois acteur et auteur de sa recherche vis-à-vis de sa propre pratique.

De cette posture singulière tout découle, aussi bien la problématisation de son action que les concepts, le ou les champs disciplinaires, les méthodes et les analyses. Ce dispositif, et la posture qu'il assigne, ne se réalise que dans une position de réflexivité, à savoir que l'acteur met en réflexion son action dans et par une procédure scientifique.

On trouve cette pratique et cette posture essentiellement dans les contextes de formation supérieure. D'où son approche également pédagogique.

Dans ce cadre, toute collaboration extérieure (y compris celle des chercheurs) devient coopérative dans la mesure où elle converge sur cette singularité du sujet auteur de la recherche. Non pas dans un face à face, mais dans "une pédagogie du coude à coude" comme disait Desroche. Une pédagogie qui vient contribuer à la **concréscence** de l'action et de la recherche du sujet à la fois acteur et auteur.

Qu'est ce que j'entends par concrécence?

La recherche-action est un courant de la recherche scientifique en sciences humaines qui, dès son origine, vise à lier la recherche à l'action. Mais ce lien recherché est le plus souvent décrit, analysé et critiqué selon un rapport duel entre deux entités, voire deux entités antagonistes, qui définissent deux identités distinctes: celle du chercheur et celle de l'acteur. Face aux débats et controverses qui en découlent, j'ai plaisir de faire remarquer que dans l'écriture du terme "recherche-action", ce n'est pas un rapport qui lie la recherche à l'action, mais un trait d'union. C'est la nature du **trait d'union** qui importe à mes yeux et qui selon moi redéfinit les deux autres composantes. Autrement dit, c'est la nature conjonctive qui est déterminante épistémologiquement parlant. La nature de ce trait d'union je la vois comme étant de l'ordre d'une **concrécence**, c'est-à-dire de la croissance ensemble de la recherche et de l'action qui l'une par l'autre, l'une dans l'autre, se vrille, se torsade, se tresse, se tisse, se transforme. Cette croissance est également celle du sujet pour qui l'étayage pédagogique est nécessaire dès lors qu'il s'engage dans l'apprentissage de la recherche-action.

Ainsi donc, durant son parcours de recherche, l'apprenti-chercheur sera dans une démarche qui conjointement articule trois dimensions: la dimension à la fois épistémologique relative aux sciences humaines, la dimension pédagogique relative à l'accompagnement du tuteur qui lui est attribué, et la dimension existentielle du sujet à la fois auteur et acteur.

Je vais tenter de rendre compte de l'union de cette triple dimension au cours de trois passages obligés durant le parcours de recherche de l'apprenti-chercheur; à savoir:

le moment où l'on construit la question de recherche,

le moment où l'on se doit de mesurer une réalité observée,

et enfin le moment où la production du sens s'impose au retour du travail d'enquête.

Pour ce faire, je vais me mettre à la place du sujet apprenti-chercheur qui entre en recherche et vous livrer ses propres impressions, réflexions, acquisitions et compréhensions.

❖ PREMIER POINT DE PASSAGE: LA QUESTION DE RECHERCHE

Je me souviens que je suis entré en recherche avec un imaginaire: il s'agissait pour moi d'écrire un gros volume à l'adresse d'un jury. Même si je n'avais pas idée de ce que je pouvais entreprendre comme recherche, j'avais par contre l'idée qu'il me fallait faire une investigation par entretien.

Cet imaginaire tombe dès le premier jour quand mon tuteur m'adresse l'injonction suivante: "Dites moi quelle est votre intention de recherche?" ou bien "qu'est-ce qui vous préoccupe et vous interroge dans votre expérience professionnelle ?" On m'explique que la recherche doit s'orienter à partir d'un questionnement, lequel mis en travail se formalisera en une question, une question de recherche. Je comprends alors que le questionnement doit émerger de mon expérience antérieure, qu'il se situe dans l'ordre de ma pratique, dans le champ de mon action. Ainsi donc une double direction se présente : l'une vise à produire une question dont la teneur n'existe pas encore, l'autre ramène mon expérience dont la teneur existe de toute part. Deux directions qui vont s'engager par mon travail. Elles vont non seulement se lier l'une à l'autre, mais se tresser entre-elles pour donner une pertinence et une raison à ce que je cherche; car me dit-on, il ne peut y avoir de recherche sans une question qui la provoque, il ne peut y avoir de question sans une réalité concrète qui l'exprime.

C'est alors qu'à la question "qu'est-ce qui vous interroge dans votre expérience?" je décris la vue d'un paysage, c'est-à-dire l'espace où se déploie mon expérience (par exemple *les personnes auprès de qui je travaille dans le cadre juridique d'une tutelle aux prestations sociales*; pour d'autres il s'agit *des personnes âgées dépendantes vivant à domicile, ou l'action du service d'hébergement d'urgence, ...*), d'autres collègues ont pointé une action spécifique qui focalise leur préoccupation (par exemple *la prise de décision dans le management d'une équipe, l'insertion en milieu ordinaire des personnes en situation d'handicap, l'action à dimension collective, ...*). Dans cette expression de départ je n'ai pas vraiment de question, sauf celle sous jacente, quelque fois explicite, de savoir "comment faire?" face à la situation retenue. Je me dis que c'est tout naturel que j'exprime ici ma difficulté à agir. Dans l'action, dès lors qu'un problème se présente, ne suis-je pas à la recherche d'un programme d'action le plus efficace possible pour faire face à la situation? Certes, mais on me signifie que la recherche ne vise pas l'élaboration d'un programme d'action face à une situation problème, elle vise à comprendre ou expliquer ce qui fait problème. Autrement dit, si le problème est pointé par moi en tant qu'acteur, il est donné par la réalité observée.

Pour ce faire la règle est de passer à l'écriture, une écriture descriptive que je m'applique de produire de façon continue, approfondie, réfléchie. Je complexifie la vue du paysage, j'aigüise le point qui m'interroge, je stabilise le point de vue par la question. Il ne s'agit pas de mettre à distance l'action familière par un regard éloigné, bien au contraire il s'agit de la ré-aborder, de la ré-approcher, de l'amener par l'écriture descriptive à la circonscrire et la réfléchir. La description par l'écriture, et seulement par l'écriture, est la garantie première du passage de l'acteur à l'auteur.

Je réalise donc que la recherche est avant tout un travail d'écriture; un travail dans la durée et en quantité. Qu'elle implique un engagement physique (tenir la route dans la constance), un engagement social également dans le sens où l'isolement monastique nécessaire à l'écriture, incombe à l'entourage familial, social et professionnel, car le temps du travail de recherche exige de prendre place dans la vie quotidienne.

Je m'aperçois rapidement qu'il ne s'agit pas de se raconter, il s'agit de décrire selon une exigence de rigueur qui ne tolère pas l'approximation, les jugements, les connivences, l'implicite. La description impose de se confronter aux faits, à l'explicite, aux logiques, aux enchaînements, au sens commun, ... Ce n'est pas le monde réel qui se transforme, c'est la réalité du monde qui peu à peu devient autre sous mon propre regard, par ma propre écriture. C'est alors que je m'aperçois qu'en devenant auteur de ma propre recherche, c'est ma posture qui change, ce sont mes représentations et mes significations qui se modifient, c'est mon langage qui se précise et devient plus saillant, c'est ma pensée qui devient plus construite, plus en recul, plus soupçonneuse, moins assurée, plus critique.

Passer d'une logique d'action à une posture de recherche correspond à un décentrement qui ne se réalise pas par une rupture brusque, de façon tranché, ni même par une distanciation, mais par une inflexion, par d'insensibles transitions qui s'opèrent.

Outre le fait que l'écriture est un engagement, un défi, une objectivation, je me rends compte qu'elle est également une exposition de soi. Elle sera tout au long de mon parcours exposée au regard de l'autre, de l'accompagnateur, de mes pairs, pour au final être une œuvre soumise à validation devant les membres d'un jury. Par l'écriture en devenant l'auteur de l'acteur que je suis, inmanquablement une réflexion existentielle s'impose, un retour sur moi-même dans mon rapport au monde social est perceptible; il y a comme une auto-transformation progressive et durable.

Au fur et à mesure de ma description, je comprends que l'écriture a pour objet de tourner autour de ma question (par exemple elle se formule ainsi: *pourquoi les familles faisant l'objet d'une tutelle aux prestations sociales sont-elles dans un endettement endémique?*). Mais la question n'est pas légitime pour autant. On me fait remarquer que si je tiens bien une question, je me suis dispensé d'énoncer le pourquoi de la question. En effet, il ne peut y avoir de question sans un problème qui la fonde. D'autant que, selon les dires de Karl Popper "Toute recherche trouve son origine dans un problème". Une fois encore, le problème n'est pas donné, il relève alors d'un travail de déconstruction, d'exploration. Mais qu'est ce qu'un problème? Comment formuler un problème? Il me faut donc partir approfondir encore et encore, décrire, mesurer, confronter, explorer, généraliser les éléments constitutifs du problème. Je fais appel à des faits significatifs puisés dans mon expérience, dans les souvenirs conservés de quelques actions situées. Cette description est délicate, car elle renvoie ma réflexion à l'épreuve de la réalité. On peut découvrir parfois que le problème énoncé n'existe plus en réalité, il n'en demeure que sa représentation tenace, ou bien qu'il se pose autrement ou ailleurs, ou au contraire qu'il prend une consistance insoupçonnée. Je me rends compte aussi que les éléments constitutifs du problème ne sont pas en soi porteur du problème et que ce qui fait problème est de l'ordre d'un rapport. Le problème ne se situe ni dans l'un ni dans l'autre des éléments exploités, il se situe dans l'entre-deux, dans le rapport que les éléments de la réalité entretiennent entre eux, dans la relation qu'ils engagent. Qu'il s'agisse de jonction, de disjonction, d'inadéquation, de dysfonctionnement, c'est dans l'entre-deux que réside la difficulté, l'inexplicable, l'incompréhension, l'inintelligible, l'étonnement, ... De la nature de cet entre-deux découle le problème et la reformulation de ma question (*pourquoi des familles faisant l'objet d'une tutelle aux prestations sociales, alors qu'elles ont des ressources suffisantes, sont-elles dans un endettement endémique?*)

De l'implication à la description, de la description à l'explication du problème, du problème à la question de recherche, c'est toute une déconstruction qui s'est opérée par torsion de mon point de vue. Non pas par éloignement ou distanciation, mais par approfondissement et réémergence de la réalité. Il en découle une plongée dans une série de mises en doute des certitudes, des enchaînements, des significations au point que les idées n'expliquent plus les faits, les assertions ne recouvrent plus ce qu'elles désignent, les faits n'ont plus de liens entre eux, les mots trahissent nos pensées. Ce que l'on croyait connaître devient étranger et le point de vue devient aveugle. C'est quelque fois la panique. Une panique qui se généralise car on comprend alors que nos représentations ont des fondements fragiles, que l'intelligibilité de l'action s'appuie sur des références douteuses. S'installe alors en moi une hésitation à poursuivre le parcours, car on s'aperçoit que l'invitation au voyage ne se situe pas sur des terres inconnues, mais sur des terres en friches. Initialement, on comptait par ce travail de recherche communiquer à d'autres tout ce que l'on avait découvert par son expérience : décrire les terres parcourues, mettre en valeur ses convictions, embrasser et ficeler le tout comme on fait un paquet. Frustration. On se retrouve dans un paysage certes familier, mais dans lequel la vue s'est réduite, au point qu'il s'agit d'un réduit retiré de la lumière et du sens, qui était là, en béance, comme une présence constante mais occultée, dans l'attente d'être découverte. C'est le lieu où réside ma question. Une question qui pour moi peut paraître étrange et vertigineuse car elle me donne le pressentiment de faire irruption dans mon intimité, comme si elle se posait au lieu précis de ma fragilité, de ma difficulté ; comme une parole lointaine, continue, inachevée, énigmatique qui éclairerait une pensée de moi même jusque là opaque.

C'est dire qu'il y a souvent une question sous jacente à la question de recherche qui trouve dans le cadre de la recherche un lieu neutre pour sa mise en scène.

C'est alors, à ce moment là, que j'interroge mon tuteur : « Pensez-vous que je vais y arriver ? ». Interrogation qui n'interroge pas en réalité, mais qui attend du tuteur l'ultime confirmation avant le saut.

Cette entrée en recherche que je viens de traduire en tant qu'apprenti-chercheur a été sans aucun doute des plus difficile pour moi: elle est de l'ordre d'un apprentissage, d'une auto-analyse vis-à-vis de la pensée de l'agir. Mais j'ai remarqué qu'elle était également d'une grande difficulté pour celui ou celle qui m'a accompagné pédagogiquement, je veux parler du tuteur.

Au début pour le tuteur ce qui domine c'est le plaisir de transmettre. Avoir réalisé soi-même un parcours de recherche on a le désir de le transmettre. On projette sa façon de poser les questions, poser un problème, marquer son intérêt, proposer des auteurs, ...Je comprends l'aspiration à vouloir partager, faire découvrir. Mais en fait je n'étais pas dans une attente de transmission. Le paysage que le tuteur a parcouru m'importe peu. Je suis dans l'attente d'être guidé: ce qui évidemment n'est pas du même ordre. Le guidé s'impose rapidement au guide.

Le tuteur doit ravalier son parcours, son expérience propre, la façon qu'il a lui-même réalisé sa propre recherche, les concepts qu'il a utilisés, la manière qu'il a conduit son investigation, la discipline dans laquelle il a puisée, ... c'est une éthique du tutorat en recherche-action non? Mais moi, je ne suis pas à priori inscrit dans un champ disciplinaire, ni dans le sillon fertile d'un maître. Si cet effacement n'a pas lieu de la part du tuteur, c'est systématiquement source d'un conflit profond qui s'exprime par l'incompréhension, la résistance, ou pire l'abandon de soi à l'autre.

Du coup, selon cette exigence là, le tuteur est dans une posture d'incompréhension de l'autre. Il ne comprend plus ce que je dis, ce que j'écris; il me demande d'expliquer, de signifier. Il m'oblige à l'approfondissement, à creuser en deçà du discours habituel, du discours drapé dans les plis de l'évidence, de l'assurance, de la croyance. Il y a comme une mise en abîme de mon expérience jusqu'à la question de recherche. Cela peut nécessiter selon les personnes du temps. Mais c'est à ce moment là seulement, lorsque la question de recherche est plus ou moins atteinte, plus ou moins **perçue par l'un et l'autre**, que l'on peut se permettre de guider et d'être guidé. On sent du moins que le parcours est possible ensemble. Il est enraciné. Ce travail, de la part du tuteur est délicat car il ne faut ni se projeter, ni comprendre à la place de l'autre, ni précipiter la maturation bien que le temps file, ni abandonner cette étape et la renvoyer à plus tard.

Dès lors que le tuteur dit qu'il comprend ma question, il y a un **pacte d'alliance** qui s'inscrit entre le tuteur et moi, apprenti-chercheur, pour parcourir ensemble les futures étapes du parcours de recherche.

Parmi celles-ci il y en a une qui est significative. Celle relative au traitement de l'enquête que j'ai engagée. En effet, suite à la formulation de ma question et de mon hypothèse de recherche, j'ai délimité un terrain d'enquête vis-à-vis duquel j'ai produit une investigation.

❖ DEUXIEME PASSAGE:

L'APPROPRIATION DU LANGAGE DE MESURE

Que l'enquête réalisée soit une collecte d'objets, de situations ou de faits, un recueil de discours ou de textes existants, qu'il s'agisse de réponses à un questionnaire ou de statistiques, ..., tous ces éléments constituent un corpus d'information qui, d'une façon ou d'une autre, fait l'objet d'un traitement, et ce traitement est une opération de mesure.

Chiffrer, additionner, compter, distribuer, classer, catégoriser, regrouper, lier, positionner dans l'espace, comparer, croiser, codifier sont **des opérations de mesure que je vais devoir appliquer pour traiter le corpus recueilli**. La mesure: elle est soit une mesure de grandeur, autrement dit quantitative, soit une mesure de relation, autrement dit qualitative. Cette opération, qui s'impose pour le traitement de mon enquête, signifie que l'on se détourne de ce que le corpus pourrait dire directement, naturellement. Le corpus ne dit rien par lui-même, s'il n'est pas déconstruit par cette opération de mesure qui permettra tout un jeu de mise en relation des données entrent-elles. Il va permettre de développer une stratégie de mise en relation des données, d'où découlera une connaissance de la matière observée. De fait c'est amener le corpus de son investigation à un autre niveau d'expression. Généralement ce traitement se traduit par **une mise en tableau**.

Cette démarche a suscité chez moi des résistances plus ou moins puissantes. En effet, je me suis dit que si observer c'est mesurer, c'est pour moi sortir radicalement du rapport que j'entretiens habituellement avec la réalité. Ce que je ressens au départ de l'opération de mesure, et qui se confirme durant l'exercice, c'est la perte du sens de ce que je cherche. Et cette perte se fait au profit d'une mesure déroutante, désenchantée, voire douteuse dans son efficacité à rendre compte de mon objet d'investigation.

Toutefois je poursuis les opérations de façon quelque peu mécanique, mais c'est à ce moment là que je me dis que je n'y comprends plus rien, que je ne sais plus ce que je cherche, que je n'entrevois plus ce que ce travail va produire. C'est à ce moment là où j'atteins le saut dans le vide. C'est à ce moment là où je ressens désespérément que mon regard familier sur la réalité

observée s'est éloigné, car je perds l'unité que par la pensée je lui accordais. Parcelliser, catégoriser, comptabiliser, ..., ce qui s'observe ne vient plus du corpus lui-même mais de l'opération qu'on lui applique. Je me dis que cette pratique de mesure de la réalité observée, est une façon d'introduire un langage artificiel sur lequel le langage naturel, avec toutes les significations qu'il véhicule, n'a plus prise. **C'est sans doute à ce moment là, que la distanciation ou du moins sa garantie est la plus remarquable.**

Abandonner l'ambiance subjective qui entoure le corpus, certains s'y refusent avec force et développent de nombreuses stratégies d'évitement et de contournement. Se laisser guider dans cette démarche par l'opération elle-même, c'est prendre le risque que le corpus « nous dise » autre chose que ce que nous en attendons.

Au contraire, j'ai vu un collègue se laisser fasciner par cette démarche. Il cumulait un grand nombre de données, procédait sans limite à des mesures, multipliait sans fin les relations entre les données, et se trouvait rapidement emporté par le flot et englouti à nouveau par la masse : le traitement n'était plus guidé, le raisonnement n'était plus orienté. Fasciné par la mesure, il s'enfuyait dans des opérations illimitées.

Aussi dans cette phase de traitement du corpus, le recours au tuteur s'est imposé à moi comme indispensable dans les moindres détails. Il me fallait vérifier avec lui l'équipement avant l'assaut de cette réalité posée là sur ma table de travail. Je découvre alors que la méthode n'est pas l'application d'un exemple puisé dans les ouvrages. Je découvre que le traitement des données en vue de leur reconstruction n'est pas dénué de créativité méthodique. Puiser dans la variété et la multiplicité pour construire une forme singulière de traitement et de mesure qui répondent efficacement à ce que je cherche, passe par des tâtonnements et des questionnements techniques, vis-à-vis desquels le tuteur est sollicité pour validation. Le tuteur entre à son tour dans une pédagogie de contrôle, de tâtonnement et d'ajustement de la méthode.

Après avoir assemblé, rassemblé et comparé les mesures, fait jouer les relations qui s'en dégagent, donné cohérence aux significations qui en résultent, je peux dire que j'en retire une connaissance importante, surprenante la plupart du temps. Cette connaissance nouvelle de la réalité est le résultat de mon investigation. Elle est également un but atteint. Au-delà un troisième passage s'annonce.

❖ TROISIEME PASSAGE: LA PRODUCTION DU SENS

Après la réalisation de l'enquête, son traitement et la connaissance qui en résulte, je peux dire qu'un long cheminement est accompli; je peux ajouter avec courage et ténacité.

J'ai le sentiment que le parcours s'achève et que j'ai atteint un but, que je suis au sommet de ma trajectoire, que je suis allé aussi loin que le voyage pouvait être projeté. Même si le tracé était incertain, sinueux et douloureux, un goût de victoire pénètre mon corps, un sentiment d'accomplissement enlace mon esprit, mon regard surplombant contemple, étonné, le parcours. Le repos s'impose enfin.

Ce repos ne sera qu'une pause car le tuteur, comme tout guide de haute montagne, sait que la victoire n'est pas au sommet, mais seulement quand on a retrouvé le camp de base. Le guide sait que le retour est certes moins long, mais aussi sinon plus périlleux. Il sait que l'attention, la concentration, l'énergie doivent être maintenues malgré la fatigue et la satisfaction du but atteint. Du sommet au camp de base, le retour se fera par un autre versant de la montagne.

Du sommet de ce parcours où je me situe à présent, je constate que le détour méthodologique que j'ai accompli en réalisant l'enquête a permis de construire une autre connaissance de la réalité initiale. Ainsi, d'un côté j'ai une connaissance initiale, empirique, expérientielle, singulière, traversée par une interrogation problématisée, de l'autre côté j'ai une connaissance construite et mesurée, le résultat de mon investigation. Cette dernière n'a pas pour autant une valeur de vérité sur la première. Cette connaissance construite a **une valeur d'altérité**, en écart du sens commun et des connaissances d'expérience. Ces deux connaissances, en se distinguant l'une de l'autre, offrent à présent un espace entre elles deux. C'est dans cet espace, dans cet écart constitué, dans cet entre-deux que je vais pouvoir construire le sens de l'action initialement interrogée, observée, problématisée. C'est alors de l'ordre d'une résonance, d'une « raisonance » qui s'effectue au centre de l'égale distance, entre la réalité initiale d'une part et d'autre part la réalité construite de mon investigation. C'est comme **un retour** qui vient mettre en procès l'hypothèse, la question et le contexte de l'action. C'est un retour au langage naturel sans être ni de l'ordre du sens commun, ni de l'ordre de la mesure, mais de l'ordre de l'intelligibilité par un langage formel. Qu'il s'agisse de concepts, de typologies, de schématisations, de modélisations, d'idéal-types, d'axiologies, de systèmes, ... ce sont des formalisations qui sont des figures de sens, des formes de représentations qui procurent l'intelligibilité de ma question centrale, de ma problématique initiale.

Mais là je m'arrête de parler au nom de l'apprenti-chercheur, car pédagogiquement il m'est impossible de décrire ce raisonnement analytique, la façon dont ce retour s'élabore pour l'apprenti-chercheur. Sa réalisation ne passe pas par une technique qu'il s'agirait d'appliquer, ni par un tracé organisé qu'il s'agirait de suivre, ni par un acquis qu'il s'agirait d'inclure. Il s'agit de mobiliser un raisonnement analytique qui combine plusieurs dimensions et qui vise un autre niveau de généralisation et d'abstraction pour redonner sens à l'action observée. Il fait appel aux capacités de formalisation et d'abstraction de l'auteur, à l'étendue de ses connaissances théoriques, à ses compétences à saisir les éléments saillants et pertinents du parcours. Plus ou moins acquises par chacun, ces dimensions apparaissent, résonnent entre elles, s'articulent de façon singulière. En tout état de cause, dans cette phase, le recours au tuteur s'impose quelque peu.

Sa distanciation et ses connaissances permettent souvent de révéler des passages sous-jacents qui s'ouvrent sur des propositions heuristiques. Mais ici si le passage est indiqué, entr'aperçu, approché, cerné, le tuteur exigera de lui-même de rester sur le seuil en attente de ce qui se découvre en termes d'émergence du sens et de savoir. C'est un travail qui conduit à la créativité.

Au final du travail de recherche, loin de nous l'idée, souvent véhiculée, que la recherche ainsi accomplie doit ou devrait se traduire en projet d'action. Cette attente est la preuve d'une méconnaissance à la fois des principes, conditions et modalités de la recherche et du projet d'action. De la recherche ne peut découler un projet d'action, sinon par une application désastreuse en termes de projet, calamiteuse en termes de recherche. Certains, fixés sur la dimension immédiatement opérationnelle de la recherche, vont poser la question de savoir : si la recherche ne débouche pas sur un projet concret d'action, alors à quoi sert-elle ? Ce à quoi nous pouvons répondre sur le mode opérationnel, même si cela peut paraître un peu pédant : la recherche sert à être intelligent, sert à l'intelligence de l'action.

La recherche-action est forme critique de l'action. Non pas critique de négation, mais critique par posture, déconstruction de la réalité et des représentations, repositionnement du sens de l'action. Elle n'est pas reproduction à l'infini de l'action, elle est production renouvelée de

l'action. La recherche est également auto-critique de l'acteur qui s'y engage, critique de ses postulats, de ses certitudes, de ses modes de penser et de faire, qui subissent par la recherche des torsions douloureuses pour permettre l'ouverture à des formes de sens jusque là inconnues.

C'est pourquoi la recherche en action, et l'action en recherche ne sont pas liés sur le mode pragmatiquement opérationnel, mais sur le mode de l'opération réflexive, en réflexivité l'une à l'autre, l'une par l'autre. De la qualité de ce lien dépend l'innovation sociale. La visée en termes de compétence de la recherche introduite dans les dispositifs de formation n'est pas celle d'amener à la fonction de chercheur, mais celle de structurer la pensée rationnelle des auteurs qui s'y engagent et par celle-ci d'innover sans cesse afin de ne pas se répéter à l'infini.

Toutes ces phases que nous venons de décrire où le tuteur est attentif, sur ses gardes, sont des moments de progression dans le « tourbillon praxéologique » de la démarche. Pour chaque personne en recherche, le tuteur suit une dynamique singulière, provoquée par l'insécurité du parcours, par l'incertitude des validations, les allers et retours de la production, l'angoisse du vide ou du trop plein, la peur du changement.

L'accompagnement se love dans cette dynamique où se joue l'autonomie de l'auteur, la rigueur du parcours scientifique, l'exigence bienveillante du tuteur. Dynamique de la recherche dans laquelle s'insère une pédagogie de la maïeutique, qui assure à l'auteur de la recherche, dans les douleurs de l'enfantement éprouvées, qu'il porte quelque chose au-dedans de lui-même.

Quand ce mouvement coopératif de production s'achève, quand le parcours praxéologique prend fin, quand le mémoire paraît, c'est alors que le tuteur et l'auteur de la recherche partagent une connaissance intime, celle acquise ensemble par l'expérience, à savoir que la recherche scientifique ne s'apprend pas, elle s'invente.

Je vous remercie de votre écoute attentive.