

FORUM

**ACTUALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION
ET
PERTINENCE DE LA PRAXEOLOGIE**

LES AUTEURS

Sandrine AMARE *DHEPS, DSTS, Docteur en Sciences de l'Éducation.
Coordinatrice du pôle Formation continue, Etude, Recherche-Action et
responsable formation CAFERUIS au CCRA.
Membre du LaboPraxéo*

Joël CADIERE *Docteur en sociologie. Ancien directeur du CCRA. Membre du LaboPraxéo*

Jean-Marc BERTHET Sociologue. Professeur Associé à l'Université de Versailles/Saint-Quentin en Yvelines

Yves BONNY Maître de conférences en sociologie à l'Université Rennes 2
Président du conseil scientifique du Collège coopératif en Bretagne.
Dirige le Master 2 professionnel en intervention sociale « *Direction des
politiques et dispositifs d'insertion, de médiation et de prévention* »

Michel DUCHAMP Président du CCRA
Ancien DRH, puis consultant en ressources humaines
Docteur en Sciences de l'Éducation après un DHEPS
Ancien responsable pédagogique du DSTS au CCRA

Arlette DURUAL *DHEPS, DSTS, DEA de sociologie.
Responsable pédagogique des formations à l'ADEA/Ain.
Membre du LaboPraxéo*

Jennifer FOURNIER *Doctorante en Sciences de l'Éducation.
Chargée d'enseignement à l'Université Lyon2. Animatrice de groupe de
parole auprès d'adultes en situation de handicap.
Membre du LaboPraxéo*

Charles GARDOU Professeur à l'Université Lumière Lyon 2
et Chargé d'enseignement à l'Institut de Sciences Politiques à Paris

Yves JEANNE Maître de conférences ISPEF. Université Lumière Lyon 2.
Membre du LaboPraxéo

Brigitte JOLY DHEPS, DSTS, Master ANACIS - Educatrice spécialisée, Ancienne
responsable de services en Protection de l'Enfance. Formatrice.
Membre du LaboPraxéo.

Pierre MAISTRE Docteur en Sciences de l'Éducation. Assistant Social
Membre du LaboPraxéo

Manon MASSE Professeure à la Haute Ecole Spécialisé de Travail Social (HESTS) de Genève
Dr en Sciences de l'Éducation, Psychologue clinicienne et Ergothérapeute.
Réalise des enseignements, des recherches appliquées et des prestations en
France, Belgique, Canada.

Gérard PIGAULT Universitaire émérite de l'université de Strasbourg.
Président du Réseau International des Hautes Etudes des Pratiques Sociales –
RIHEPS. Co-fondateur du Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales
(DHEPS) au sein de son université en 1980. Il a été associé aux travaux du Groupement
d'intérêt scientifique Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales fondé par Henri
Desroche. Il apporté l'ouverture internationale de ce réseau dans sa dimension de promotion
de la santé communautaire avec la HES et l'Institut La Source (Lausanne) et celle de
démocratie entrepreneuriale avec la Chambre des Travailleurs de Haute Autriche (Linz).

Bertrand RAVON Professeur de sociologie. Responsable des parcours de Master en
Sociologie. Directeur du M2 recherches sociologiques et du M2
ANACIS (analyse et conception de l'intervention sociale)

SOMMAIRE

Editorial

Joël CADIÈRE

Et les membres du LaboPraxéo.

P 6

La recherche action, du berceau historique à ses ramifications.

Principes et valeurs qui ont présidé à son extension

Brigitte JOLY

p 9

La recherche-action et la question de l'institution

Yves BONNY

p 18

Valeurs pratiques et pratique des valeurs

Gérard PIGAULT

p 30

Forces et fragilités de la recherche en sciences de l'éducation

Charles GARDOU

p 36

La recherche-action à l'université:

Quelques réflexions sur la mise en œuvre de recherche-action dans le cadre d'un Master professionnel.

Yves JEANNE

p 42

La recherche-action à l'université:

une tradition dérangeante.

Bertrand RAVON

p 46

Pratiques et enjeux de la recherche-action

dans les formations sociales

Manon MASSE

p 52

Vous dites praxéologie?

Intervention à la façon d'une Autobiographie raisonnée

Michel DUCHAMP

p 60

Sens et connaissance: Les six sens du sens en praxéologie

Pierre MAISTRE

p 64

| | |
|--|------|
| Être tuteur ou Avoir un tuteur: figure(s) du tuteur Histoire et état d'une recherche coopérative en train de se faire Sandrine AMARE Arlette DURUAL Jennifer FOURNIER Brigitte JOLY Pierre MAISTRE | p 71 |
| La nouvelle actualité de la recherche-action Jean-Marc BERTHET | p 80 |
| De la condescence Joël CADIÈRE | p 86 |
| Annexe Présentation du LaboPraxéo Sandrine AMARE | p 92 |

EDITORIAL

Le dossier de ce numéro de la revue FORUM, contient les diverses communications orales qui sous l'intitulé "*Actualisation de la recherche-action - pertinence de la praxéologie*" ont été prononcées au cours des journées ToPos organisées par le Laboratoire de Praxéologie Rhône-Alpes (LaboPraxéo)¹, les 27 et 28 mars 2014 à Lyon. Le LaboPraxéo est une instance adossée au Collège Coopératif Rhône-Alpes (CCRA)² depuis 1998.

Deux termes donnent le cadre de ces communications: Laboratoire et ToPos

Laboratoire car selon son étymologie il s'agit de labeur, de travail, d'un travail coopératif à l'écart et préservé des jeux et enjeux institutionnels où peut se poser une parole et des écrits singuliers, des réflexions et des analyses collectives, des expériences de pensée, relatifs à la recherche et à l'action sociale.

Topos est employé dans son double sens, à la fois dans le sens d'exposé, donner à entendre des discours sur une question, et Topos dans le sens de lieu. Les ToPos ont pour objectif de permettre à chacun de se situer dans l'espace, le paysage ... de la recherche.

C'est bien de cela qu'il s'agit au cours de ces journées: situer notre rapport à la recherche, et celles mises en œuvre par les praticiens, dans l'espace actuel de la recherche-action, et la recherche-action dans le paysage des recherches en sciences humaines.

Aujourd'hui en France, des milliers de personnes en situation d'emploi dans le champ des pratiques sociales, ont produit des travaux de recherche en s'engageant dans des formations diplômantes de type DHEPS, DSTS, DEIS, DEA ou Master, ou encore des thèses doctorales³. Des centaines de personnes, bien aguerries d'un tel parcours, sont en position d'enseigner une méthodologie de recherche, ou d'accompagner les apprentis chercheurs dans leur démarche méthodologique, ou encore sont chercheurs engagés professionnellement.

Cette masse numérique, accumulée depuis une trentaine d'années, ne passe plus inaperçue. Si hier encore, le travail des militants s'appuyait sur des singularités exemplaires, ou des initiatives prometteuses pour dire la capacité des praticiens à produire un parcours de recherche, aujourd'hui l'extension dans les formations et le nombre de personnes pouvant faire valoir leur propre recherche, ne laisse plus indifférent. En effet, les établissements de formation aux professions sociales se disputent sur le mode organisationnel du phénomène, d'autres sont dans des controverses relatives à la scientificité des productions, d'autres encore surfent sur la vague. Ici les membres du LaboPraxéo ont tous trempé dans la recherche; ils ont pris la vague sans se noyer. Ils en

¹ Voir la partie "Annexe" du Dossier. Par quelques grands traits significatifs, Sandrine Amaré trace les principes de fonctionnement et les activités du LaboPraxéo.

² Fondé en 1976 à Lyon, le CCRA est un établissement de formation continue et supérieure pour adultes. Il est membre fondateur du Réseau International des Hautes Etudes des Pratiques Sociales. Il conduit notamment les formations au DHEPS, DSTS/DEIS, et co-organise le Master 2 ANACIS avec l'université Lyon2

³ Nous citons ces formations car elles conduisent toutes à produire un travail explicitement dit de recherche lequel est évalué selon les critères de recherche scientifiquement admis.

sont sortis bien marqué. Marqué plus par le plaisir que par la contrainte douloureuse, plus par une lueur émancipatrice que par le labeur. C'est pourquoi ils en redemandent et avec l'activité du LaboPraxéo ils continuent à tourner autour ("chercher c'est tourner autour" disait Maurice Blanchot). Ce mouvement qui les anime, ils ont souhaité le partager plus largement avec d'autres, c'est pourquoi ils ont organisé les journées ToPos.

La réflexion du LaboPraxéo avance son point de vue qui va présider à l'orientation des ces journées. Partant de la posture très singulière à partir de laquelle l'acteur prend une position d'auteur dans la recherche qu'il conduit pour produire une connaissance relative à son action, le LaboPraxéo attache cette pratique et cette posture au courant de la recherche-action.

De son émergence à son actualisation dans les divers lieux de sa mise en œuvre, la recherche-action au cours de ces journées sera l'objet de réflexions diverses.

La recherche-action n'apporterait-elle pas une identité scientifique commune aux multiples pratiques de recherche conduites par les acteurs/auteurs sociaux? Ces recherches, portées par ses principes et valeurs, trouveraient-elles ainsi l'ancrage dans un socle historique, social et épistémologique.

En effet, la recherche-action initié par des chercheurs universitaires, promu entre autre en France par Henri Desroche au sein de l'Ecole des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, diffusé quelque peu dans les formations supérieures universitaires et professionnelles est un courant parmi d'autres au sein des sciences sociales qui apporte un ancrage identitaire pour tous ceux qui s'inscrivent dans un dispositif de formation qui propose à l'acteur de faire de sa propre action le champ de sa propre recherche.

Cet ancrage, voire cette filiation, en tout cas cette appartenance que le LaboPraxéo affirme, sera réfléchi, discutée, confrontée entre les communications pour qu'elle ne soit pas une simple affirmation de principe.

Pour ce faire les intervenants par la diversité des communications ouvrent le paysage de la recherche-action et constituent ainsi l'environnement à partir duquel chacun peut situer sa posture et sa pratique de recherche. Ils peuvent tirer quelques coordonnées en termes historique, épistémologique, pédagogique et social, également en termes de singularité et diversité, de valeurs et principes, d'expériences et d'obstacles. De leurs recoupements et croisements, les lecteurs peuvent tirer également réflexions et orientations dans la façon de développer et conduire les actions de recherche dans les formations sociales et l'éducation des adultes aujourd'hui.

Depuis les années 80, le Collège Coopératif Rhône-Alpes scrute, analyse et interroge avec d'autres cette nouvelle posture et nouvelle inscription du praticien chercheur dans la société, qui par sa pratique de recherche place l'acteur dans son rapport à la complexité de l'action humaine pour lui donner sens. **Donner sens à l'action**, tel est l'horizon du paysage de la recherche-action, c'est-à-dire selon eux sa finalité. C'est sur cette finalité que les membres du LaboPraxéo, ont repris le concept philosophique de Praxis comme caractéristique structurale de l'action des praticiens du social. Partant du concept de praxis, ils considèrent que la praxéologie est la forme et la finalité spécifique de la recherche-action dans la mesure où elle vise la compréhension du sens de l'agir humain. Cette position épistémologique sera mise en réflexion et interrogé dans sa pertinence et sa mise en œuvre au cours des communications.

Enfin, la recherche-action se distingue 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, d'où son approche pédagogique.

Dans ce cadre, l'auteur de la recherche est enchâssé par l'accompagnement d'un tuteur, sa collaboration extérieure devient coopérative dans la mesure où elle converge sur cette singularité du sujet, auteur de la recherche. Quelle est la figure du tuteur qui contribue, dans "une pédagogie du coude à coude" comme disait Desroche, au parcours de l'auteur/acteur dans sa dimension épistémologique, méthodologique, pédagogique et existentielle? Face à cette question, le LaboPraxéo a engagé une investigation auprès de ceux qui accompagnent les praticiens-chercheurs dans leur parcours et qui sont porteurs et portés par une dimension à la fois pédagogique, méthodologique, épistémologique et existentielle. Leurs témoignages recueillis et analysés viennent réintroduire nos questionnements précédents à partir d'une pratique bien trop souvent occultée.

Ainsi, ces différents aspects, qui interrogent et éclairent la spécificité contextuelle des pratiques de recherche des praticiens sociaux, viendront ouvrir, nourrir, et actualiser l'intelligibilité de notre propre engagement passé, présent ou à venir dans la recherche-action qui comme l'exprime Henri Desroche est "l'expression scientifique d'une expérience vécue".

Joël CADIERE
Et les membres du LaboPraxéo

Dans la mesure où nous pensons volontiers que les pratiques de recherche des praticiens sociaux appartiennent au courant de la recherche-action, en première analyse, notre réflexion remontera le courant jusqu'à sa source. Quelles sont les conditions d'apparition de la recherche-action? Quels sont les fondements, les principes, les valeurs et les pratiques qui sont transportés dès l'origine par la recherche-action?

La communication portera sur l'histoire du terme recherche-action., depuis sa "préhistoire", sa création aux USA avec la nouvelle sociologie du courant de Chicago à la figure de Kurt Lewin et sa théorisation des groupes d'apprentissages. Puis, Brigitte Joly évoquera les développements européens de la recherche-action que sont principalement l'analyse institutionnelle de Georges Lapassade et les applications proposées par Henri Desroche dans la formation.

La recherche action, du berceau historique à ses ramifications.

Principes et valeurs qui ont présidé à son extension

Brigitte JOLY

DHEPS, DSTS, Master ANACIS
*Educatrice spécialisée,
Ancienne responsable de services en
Protection de l'Enfance.
Formatrice.
Membre du LaboPraxéo.*

Entre les Recherches Actions Collaboratives du colloque de Dijon ou la recherche «*en, dans, sur*» l'action sociale, il y a eu déjà quelques mots et quelques kilos de papier produits à Paris, à Lyon, à Fribourg... Mon intervention porte de façon non exhaustive, sur un retour aux sources du terme recherche-action, comme base de nos propos, car ses évolutions ont amené des acceptions foisonnantes du terme entraînant des adaptations méthodologiques, et des débats sur la nature de ses résultats en recherche et dans l'action.

De ce socle commun, deux branches se distinguent pour moi seront développées dans ces journées : la première concerne la recherche menée plus ou moins collectivement par des acteurs, la seconde est l'utilisation de la recherche comme processus formateur pour des acteurs professionnels. Le problème de méthodologie dans le rapport entre la distanciation et l'implication, la question de la visée de changement dans la situation enquêtée ainsi que de la valeur scientifique de la connaissance produite restent posés et débattus de l'intérieur par les passionnés que nous sommes. Mais ces vivantes questions sont aussi attaquées, ou du moins discutées par «*les douaniers de la discipline*», édictant les frontières du savoir et exerçant un pouvoir réglementaire sur les chercheurs-acteurs, tentés eux par le braconnage en quête «*du concept qui convient*» à leur sociologie compréhensive plutôt que dans la volonté de s'insérer dans un champ disciplinaire certifié.

1- Une préhistoire

Les origines de la recherche-action se situent à la fois dans la sociologie et dans la philosophie. Au 19^{ème} siècle, des intellectuels dont Karl Marx et Frédéric Le Play ont lié connaissance et action, dans des visées radicalement opposées.

Karl Marx écrit en philosophe théoricien de la lutte des classes et connaît le terrain par sa fréquentation militante des cercles ouvriers, en vivant lui-même dans des conditions fort précaires : «*Le mode de production de la vie matérielle conditionne le processus de vie sociale, politique et intellectuelle en général. Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur être ; c'est inversement leur être social qui détermine leur conscience*»⁴. Une connaissance des actions «*Il faut avoir une connaissance exacte et positive des conditions dans lesquelles travaille et se meut la classe ouvrière*» (manifeste de la première Internationale(1865) conduit à une transformation des pratiques ; une prise de conscience des chaînes subies entraîne une lutte libératrice desdits liens oppressifs, lutte intérieure, mentale et combat collectif organisé envers les détenteurs du pouvoir.

En France, Frédéric Leplay⁵, (1806-1882), ingénieur et sociologue, invente la monographie pour décrire la société (d'abord la famille ouvrière et son budget) et développe un système de propositions de réformes aux gouvernants dans lesquelles l'initiative privée et libérale a la part belle ; il théorise ainsi d'une part une méthode sociologique et d'autre part un lien entre observation pratique, savoirs sociologiques et principes politiques. «*La traduction de ces principes généraux en termes pratiques, à l'échelle particulière d'une société, LE PLAY l'effectue dans La Réforme sociale en France. Il examine la religion, la propriété, la famille, le travail, l'association, les rapports privés et le gouvernement. Pour chacun de ces éléments, il propose des mesures qui rapprochent l'ensemble de la « constitution essentielle » dont dépend la prospérité sociale. Ces mesures sont de deux ordres. Elles sont législatives et tendent à donner à l'initiative privée la liberté dans tous les domaines (religion, travail, enseignement, pensée). De l'initiative privée favorisée par l'État, LE PLAY attend qu'elle prenne en charge les mesures réformant la « constitution sociale ». Il s'agit principalement, d'une part, du renforcement de la famille, notamment par la transmission intégrale à un héritier du capital culturel et matériel (ce qui remet en cause radicalement le Code civil issu de la Révolution) et, d'autre part, de l'institution du régime dit du patronage volontaire où patrons et ouvriers sont liés par des intérêts et des devoirs réciproques. Ces mesures législatives ou touchant aux institutions impliquent une conception nouvelle de l'État où le gouvernement central voit ses pouvoirs réduits au profit de l'association privée, de la famille et du gouvernement local*»⁶.

⁴ Article de Etienne Balibar et Pierre Macherey in Encyclopædia Universalis [en ligne]

⁵ Article de Antoine Savoye in Encyclopædia Universalis [en ligne]

⁶ *Idem*

Les premiers principes sont dès lors posés : connaissance de terrain par l'enquête, conscientisation des acteurs et influence politique.

2- Les précurseurs américains de la sociologie urbaine au XXème siècle

La recherche-action est l'héritière au XXème siècle de la diffusion de ces différents courants en sciences humaines et sociales: il en résultera un certain flou dans la définition de l'expression et une évolution en nuances selon les pays, les auteurs et les terrains.

Dès 1920-1930, aux Etats Unis un développement fulgurant de l'urbanisation des populations (notamment à Chicago) provoque une "désorganisation sociale", et donc une question sociale sur laquelle se penche l'Ecole de Chicago. En 1925, l'Ecole de Chicago (qui devrait plutôt être dénommée le « *courant de Chicago* » tant les travaux furent divers et évolutifs) produit l'étude « *The City* » qui développe les théories de l'écologie humaine ou comment l'individu humain interagit dans son milieu, principalement en milieu urbain, théorie étudiée à partir d'enquêtes sur le terrain par Mackenzie, Park et leurs équipes. Cette notion de « *désorganisation sociale* » est analysée comme la concurrence pour l'espace des groupes sociaux, l'affaiblissement des rôles des groupes primaires (famille, églises, appartenances locales) et du contrôle social qu'ils exerçaient. « *Cela entraînait à la fois des phénomènes pathologiques de désorganisation sociale, l'émergence d'un individu nouveau souffrant de conflits de normes mais libéré des rôles assignés, la reconstruction, enfin, de nouvelles institutions de contrôle social, cette fois à distance (l'opinion publique et la presse, l'association professionnelle)* »⁷. Ces « *compétitions, cette concurrence dans l'organisation sociale* » se conjuguent avec les phénomènes de race, de racisme, d'immigration et de ghettoïsation des quartiers des grandes villes. Les bandes, les gangs des quartiers pauvres fournissent les études de terrain qui sont souvent des prescriptions de compréhension des phénomènes et de solutions à apporter par la commande politique des « *Chicago area projects* ». Mais leur scientificité universitaire garantit la neutralité axiologique, et une indépendance politique revendiquée par les auteurs. Toutefois, les programmes de changement sont confiés à des « *social workers* » recrutés et formés dans les quartiers mêmes.

James Collier, anthropologue au Bureau des affaires indiennes recrute des universitaires. Ils constituèrent de 1935 à 1938 une unité d'anthropologie appliquée, ils conseillèrent le commissaire dans l'élaboration de constitutions tribales et de plans d'action pour établir des gouvernements tribaux autonomes. James Collier proposera que les recherches ethnologiques faites sur les Indiens dans des réserves soient « *utilisées au bénéfice d'une politique favorable* » pour eux ; il sera à l'origine des lois tribales qui protégèrent (plus ou moins, des critiques existent) les tribus de l'assimilation forcée. C'est James Collier qui utilise le premier le terme recherche-action et en instaure un des principes : une réalité observée rigoureusement est également porteuse d'une visée de changement selon un système de valeurs : Démocratie, égalité raciale et justice sociale. *De cette première apparition du terme, on retiendra une dimension sociale et une intervention sur une réalité observée que l'on souhaite modifier de l'extérieur pour une réalité visée et considérée comme valide en référence à des valeurs.*" (Dominique Montagne-Macaire, 2007).

William Foote Whyte publie en 1943 une étude fondée sur l'observation participante dans les quartiers d'émigrés italiens de Boston (W.F. Whyte, 2007). Elle expose de fines analyses de la constitution de l'identité par la délinquance de ces jeunes américains organisés en bandes. Son écriture ethnologique descriptive très vivante en fait un modèle de l'Ecole de Chicago. *Street Corner Society* fait partie du petit nombre des classiques de la sociologie mondiale. Mais si la description saisissante que fait William Foote Whyte de la vie d'un quartier italien de Boston dans les années trente a connu un succès durable aux États-Unis, ce n'est pas seulement parce qu'il s'agit d'un modèle pour les recherches d'ethnologie urbaine. Reconnu bien au-delà des cercles universitaires, *Street Corner Society* est en effet de ces livres qui font passer un souffle d'air frais dans le territoire austère des sciences sociales. À l'écoute des humeurs de la rue, écrit dans une langue exempte de tout jargon et proche de la meilleure prose journalistique, cette fascinante immersion dans la vie d'un quartier, de ses sous-cultures et de ses systèmes d'allégeance a bouleversé les images convenues de la pauvreté urbaine et de l'identité communautaire. Référence majeure pour quiconque affronte les problèmes de l'observation

⁷ Article de Christian Topalov in Encyclopædia Universalis [en ligne]

participante en sociologie, *Street Corner Society* constitue également une lecture délectable pour le profane et un portrait savoureux de la comédie humaine dans sa version italo-américaine. Cet intérêt pour les groupes, leur dynamique interne en relation avec leur environnement ont été étudiés et théorisés par Kurt Lewin.

3- Kurt Lewin : la psychologie des groupes et le chercheur animateur

Kurt Lewin (1890-1947) principalement connu par la théorie des « *training group* » est un psychologue juif allemand, professeur à Berlin émigré en 1933 aux Etats Unis et selon René Barbier, marqué par sa situation d'appartenance à un peuple persécuté et éternellement reconnaissant à sa nouvelle patrie, ce qui explique sa volonté d'agir « *pour un monde meilleur* », et un pragmatisme empreint de valeurs humanistes. Kurt Lewin a évolué de la psychologie individuelle à la psychologie sociale ; il a prôné le rapprochement entre les disciplines de sciences humaines, et même si ce n'est pas très explicite, certains sociologues de l'Ecole de Chicago et Kurt Lewin se sont forcément influencés, travaillant sur les mêmes sujets à la même époque.

Kurt Lewin est un psychologue de la Gestalt, théorie selon laquelle on ne peut appréhender une réalité que d'après les liens des éléments d'un tout. Il est donc nécessaire d'étudier les pratiques sociales dans leurs interactions et dans leur environnement pour en saisir le sens global. De plus, seconde idée fondamentale pour lui, la connaissance produite peut infléchir, peser, transformer cette réalité dans le groupe. Pour cela, le chercheur fait plus qu'observer, il intervient.

Aux Etats Unis pendant la guerre, l'administration américaine confie à des chercheurs des missions sociales à but déclaré dans le cahier des charges. Une des plus célèbres recherches fut une commande pour infléchir les habitudes alimentaires des ménagères américaines pendant la guerre pour éviter le gaspillage et les « *inviter* » à utiliser des produits habituellement dédaignés, comme les abats. Il réunit des petits groupes de femmes, et en l'occurrence observe leurs choix alimentaires, et également plus classiquement, étudie les données quantitatives et statistiques, l'étude des marchés et de la distribution. Les résultats donnèrent matière à un savoir sur la motivation durable des choix⁸, et participent à l'élaboration de Kurt Lewin sur la dynamique de groupe. La méthodologie qui s'impose doit garantir la scientificité de l'entreprise action et recherche, ce qui ne l'empêche pas de mêler diverses méthodes d'investigation, mais « *a purpose* », un objectif est visé, ce qui pose la question de la neutralité des résultats. La méthode de Kurt Lewin consiste en une observation participante orientée vers un but : le chercheur est infiltré dans la situation, participe à son déploiement, observe, comprend la structure sociale, la vie quotidienne afférente et les « *règles* » du groupe. L'évolution s'établit en spirale : identifier une situation problématique générale et examiner les faits de la situation, entreprendre une action sur le problème avec les acteurs locaux, évaluer, analyser et adapter l'action en un cycle programmé de changement. L'animation des groupes fait partie intégrante des outils, et cet aspect implique la formation des acteurs participants. Les multiples recherches de Kurt Lewin l'amènent à théoriser sur les dynamiques de groupe (les fameux Training Groups) et montrent que l'implication des acteurs, que l'animateur promeut, produit un changement accepté et durable dans une situation d'apprentissage, en particulier dans les petits groupes.

En résumé, Kurt Lewin théorise sa posture vers 1946 : participation, démocratie (dans les petits groupes d'acteurs), savoirs scientifiques, changement. Dans une situation-problème, la connaissance des facteurs du terrain par les acteurs est convoquée par l'animateur-chercheur ; celui-ci répond à une commande, et anime une recherche par les personnes impliquées⁹; l'action simultanée est constamment analysée et corrigée par le groupe et son animateur-chercheur. Le savoir appartient aux acteurs, les conséquences de l'action leur reviennent. Il s'agit là de démocratisation de la collecte de données, de l'analyse du problème et de l'expérimentation d'actions correctives (Paulo Freire, 1983). Kurt Lewin dit en forme de manifeste, cité par René Barbier (1996) : « *Quand nous parlons de recherche-action nous entendons Action Research, (qu'il traduit comme recherche active) c'est à dire*

⁸ Note de l'auteur : *Car l'influence du groupe dicte une norme et il est plus facile de s'identifier à la norme collective que d'accepter un changement par choix individuel.*

⁹ cf branche de l'analyse institutionnelle ; cf bifurcation vers l'expertise sociale

une action à un niveau réaliste toujours suivie par une réflexion autocritique objective et une évaluation (déjà !) des résultats. Puisque notre but est d'apprendre vite, nous n'aurons jamais peur de faire face à nos insuffisances. Nous ne voulons pas d'action sans recherche, ni de recherche sans action ». Abandonnant la personnalité et les travaux directs de Kurt Lewin, on peut dire en généralisant que les critères d'évaluation de la recherche-action sont d'une part les effets sur le problème et d'autre part le processus d'appropriation des méthodes de recherche et de savoirs par les acteurs. « *La valeur des connaissances produites, des concepts proposés par la recherche-action, dépend de leur valeur pragmatique.* » (Gilles Herreros, 2009, p.127) . La démocratisation dans le processus entraîne la possibilité que les acteurs deviennent donc praticiens de la recherche. La recherche-action devient une recherche interne à la pratique singulière des acteurs, une praxis¹⁰. Elle a une visée pratique mais la connaissance a une vertu émancipatrice pour les personnes impliquées, connaissance qui retourne à l'action et produit donc du changement. La recherche et l'action se déroulent sur le même lieu et cela quel que soit le secteur considéré: entreprise, travail social, formation, politique de la ville, actions de développement au nord comme au sud.

On peut repérer alors des cousins : en particulier celui de Paulo Freire, pédagogue brésilien, qui, chargé d'organiser l'alphabétisation des paysans brésiliens dans les années 1960, a théorisé et mis en pratique le principe selon lequel toute action transformatrice a un préalable : la conscientisation du problème. La lutte contre l'analphabétisme impose en l'occurrence la conscientisation de l'oppression et de l'aliénation dont ces villageois étaient l'objet afin de saisir l'alphabétisation comme un atout émancipateur.

4- En France, quelques repères : l'analyse institutionnelle de Georges Lapassade et la recherche coopérative d'Henri Desroche

La recherche-action intègre donc rapidement la dimension de formation des acteurs, développement futur particulièrement vivant dans ce cénacle.

En France, Georges Lapassade et Henri Desroche en sont les héritiers et continuateurs français, mais d'autres modèles issus de ce creuset américain se sont développés en Europe :

- en Angleterre avec le Tavistock Institute, d'obédience psychanalytique, qui conserve l'intervention dans les groupes mais par un travail utilisant les concepts psychanalytiques (refoulé, transfert, culpabilité, clivage...); aujourd'hui Tavistock Institute for Human Relations, place son énorme activité dans l'évaluation et le changement dans les organisations et surtout dans le secteur de l'éducation.

- dans les pays scandinaves et anglo-saxons avec l'analyse sociotechnique : le changement social dans une organisation principalement dans le monde du travail, suppose la prise en compte simultanée des processus techniques et du jeu social, relationnel, informel et dynamique. Ses développements sont très influents.

Parallèlement, en France et ailleurs, d'autres cousins font leur chemin jusqu'à aujourd'hui; citons dans le monde de la psychiatrie dans les années 50-60 le mouvement de la psychothérapie institutionnelle, avec des figures comme François Tosquelles (psychiatre catalan réfugié en Lozère et « sauvant » un hôpital et ses malades mentaux pendant la guerre avec leur indispensable participation à la survie et les effets qu'ils en tirent sur le plan de leur santé mentale), Jean Oury, Félix Guattary avec la clinique de la Borde bien connue.

Puis ou simultanément on peut repérer le mouvement de la pédagogie institutionnelle, avec Fernand Oury (frère de Jean) et Aïda Vasquez, Fernand Deligny. Le soin et l'éducation se construisent en utilisant les ressources des personnes, malades ou enfants, soignants ou éducateurs en assemblées coopératives, afin de produire ensemble les conditions du mieux être et des apprentissages, utilisant le lieu dans lequel on vit, la production qu'on peut y faire, les relations que l'on peut tisser comme des outils thérapeutiques et féconds. Références sont faites à la psychanalyse comme aux techniques de dynamiques de groupe nord-américaines.

10 cf praxis, Marx, J. Habermas : « *Praxis désigne une action associée à une stratégie en réponse à un problème posé concrètement, en situation et dans laquelle l'auteur est impliqué* »

4.1- Georges LAPASSADE :

Le courant de l'analyse institutionnelle plus directement héritier des sociologues américains est représenté par la figure de Georges Lapassade. La recherche-action pour Georges Lapassade, est d'abord une analyse impliquée de l'institution à partir d'une situation problème, analyse de l'institution qu'il a théorisée à partir d'une critique de la bureaucratie. Lapassade donne les fondements conceptuels d'une théorie et d'une pratique d'analyse institutionnelle qui prendra ensuite la forme de la *socianalyse* dans son ouvrage "*Groupes organisations, institutions*"(1965). Il réalise une synthèse de la critique de la bureaucratie et de l'institution, telle qu'elle se développe dans l'œuvre de Sartre ou de Castoriadis, et du mouvement des groupes que Claude Faucheux et Serge Moscovici ont introduit en France. Lapassade est très influencé par la théorie américaine des groupes issue des travaux de Rogers, Lewin, Moreno et des travaux de W.Carr et S.Kemmis sur la recherche-action critique.

Il étend ses travaux aux relations développées au sein de l'école et a sa place à l'origine du mouvement de pédagogie institutionnelle, à côté de Michel Lobrot, d'Aïda Vasquez et Fernand Oury. Avec les *Propos actuels sur l'éducation* (Jacques Ardoïno, 1965) cet ouvrage a permis l'éclosion de toute une critique de l'école qui devait prendre une dimension politique en mai 1968. On retrouve aussi dans *Éducation et politique* (Jacques Ardoïno, 1977) le schéma systématisé proposé par G. Lapassade dans *Groupes, organisations, institutions* avec Cornélius Castoriadis (analyse institutionnelle et socianalyse). Il nous faut donc comprendre ce qu'on entend par institution, selon Lapassade et Loureau (1971): « *L'institution est la forme que prend la reproduction et la production de rapports sociaux dans un mode de production donnée... ou encore « est le lieu où s'articulent, se parlent les formes que prennent les déterminations des rapports sociaux... Avec ses trois moments de l'institué, de l'instituant et de l'institutionnalisation, le concept d'institution s'inscrit comme outil d'analyse des contradictions sociales*»(idem, 1971). Et donc « *l'analyse institutionnelle se fixe pour but de faire surgir dans sa réalité concrète, dans la parole des acteurs (et non dans une forme scientifique extérieure au langage des acteurs) le caractère dialectique à la fois positif et négatif de tout groupement organisé.*» (idem, 1971, pp 170 à 180). La place et le rôle conscientisés de chacun dans un groupe du monde du travail, de l'éducation, des loisirs, du monde associatif sont mis à jour par le dispositif de l'analyse, par l'intervention de l'analyste, en faisant apparaître rapports de forces, domination, jeux d'acteurs. C'est une recherche in situ qui permet la découverte des ressorts cachés ou partiellement détenus par certains ; il se produit nécessairement une prise de conscience des acteurs dans leur participation à l'analyse et une formation interne sur (en) le lieu même de l'action.

Il s'est aussi penché sur les degrés de l'implication du chercheur (participation complète par opportunité), le problème de la distanciation et a travaillé sur la "dissociation", retrait réflexif du chercheur. Le chercheur étant lié à l'action, il n'y a pas d'extériorité de l'auteur par rapport à son objet de recherche, c'est la spécificité de la recherche-action et ce qui la distingue de la recherche classique. Le postulat est que cette implication n'est pas en contradiction avec l'objectivité nécessaire à tout travail scientifique. C'est par un travail de distanciation avec l'objet de recherche que l'auteur sortira de sa position subjective.

4.2- HENRI DESROCHE

Henri Desroche, fondateur des Collèges Coopératifs est quant à lui est la figure « fondatrice » de notre démarche en ce qu'il a été chercheur et pédagogue, « accompagnateur » de recherches et de projets portant les valeurs d'un humanisme « *d'espérance* » espérance comme une orientation vers le futur et la conscience de la liberté (et non dans le sens désuet et légèrement dédaigneux que nous lui donnons habituellement).

Henri Desroche né à Roanne en 1914 et mort en 1994, a été formé par les Dominicains et quitte l'ordre en 1950, en restant dans une proche dissidence. Il a été co-fondateur du Centre Thomas More à La Tourette, à L'Arbresle en 1969-70 (Roland.Ducret, 1997).

Il est partie prenante du mouvement Economie et Humanisme créé à Lyon par les dominicains pendant

la guerre, « *laboratoire mis au service des mouvements d'action catholique et des syndicats chrétiens en sorte de renouveler leurs pratiques militantes* ». Il soutient que le progrès technique et l'économie sont au service des hommes, dans l'action coopérative. Il quitte l'ordre après une publication condamnée de son livre « *Signification du marxisme* » en 1950. Mais c'est dans ce cadre qu'il a rencontré le monde des coopératives ouvrières en particulier la fameuse communauté ouvrière de Boismondau de Valence¹¹.

Sociologue des religions, il fait son doctorat, publié en 1958 sur les « *shakers américains, d'un néo christianisme à un présocialisme* » (Henri Desroche, 1955), secte qu'il étudie comme un spécimen d'utopie, autrement dit une espérance dynamique contenue dans un message ou une inspiration et porteuse d'énergie collective et réalisatrice. Et Desroche ne sépare pas les shakers de Fourier ou Saint Simon, tous porteurs d'« *imagination constituante* ». Pour lui, l'espérance vaut « *comme utopie généralisée* » et se situe toujours entre « *ce qu'on doit faire pour répondre à la demande subjective des désirs et ce qu'on peut faire pour répondre à la situation objective des pouvoirs* » (Henri Desroche,). Une utopie de projet affrontée à l'action, chère à certains ici.

En 1957 il est directeur d'études à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes et crée l'année suivante le Collège Coopératif de Paris afin de certifier universitairement des cadres et des animateurs du mouvement coopératif. Les collèges coopératifs se créent dans plusieurs grandes villes universitaires LYON, RENNES, TOURS, LE MANS... Le DHEPS (diplôme des hautes études des pratiques sociales) en convention avec les universités se développe et la pédagogie qui est inventée par Henri Desroche se précise : individualisation des parcours fondée sur les expériences sociales des chercheurs, personnalisation de l'enseignement, travail en petits groupes, méthodes pédagogiques comme l'autobiographie raisonnée et le tutorat. Les promotions DHEPS sont multiculturelles et forment un creuset intellectuel; des institutions de correspondants s'organisent en Afrique, au Brésil, au Canada, en Amérique centrale comme en Europe centrale. Des centaines de projet de développement sont issus des formations prodiguées dans les Collèges Coopératifs selon la pédagogie instaurée par Henri Desroche et concernant la formation par la Recherche-Action (André Chomel, 1997) dont Henri Desroche a rendu compte dans de nombreuses publications, comme « *Coopération et développement* », au PUF en 1964 et dans les cahiers de l'UCI.

Henri Desroche a participé activement et a analysé ce qu'était l'ACI, Alliance coopérative internationale, créée en 1895 et l'Université Coopérative Internationale (UCI) qu'il qualifiait avec humour de « *coopérative, itinérante et saisonnière* », et qui concerne aujourd'hui largement le champ de l'économie sociale et solidaire ; je ne sais si la recherche-action coopérative y est encore pratiquée, comme méthode pédagogique de formation mais l'interdisciplinarité semble être leur ligne de réflexion.

En septembre 1975, lors d'une conférence sur le développement à l'Université de Rimouski, au Québec Henri Desroche expose sa conception de la recherche-action et de ses auteurs en ces termes: « *des hommes à qui l'on donne la possibilité de s'exprimer, de se désinhiber, de ne pas croire ou persister à croire qu'ils sont faits pour agir tandis que d'autres sont faits pour penser, ces hommes qui veulent penser leur action, la traiter, la raisonner, s'en distancer, la critiquer, l'étendre, la surplomber, la prolonger, la rédiger, la présenter, la transmettre, ont un matériel magnifique(...)* Et c'est cela que j'appelle la « *recherche permanente* » (1975) qu'il faut entendre comme la « *recherche-action* ». Le praticien-chercheur est donc l'auteur d'un savoir distancié, objectif, référencé et renouvelé sur son activité, analysée comme situation-problème. Le bénéfice du savoir construit est réinvesti dans l'action.

Kurt Lewin et l'Ecole de Chicago ont théorisé l'Action Research, chacun de leur côté à leur manière, dans les groupes apprenants, méthode que nous conservons clairement. Georges Lapassade dans l'analyse institutionnelle a focalisé son travail sur l'établissement demandeur et ses acteurs ; les travaux d'écriture et de validation ne sont pas nécessairement présents : on est plutôt sur la conscientisation de la place et la posture responsable, voire politique de chacun dans une organisation.

¹¹ Sujet de thèse de Pierre Picut en 1991, second directeur du CCRA après Maurice Magnificat, compagnon d'études de Henri Desroche.

Henri Desroche s'en distingue tant au niveau de la méthode de recherche dans l'action que dans l'exigence épistémologique en vue de validation universitaire, il est la figure tutélaire de notre démarche praxéologique.

En conclusion, je dirai que ces prédécesseurs nous ont laissé un héritage foisonnant en termes de méthodes de recherche et en termes de valeurs humanistes : démocratie, émancipation, savoirs partagés, coopération... L'héritage fort qui s'est développé dans de multiples directions ne facilite pas la lisibilité de la notion de recherche-action mais nous allons probablement y voir plus clair demain soir et choisir « la définition qui convient ».

Références Bibliographiques

ARDOINO Jacques

1965. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, L'Harmattan (réédition 2004) 172 p.

1977. *Education et politique*. Paris, Gauthier Villars, 272 p.

BALIBAR Etienne, MACHEREY Pierre,

MARX Karl. (1818-1883). Encyclopædia Universalis [en ligne]

URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/karl-marx/>

BARBIER René

1977. *La recherche action dans l'institution éducative*. Paris, Bordas, 219 p.

1996. *La recherche-action*. Paris, Anthropos-Economica, 112 p.

CHOMEL André

1997. *Entre coopération coopérative et coopération coopérante*, in HD, *un passeur de frontière*. Paris, L'Harmattan. p.213-232

DESROCHE Henri

1955. *Les shakers américains: d'un néo christianisme à un présocialisme*. Paris, ed de Minuit

1973. *Sociologie de l'espérance*. Paris, Calmann-Levy, 253p.

1975. *Le développement ? lequel ?* Conférence de Rimouski, Québec, septembre 1975,

Développements et civilisations Lebret-Irfed.com, texte de référence 70

1986. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*.

Paris, les éditions ouvrières, 3ed.

1990. *Entreprendre d'apprendre*. Paris, Les Editions Ouvrières, 290p.

DUCRET Roland

1997. *Henri Desroche et le Centre Thomas More*. In Emile Poulat, Claude Ravelet (s/dir): *Henri Desroche, un passeur de frontières*. Paris, L'Harmattan.

FREIRE Paulo

1983. *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, Maspero, 202 p.

HERREROS Gilles

2009. *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse, Eres

LAPASSADE Georges, LOURAU René

1971. *Clefs pour la sociologie*. Paris, Seghers, 240 p.

LAPASSADE Georges

2007. *Groupes, organisations, institutions*. Rémi HESS, présentation de l'ouvrage. Paris,

ed Anthropos_Economica

LIU Michel

1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, L'Harmattan, 351p.

MONTAGNE-MACAIRE Dominique

2007. Les Cahiers de l'Acadelle, numéro 4

POULAT Emile, RAVELET Claude (S/D)

1997. *Henri Desroche, un passeur de frontières*. Paris, L'Harmattan, 313 p.

SAVOYE Antoine

LE PLAY Frédéric - (1806-1882). In Encyclopædia Universalis [en ligne] URL :
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/frederic-le-play/>

TOPALOV Christian

Chicago école de sociologie. In Encyclopædia Universalis [en ligne]. URL :
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/ecole-de-chicago-sociologie/>

WHYTE W.F.,

1943/1965. *Street Corner society, Chicago*; Chicago, University Press,
2007. Sous titre de la traduction française « *la structure sociale d'un quartier italo-américain* ». Paris, ed La Découverte

Après avoir souligné la grande variété des courants se réclamant de la recherche-action, cet article se propose de substituer à la question fréquemment débattue de la scientificité des démarches de recherche-action celle des enjeux d'institution (de soi, d'autrui, des rapports sociaux et de la société) que celles-ci soulèvent. Il prend position en faveur de recherches-actions coopératives orientées vers la démocratie, la promotion des personnes et la transformation sociale.

La recherche-action et la question de l'institution

Yves BONNY

Maître de conférences en sociologie à l'Université Rennes 2
Président du conseil scientifique du Collège coopératif en Bretagne.
Dirige le Master 2 professionnel en intervention sociale
« *Direction des politiques et dispositifs d'insertion,
de médiation et de prévention* »

Si dans les milieux académiques employer l'expression recherche-action donne souvent le sentiment d'évoquer une incongruité, dans d'autres elle paraît au contraire relever de la formule magique qui permettrait de concilier le meilleur des deux mondes que l'on oppose constamment, soit le monde académique des « savoirs théoriques » et le monde éducatif, culturel et social des « savoirs d'action » (« savoir-faire » professionnels, « savoirs d'usage », « savoirs d'expérience », etc.). Deux colloques récents mêlant des acteurs aux statuts variés se revendiquant à des degrés divers de la recherche-action ont permis de faire un point de situation et de confronter les perspectives : le colloque « Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance », organisé par l'IRTESS de Bourgogne en mai 2013, et le colloque « Actualisation de la recherche-action et pertinence de la praxéologie » organisé par le Collège coopératif Rhône-Alpes en mars 2014. Ces initiatives demandent à être relayées et prolongées, tant les questions restent nombreuses à l'issue de ces deux temps réflexifs stimulants. Pour ma part, celle qui me paraît la plus essentielle concerne le type d'articulation que l'on établit entre la recherche-action et la démarche scientifique, dans la mesure où en découle toute une conception des identités, des savoirs, et en dernier ressort des rapports sociaux.

L'on a souvent souligné combien la notion de recherche-action était vague, que ce soit quant au sens à donner au trait d'union ou quant à la conception même des termes mis en relation. Ce caractère vague est parfaitement compréhensible dès lors que l'on examine l'histoire de la recherche-action, ou plutôt l'histoire des usages de la notion de « recherche-action ». Il y a en effet une illusion majeure à penser que l'on trouve sous cette appellation quoi que ce soit qui pourrait fonder une unité forte. Dès l'instant où l'on y regarde de plus près, l'on constate qu'il y a autant de courants se réclamant de la recherche-action qu'il y a de contextes d'émergence et de projets ayant conduit à mobiliser cette expression. Les contextes d'émergence sont on ne peut plus variés : contextes académiques, mais aussi contextes militants, de management social, de formation, de développement personnel ou professionnel, de démarches participatives. Cela se traduit logiquement par des objectifs, des référentiels et une conception de la recherche-action profondément différents. Elle peut être abordée en tant que méthode scientifique par certains, associée ou non à des visées très directement opérationnelles, de type résolution de problème. Elle peut viser à formaliser, dans une perspective de transmission et de diffusion, des orientations d'action et d'organisation jugées pertinentes dans un milieu de pratique donné, tel que l'éducation populaire (Maurel, 2010). Elle peut s'inscrire plutôt dans une entreprise de conscientisation à l'égard de certaines formes d'oppression et de mobilisation politique, orientée vers le développement du pouvoir d'agir et la transformation sociale. Elle peut relever de perspectives stratégiques de type technocratique ou au contraire de dynamiques participatives et coopératives.

Le trait d'union qui relie la recherche à l'action peut par ailleurs être entendu fondamentalement de deux points de vue¹² :

- une recherche *à partir de l'action*, c'est-à-dire prenant pour objet d'étude une pratique (professionnelle, militante, etc.) ou certaines caractéristiques d'un milieu de pratique ;
- une recherche *en vue de l'action*, c'est-à-dire se donnant explicitement pour visée de produire des connaissances directement en prise sur des finalités pratiques.

Bien entendu, ces deux orientations sont souvent combinées et reliées entre elles de multiples façons. Mais l'on observe fréquemment une orientation dominante à un moment donné ou pour un acteur donné. Et ceci engendre une tension entre une visée de production de connaissances

¹² Un troisième point de vue significatif peut être distingué, sur lequel je n'insiste pas, soit une recherche considérée *en tant qu'action*, c'est-à-dire en tant qu'intervention sur le milieu de pratique visé afin d'étudier les effets de cette intervention ; c'est l'une des premières significations données à l'expression par son inventeur Kurt Lewin, dans le cadre d'une démarche de psychologie sociale expérimentale visant à étudier la dynamique des groupes restreints en faisant varier différents facteurs. Cette conception de la recherche-action est également portée aujourd'hui notamment en sciences de gestion.

décontextualisables, dépassant la singularité du contexte de la recherche, éventuellement cumulables avec des connaissances passées, et une visée de production de connaissances « actionnables » (Argyris, 1995), directement mobilisables dans et pour la pratique. Cette tension peut jouer un rôle stimulant et productif, car ces deux perspectives de production de connaissances peuvent fort bien s'articuler. Mais il faut l'explicitier et en tenir compte, car elle résulte de finalités différentes et à plusieurs égards opposées, au moins sur le court terme, et peut générer malentendus et conflits si elle n'est pas débattue, notamment dans le cadre de recherches partenariales mettant en relation des chercheurs professionnels et des praticiens.

Dans tous les cas, se pose la question de savoir qui conduit la recherche-action du point de vue des deux pôles qu'elle vise à relier. Y a-t-il direction de la recherche comme de l'action par les chercheurs ? Y a-t-il division du travail entre les producteurs de connaissances et les producteurs d'actions, sur la base d'une problématisation partagée ? Y a-t-il demande d'élévation des acteurs au statut de producteurs de connaissances scientifiques, comme praticiens-chercheurs ? Y a-t-il imbrication complexe entre différents types de producteurs de connaissances et de réflexivité sur l'action et pour l'action, avec incertitude assumée quant à la plus-value cognitive apportée par les chercheurs professionnels ? Y a-t-il accompagnement d'une mise en recherche de praticiens par des chercheurs professionnels, mais dans une autre position que celle de savants, et avec une autre finalité que la production de connaissances scientifiques ? Y a-t-il impulsion d'un certain type de mise en recherche (conscientisation) et de mise en action (mobilisation) de la part de facilitateurs extérieurs pouvant être ou non des chercheurs professionnels ? Y a-t-il autonomie des acteurs dans leur dynamique de mise en recherche, sur la base de ressources internes ? Autant de manières fort différentes de positionner les parties prenantes.

Plusieurs auteurs ont à cet égard insisté sur un basculement historique progressif d'une conception dominante de la recherche-action conduite et dirigée par des chercheurs professionnels vers une conception mettant l'accent sur l'engagement actif des « acteurs » dans le processus de recherche à partir de leur action et en vue de leur action (Lapassade, 1991 ; Reason et Bradbury, 2008). De fait, la recherche-action est fréquemment évoquée aujourd'hui pour désigner centralement une modalité d'implication des destinataires d'une activité relationnelle (éducation, travail social, santé, développement local, etc.) ou des producteurs de cette activité (enseignants, intervenants sociaux, militants bénévoles, etc.) dans la problématisation de celle-ci (à propos des finalités, du sens, de situations-problèmes, des décalages entre objectifs exprimés et actions ou modalités organisationnelles effectives mises en œuvre), à travers la mise en forme et en acte réglée d'une démarche d'enquête. Une implication qui peut mobiliser ou non des chercheurs professionnels, positionnés alors souvent en tant qu'accompagnateurs, que facilitateurs, qu'intervenants, mais pas nécessairement en tant que garants d'une démarche scientifique (Hermelin, 2009 ; Bourassa, 2013). Il est en effet manifeste que bien souvent cette démarche de problématisation et d'enquête ne déploie pas de prétention à la scientificité – notamment parce que cela serait perçu comme profondément contradictoire avec la visée participative et coopérative – ou encore la déploie sans réunir les conditions pouvant lui donner de la crédibilité aux yeux du monde académique. Lorsque c'est le cas, l'on se situe dans le cadre de formations impliquant la production à partir d'une position de praticien d'une recherche au sens académique du terme (Desroche, 1990 ; Cadière, 2013). Ou de recherches partenariales positionnant les praticiens comme collaborateurs des chercheurs pour ce qui concerne le cœur du processus de recherche (Desgagné et Bednarz, 2005).

Le caractère vague de la notion de recherche-action, la multiplicité de ses contextes d'émergence et d'activation, expliquent nombre d'ambiguïtés qui la grèvent et de controverses la concernant. Il me paraît vain d'imaginer que l'on parviendra à un point de stabilisation de ces ambiguïtés et controverses, et beaucoup plus judicieux de clarifier, dans chaque cas, à quel type de recherche-action l'on a affaire et quels référentiels sont en jeu. Et d'explicitier par ailleurs les orientations que l'on privilégie.

1- Questionner le « grand partage » entre « chercheurs » et « acteurs »

Dans un autre texte (Bonny, 2015), j'ai abordé la question de ce que chercher veut dire dans le cadre de ce que j'ai appelé de façon générale les recherches partenariales participatives. Et souligné que la plupart des perspectives adoptées en matière d'articulation entre recherche et action, dès lors qu'elles ne s'inscrivent pas dans des démarches purement militantes, consistent à interroger la scientificité d'une activité de recherche partant de l'action ou visant l'action. Autrement dit, elles partent d'une évidence en forme de point aveugle, à savoir que le seul référentiel possible de légitimation de la notion de recherche est le référentiel scientifique. Et se demandent à partir de là si une recherche qui se constitue autour de l'action ou d'un champ de pratiques donné peut prétendre à la légitimité scientifique ou si elle est condamnée à rester dans l'infra-science. On sait de même que parmi les questions qui génèrent régulièrement des questionnements et des controverses dans certains milieux de pratiques comme l'éducation ou le travail social, indépendamment de la référence à la recherche-action, il y a celle de la légitimité d'une activité de recherche à prétention scientifique réalisée par des praticiens, qui a conduit notamment certains à opposer recherche *sur* le travail social et recherche *en* travail social (pour une discussion d'ensemble récente, voir Jaeger, 2014).

Ces questionnements sont évidemment pertinents et sont abordés dans d'autres textes de ce dossier. La problématique que je souhaite développer dans cet article est très différente et à certains égards complètement inverse. Elle consiste à interroger le « grand partage » (Callon et alii, 2001) entre « chercheurs » et « acteurs » qu'a engendré l'épistémologie moderne de la rupture entre « science » et « sens commun », mais aussi entre « théorie » et « pratique ». Plutôt que de me demander à quelles conditions des praticiens peuvent accéder à la légitimité scientifique, notamment lorsqu'ils sont impliqués dans des recherches-actions, ou à quelles conditions des chercheurs académiques peuvent justifier de s'engager dans une recherche-action en tant que méthode scientifique légitime, je voudrais mettre en cause l'hégémonie exercée par le référentiel scientifique sur nos représentations et nos pratiques, et développer une perspective réflexive et critique sur les modalités d'inscription des sciences et des scientifiques dans les rapports sociaux contemporains. Inscrit statutairement dans le champ académique, mais investi de multiples façons dans des univers non académiques, je souhaite substituer à la question de la scientificité des démarches de recherche-action celle des enjeux d'institution dont elles sont porteuses. J'entends par institution les modes de constitution, de configuration, de reproduction et de transformation des rapports à soi, à autrui et au monde, à travers le mouvement dialectique entre l'instituant et l'institué. La recherche-action participe de l'institution de soi et d'autrui, de la profession ou du métier, du domaine de pratiques considéré, des rapports sociaux et de la société. S'interroger sur le mode d'institution de soi, d'autrui et des rapports sociaux que l'on favorise à travers la manière dont on pense et dont on élabore les dispositifs de recherche-action est dès lors essentiel.

Précisons pour éviter tout malentendu que mon objectif n'est aucunement de mettre en cause l'importance de penser l'autonomie du champ scientifique à l'égard d'autres univers de pratiques, avec ses finalités, ses enjeux, ses principes et méthodes spécifiques. Il est plutôt de mettre en question un certain nombre d'orientations, que ce soit sur le plan épistémologique ou du point de vue des modalités dominantes d'inscription des sciences dans la société et de mise en relation des savoirs, des statuts et des rôles dans les configurations nombreuses où des chercheurs professionnels ne sont pas confrontés seulement à leurs pairs ou à des apprentis-chercheurs mais à d'autres types d'acteurs. Cela se justifie d'autant plus que différentes évolutions de nos sociétés demandent à être prises en considération. Mentionnons tout d'abord l'élévation du niveau moyen d'éducation, qui accroît la capacité de réflexivité critique de la population. Puis l'ensemble des figures hybrides qui se développent : professionnels en formation ou ayant fait des études supérieures avancées et rompus à la méthodologie de la recherche académique, praticiens producteurs d'études ou travaillant régulièrement en partenariat avec des universitaires, universitaires ayant auparavant exercé des activités professionnelles dans les domaines qu'ils étudient ou s'impliquant dans ceux-ci sous des formes non directement académiques, etc. Dans un autre ordre d'idées, les enjeux d'acceptabilité sociale ou de mobilisation collective à propos de certaines questions, comme les questions environnementales

(OGM, pollutions, gestion de ressources rares, etc.) ou les choix technologiques, impliquent de réfléchir autrement aux formes de rencontre entre savoirs et acteurs que sur le mode unilatéral et descendant de la diffusion de la vérité ou de la décision technocratique, qui ont largement montré leurs limites. Dans ces conditions, maintenir une distinction tranchée entre « chercheurs » et « acteurs » devient de plus en plus problématique.

2 - Repenser l'épistémologie des sciences de l'homme et de la société

Sur le plan épistémologique, l'autonomie du champ scientifique s'est centralement construite autour de trois orientations, développées initialement dans les sciences de la nature et de la vie : une *opposition entre science et sens commun*, à travers la notion de « rupture épistémologique », conduisant à redéfinir toutes les autres formes de prétention au savoir comme étant fondamentalement du non-savoir ; une *opposition entre théorie et pratique*, se traduisant notamment par la distinction entre recherche fondamentale (théorisation, conceptualisation, formalisation, modélisation) et recherche appliquée ; une *opposition entre jugements de fait et jugements de valeur*, débouchant sur un idéal de neutralité axiologique. Les sciences de l'homme et de la société, qui ont massivement calqué leur épistémologie sur celle des sciences de la nature et du vivant, ont repris ces trois orientations, alors même que leur objet d'étude comporte des spécificités évidentes (notamment la question du sens et celle des valeurs) qui devraient les conduire à raisonner bien différemment. Cette épistémologie a en outre des implications majeures en termes de rapports sociaux et d'interactions entre acteurs. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action, l'on crée d'emblée une asymétrie entre les parties prenantes, en attribuant au chercheur professionnel une légitimité exclusive en matière de validation du processus de recherche et de la connaissance produite. L'on peut bien parler de co-construction de la connaissance, de collaboration et de coopération, tout cela ne peut prendre sens que de façon secondaire et subordonnée, dans la configuration asymétrique impliquée par l'hégémonie du référentiel scientifique.

Un modèle épistémologique très différent peut être proposé, qui préserve l'autonomie de la démarche scientifique tout en configurant tout autrement le rapport d'objectivation qui la fonde. À une épistémologie de la rupture avec le sens commun, l'on peut substituer une épistémologie de la distanciation, qui n'invalide pas en bloc l'ensemble des savoirs d'acteurs extérieurs au champ académique. À l'opposition entre théorie et pratique, l'on peut substituer l'idée que toute forme de théorisation est elle-même une pratique sociale, qui s'inscrit sous une forme ou une autre dans la société et s'imbrique avec d'autres types de pratiques sociales, ce qui implique de penser ces imbrications, y compris lorsque l'on se situe dans des formes de recherche dites fondamentales. Giddens (1987) a ainsi souligné que les sciences de l'homme et de la société se situent dans un rapport de « double herméneutique » à l'égard de leur objet d'étude. D'un côté, elles sont conduites à réinterpréter selon leurs options théoriques propres les interprétations des acteurs. De l'autre, ceux-ci réinjectent en permanence les théorisations des chercheurs dans leur vie sociale, à leur façon (ainsi, par exemple, circulent constamment dans la société aujourd'hui des énoncés prenant appui sur les œuvres de Freud ou de Bourdieu). Enfin, à l'opposition entre jugements de fait et jugements de valeur, l'on peut substituer l'idée que l'activité d'interprétation en sciences de l'homme et de la société engage fréquemment d'autres opérations que la description, l'explication et la compréhension, et en particulier des prises de position argumentées et étayées, ouvertes à la discussion critique. Autrement dit, l'on est en droit de soutenir que certains jugements de valeur sont parfaitement légitimes dans le cadre même de la démarche d'objectivation à prétention scientifique, à condition d'être élaborés selon des formes spécifiques, relevant de l'argumentation et de l'analyse étayées par des matériaux empiriques et non de l'opinion purement subjective.

Ce modèle épistémologique alternatif conduit à repenser en profondeur, non seulement les modalités d'élaboration d'un savoir à prétention scientifique, mais aussi les modalités d'articulation entre savoirs académiques et autres types de savoirs, chercheurs professionnels et « acteurs », science et société. En premier lieu, les chercheurs professionnels n'ont pas le monopole des connaissances pertinentes, pas

plus que de la réflexivité et de la distanciation critiques ou de la capacité à se mettre en recherche. Il est essentiel de réévaluer le « savoir en usage » (Malglaive, 1998), en cessant de le réduire à des savoir-faire, des savoirs d'usage ou des savoirs d'expérience opposés aux savoirs théoriques académiques, situés tout en haut de l'échelle des savoirs légitimes. Le savoir en usage est porteur de connaissances pertinentes, implique des problématisations, des théories, des hypothèses, des activités d'enquête et de recherche, conduites ordinairement par les acteurs sociaux en dehors du monde académique et sans nécessairement s'y référer. Tout cela n'est pas réductible à du non-savoir (opinions, préjugés, biais, idéologies profanes, etc.) ou à du savoir de deuxième ordre, au seul motif que ces savoirs et activités ne se seraient pas soumis à la rigueur des canons scientifiques.

Quant à ce que chercher veut dire, j'ai proposé de distinguer les trois expressions suivantes : « être en recherche », « se mettre en recherche », et « faire de la recherche » (Bonny, 2015). L'on est tous en recherche au quotidien dès l'instant où l'on développe un minimum de réflexivité à l'égard de sa vie et de ses pratiques : c'est une attitude ordinaire d'acteur. Se mettre en recherche signifie se placer dans une posture d'investigation un tant soit peu réglée et organisée, clarifier son objet de recherche, le problématiser, déployer des méthodes d'enquête et d'analyse, tout un ensemble d'orientations d'action qui ont un caractère systématique et rigoureux, qui demandent des efforts, mais qui n'impliquent pas forcément pour autant de faire de la recherche au sens académique du terme, c'est-à-dire de se soumettre à l'ensemble des canons et principes scientifiques, qui sont particulièrement exigeants. Partant de là, trois attitudes sont possibles s'agissant du positionnement des chercheurs professionnels à l'égard de la recherche-action : réserver l'appellation à des formes de recherche à partir de la pratique et en vue de la pratique qui respectent les canons scientifiques (Cadière, 2013) ; s'engager dans des recherches-actions auprès de professionnels ou de militants tout en affirmant que ce n'est pas de la recherche (Clot, 2008) ; ou définir ce que chercher veut dire dans le cadre d'une recherche-action sans se situer centralement par rapport au référentiel scientifique. C'est la voie que je privilégie¹³.

Un questionnement symétrique consiste à se demander comment, dans le cadre d'une démarche partant de la sphère académique, se pose la question de l'action. Si l'on considère les multiples voies par lesquelles l'acteur est également chercheur, qu'en est-il de celles par lesquelles le chercheur se fait acteur, par-delà les pratiques spécifiques que constituent l'enseignement et la recherche académiques ? J'ai déjà indiqué plus haut en quoi la dissociation entre théorie et pratique était intenable dans les sciences de l'homme et de la société, dans la mesure où d'une part les analyses des chercheurs sont en permanence réinscrites dans la vie sociale pour y orienter significativement les pratiques et où d'autre part la production de connaissances dans le cadre de l'activité de recherche ne relève pas uniquement de la description et de l'explication positives en extériorité ou de la compréhension sans jugement des cadres de signification des acteurs, mais aussi de l'interprétation, laquelle peut impliquer des prises de position à caractère éthique ou politique à propos des objets et des thématiques d'étude et de leur problématisation. À cette première forme d'engagement dans le monde et ses enjeux pratiques dans le cadre de la démarche d'interprétation peut s'en rattacher une autre, relevant de l'implication contributive (Uhalde, 2008), associée à un rapport plus direct à l'action, par exemple sous la forme d'une « recherche-intervention ». Dès lors, il n'y a pas à opposer comme deux formes dissociées et deux temps distincts élaboration théorique et engagement pratique, mais à penser différents régimes de production d'une activité de connaissance, imbriquant toujours théorie et pratique, mais plus ou moins directement et immédiatement impliqués dans des décisions ou des interventions actives relatives à tel ou tel univers social.

¹³ Étant très investi depuis de nombreuses années au Collège coopératif en Bretagne (CCB), qui comme les autres collèges coopératifs accueille de nombreuses personnes qui sont en recherche et souhaitent se mettre en recherche en étant accompagnées, et qui pour certaines d'entre elles sont également confrontées à l'exigence de faire de la recherche, notamment dans le cadre de formations qui demandent la production d'un « mémoire de recherche », il me paraît très important de réfléchir à la manière de tenir ensemble ces trois orientations dans l'accompagnement mis en place. De ce point de vue, par-delà la terminologie, il importe d'approfondir les différences de positionnement qu'implique l'expression « coopérateur de recherche », utilisée au CCB, par opposition à celle de « tuteur universitaire ».

3 - D'une théorie de la connaissance à une théorie de la démocratie

Outre l'enjeu de repenser l'épistémologie des sciences de l'homme et de la société, un autre enjeu majeur de la période contemporaine consiste à analyser de façon approfondie les modalités d'inscription sociétale de l'institution scientifique. Il fut un temps où l'idée d'une autonomie radicale de la science à l'égard des autres domaines de la vie sociale pouvait paraître crédible. Aujourd'hui les savoirs qui sont produits sont souvent orientés d'emblée vers une visée d'intervention. De sorte que l'on peut se demander, avec un brin de provocation, si nous ne sommes pas entrés dans un régime de recherche-action généralisée. A l'heure de la technoscience, de l'économie dite de la connaissance, de la recherche massivement finalisée et orientée par des politiques publiques en tous genres, des incitations croissantes à développer des recherches partenariales avec les entreprises ou la « société civile », continuer à entretenir le mythe d'une vérité scientifique poursuivie essentiellement pour elle-même, dans un sanctuaire institutionnel à l'abri des bruits du monde et des pressions de toutes natures, n'est plus tenable. La multiplication des interrogations sur les rapports entre sciences et société, qui conduit à parler aujourd'hui plutôt des « sciences en société », témoigne de ces transformations. L'on ne peut pas continuer à raisonner selon le modèle antérieur, distinguant la recherche fondamentale et la recherche appliquée, comme s'il y avait d'un côté un univers complètement autonome, le monde académique, et de l'autre les usages, bons ou mauvais, heureux ou malheureux, de la science. Il est bien sûr essentiel que l'ensemble des acteurs participant du champ scientifique travaillent en permanence à son autonomisation à l'égard des multiples formes d'instrumentalisation qui la menacent. Pour autant, celle-ci ne peut être que relative. Ceci implique de développer, non seulement un questionnement épistémologique classique orienté vers les conditions de production d'une objectivation savante valide, mais aussi ce que l'on peut appeler une épistémologie politique, s'interrogeant sur les modalités d'inscription des pratiques dites scientifiques dans le tissu des rapports sociaux. La question des sciences aujourd'hui est en effet centralement celle de l'imbrication des savoirs scientifiques avec des activités sociales de toutes natures, des conditions de production et de mobilisation de ces savoirs, et des orientations que l'on privilégie à cet égard.

Pour ma part, j'inscris ma réflexion et ma pratique en matière de recherche-action dans une perspective coopérative. La recherche-action coopérative relève d'une épistémologie et d'une philosophie politiques, où la théorie de la connaissance s'inscrit à l'intérieur d'une théorie de la démocratie et de l'action politiquement impliquée. Deux philosophies peuvent être mentionnées ici, celles de Jacques Rancière et de John Dewey, qui combattent toutes deux ce que Rancière appelle « l'axiome de l'inégalité ». Dans *Le Maître ignorant* (2004), il développe une critique radicale de la raison pédagogique ordinaire, qui pose *a priori* une inégalité des intelligences entre le maître explicateur et l'élève, qu'elle se propose de réduire, mais qu'elle reconduit en fait la plupart du temps. Il lui oppose un axiome d'égalité des intelligences, qui le conduit à souligner que « l'élève est toujours un chercheur ». Si nous transposons cette perspective à propos de la recherche-action, elle revient à refuser de penser celle-ci d'abord à partir du référentiel scientifique et à mettre au contraire l'accent sur ce qui fait monde commun entre les parties prenantes, sous peine de générer des phénomènes de domination et de dépendance à l'égard de « chercheurs » dotés d'une forme de monopole quant à ce que chercher veut vraiment dire. Quant à Dewey, il élabore une théorie de la démocratie particulièrement pertinente pour notre propos. S'inscrivant dans une perspective pragmatiste, il associe en effet la démocratie à une citoyenneté active et aux démarches d'« enquête » engagées par les citoyens à propos des « problèmes » qu'ils rencontrent (Dewey, 2010 ; Zask, 2008). Il critique sur ces bases les perspectives technocratiques visant à réserver les décisions publiques à des spécialistes, qui doivent être cantonnés à une position d'experts techniques (p. 198). L'expression « se mettre en recherche » prend ici un sens politique et l'égalité des intelligences au regard de la recherche et de l'action est comme chez Rancière (2012) posée en axiome et en enjeu de méthode.

Dans une telle perspective, le chercheur professionnel est positionné d'abord comme un participant parmi d'autres, du point de vue tant de la recherche que de l'action, de l'« acteur-chercheur » collectif engagé dans la recherche-action. Mais cette égalité de principe ne signifie pas une identité des parties

prenantes. Chacun s'y engage avec ses spécificités, de sorte que la symétrie au regard des catégories d'acteur et de chercheur peut parfaitement aller de pair avec une différenciation des contributions. Il n'y a pas confusion des identités, il y a bien implication des chercheurs professionnels *en tant que tels*, mais comme participants à parité d'un collectif hybride d'acteurs-chercheurs. C'est dans le cadre de l'investigation conjointe engagée par ce collectif que l'objectivation savante peut être mobilisée en tant que composante et que contribution parmi d'autres de la réflexivité produite. Par ailleurs, « l'enquête » engagée par ce « public » n'isole pas la dimension cognitive d'autres dimensions de l'expérience (affective, normative, esthétique, etc.) et s'articule – directement ou indirectement, immédiatement ou médiatement – avec l'action, laquelle est impliquée dans l'institution de soi, d'autrui et des rapports sociaux.

4 La recherche-action coopérative comme mode d'institution

Dès lors que l'on cesse d'évaluer les formes de recherche engagées dans le cadre d'une recherche-action exclusivement ou même prioritairement à l'aune du référentiel scientifique, la double question de la recherche et de l'action dans le cadre d'une recherche-action peut être considérée comme étant fondamentalement la question de l'institution. C'est d'abord cette question que j'ai proposé de placer au centre du trait d'union entre recherche et action. Expliciter quel mode d'institution de soi, d'autrui, de la profession ou du métier, de l'univers de pratique, des rapports sociaux et au monde l'on privilégie implique de clarifier les référentiels que l'on priorise, les formes et modalités de rencontre entre savoirs que l'on prône, les positions de sujet que l'on adopte ou que l'on favorise.

La recherche-action postule un rapport spécifique de la recherche à l'égard de la pratique, que l'on pense celle-ci en amont ou en aval de la recherche. C'est la raison pour laquelle l'on parle fréquemment de praxéologie. Mais que faut-il entendre par là ? Il me semble que l'on peut distinguer trois acceptions très différentes de la praxéologie. La première est d'orientation scientiste et technocratique et s'élabore autour de l'utopie d'une science de l'action efficace. Cette utopie ressurgit régulièrement, notamment sous la forme de ce qu'Argyris (1975) a appelé la « science-action » (*action science*), qui à la suite de Kurt Lewin prétend étudier de façon scientifique par des méthodes de psychologie sociale expérimentale les conditions d'établissement d'un modèle d'apprentissage organisationnel rationnel. Ardoino (1994) a produit une critique convaincante de cette orientation technocratique qui confond la praxéologie, qui traite de la *praxis*, c'est-à-dire de l'action créatrice, dont l'activité politique en son sens le plus noble, avec la poïétique, qui porte sur la *poïesis*, c'est-à-dire une activité instrumentale de production, de fabrication. La seconde acception de la praxéologie renvoie à une démarche autodidactique consistant à se mettre en recherche, selon des formes plus ou moins réglées, pour produire un savoir à partir de et en vue de la pratique, qu'elle soit professionnelle ou militante, afin de l'améliorer. Le *logos* (parole, discours, pensée) produit à propos de la pratique y relève de la réflexivité sur l'action et l'univers de pratiques, impliquant des degrés plus ou moins poussés de problématisation et de rigueur méthodologique, tout en restant à distance de la démarche scientifique (Mialaret, 1998). La troisième signification du terme praxéologie vise l'articulation dialectique entre vécu, action et pensée, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective. C'est précisément cette articulation dialectique, orientée par un projet de transformation sociale et d'émancipation, que les traditions militantes (marxisme, éducation populaire, etc.) nomment *praxis*. La praxéologie constitue ici la composante réflexive, intellectuelle de la *praxis* (Maurel, 2010). Elle s'inscrit dans une démarche qui ne sépare pas la pensée et l'action mais vise au contraire à les imbriquer étroitement.

Si l'on privilégie ce que j'ai appelé la recherche-action coopérative, c'est cette troisième acception de la praxéologie que l'on met au centre de la démarche sur le pôle recherche. Le référentiel praxéologique ainsi entendu y est logiquement associé avec un référentiel du développement du pouvoir d'agir, de la promotion individuelle et collective, de la transformation sociale, sur le pôle action. Et tous deux peuvent s'articuler avec d'autres référentiels, et notamment le référentiel scientifique, plus ou moins important selon les configurations, ou le référentiel utilitariste de la

résolution de problème, toujours placé en position subordonnée. En revanche, d'autres orientations seront bannies, comme le référentiel technocratique.

La recherche-action coopérative relève de ce que Pascal Nicolas-Le Strat (2013 ; 2014) appelle le « travail du commun », qui intègre deux perspectives : agir en commun (égalité, coopération, collégialité) et agir le commun (capacitation collective, dynamique instituante, pouvoir constituant). L'ensemble des acteurs impliqués sont considérés comme co-chercheurs et co-sujets d'un acteur-chercheur collectif hybride, dépassant les catégories d'acteur et de chercheur, sans que soient pour autant confondus les identités, les rôles et les contributions. Cela passe par une critique des raisonnements distinguant et dissociant sur un mode réifié « milieu de pratique » et « milieu de recherche » et distribuant de la même façon les savoirs de façon tranchée et séparée, assignant les « acteurs » aux seuls savoirs d'expérience et d'action et réservant les capacités de théorisation et de conceptualisation authentiques aux seuls chercheurs professionnels. Sur le premier registre, le déplacement de perspective consiste à concevoir l'univers qui fait l'objet de l'investigation conjointe (un lieu de vie, une organisation, un cadre d'exercice professionnel ou militant, etc.) non pas comme un « milieu de pratique » pour les uns et un « terrain d'enquête » ou un contexte de collaboration ou d'intervention pour les autres mais comme un « monde social » spécifique participant de l'institution de la société et qui à ce titre concerne également l'ensemble des parties prenantes. Parallèlement, il s'agit de reconnaître les capacités de théorisation et de réflexivité critique de chacun et de les solliciter dans le processus de mise en recherche, sans catégorisations cloisonnées *a priori*. L'enjeu de la recherche-action tourne d'abord ici autour de la question du sens de l'action et des orientations éthiques et politiques que l'on promeut. Et cet enjeu est commun à l'acteur directement impliqué dans le monde social considéré (que ce soit comme « habitant », comme « usager », comme « professionnel », etc., toutes désignations qu'il convient en même temps de déconstruire tant elles sont réductrices) et au chercheur professionnel, face auquel ils sont positionnés à égalité au regard de la recherche comme de l'action.

L'orientation vers le commun conduit logiquement à favoriser l'hybridation et la fertilisation croisée des savoirs (Galvani, 1999), des façons de connaître (Heron et Reason, 2008)¹⁴, des formes de recherche, des agencements relationnels, comme enjeu démocratique essentiel quant à la manière d'instituer les personnes et les rapports sociaux, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective. Et ces figures hybrides appellent elles-mêmes une multiplicité de positions de sujet, qui s'inscrivent dans un mouvement différent pour les uns et les autres. L'« acteur » se situe dans une dynamique allant de l'immersion à la distanciation : il est un membre du monde social considéré, un sujet en recherche, un acteur se mettant en recherche, un citoyen, éventuellement un praticien-chercheur se soumettant aux canons académiques (Albarello, 2004). Quant au chercheur professionnel, il navigue entre distanciation critique et implication contributive : comme savant, comme expert technique, comme formateur, comme accompagnateur, comme facilitateur, comme simple participant, comme citoyen.

Toute manière de concevoir la recherche-action implique en même temps un certain mode d'institution des personnes et des rapports sociaux. L'on peut ainsi reconduire le grand partage entre « acteurs » et « chercheurs », savoirs de sens commun et connaissances scientifiques, penser les rapports sociaux sur le mode de la « lumière » apportée par la science sur des questions et enjeux pertinents pour le milieu de pratique, qu'il s'agit de transmettre aux praticiens afin qu'ils se l'approprient et en tirent directement ou indirectement des implications en termes de décisions et d'orientations. Ou encore demander aux « acteurs de terrain » de « s'élever » à la connaissance savante, de monter en

¹⁴ Les auteurs distinguent quatre manières principales de connaître (*knowing*), qui débordent largement des formes académiques légitimes. Ils les nomment connaissance expérientielle, connaissance présentationnelle (qui passe par des modes d'expression comme le récit, la poésie, le chant, la danse, le dessin), connaissance propositionnelle (modalité que privilégie le monde académique) et connaissance pratique. Promouvoir la recherche-action coopérative implique de réfléchir à la manière de combiner ces différentes façons de connaître, par rapport auxquelles les différents acteurs sont plus ou moins à l'aise et compétents. Trop souvent, en effet, les démarches dites participatives imposent en pratique, faute de réflexion approfondie, des formes qui sont massivement asymétriques et génératrices d'exclusion du point de vue des exigences qu'elles véhiculent (telles que parler en public, argumenter, etc.).

compétence, de développer leur expertise. Je ne critique pas ces orientations en tant que telles et les promeus moi-même dans certaines configurations. C'est leur hégémonie qui pose problème, ainsi que l'épistémologie de la rupture avec le sens commun qui les sous-tend en général. J'ai déroulé ici un tout autre modèle, relevant d'une philosophie de la démocratie et de la transformation sociale, qui met l'accent à l'inverse du grand partage et des asymétries associées sur la mise en symétrie des catégories d'acteur et de chercheur, sur le « commun », sur l'imbrication entre vécu, action et pensée, sur différentes formes d'hybridation, sur la multiplicité des positions de sujet. Il n'y a pas nécessairement à opposer ces deux modèles, car ils renvoient à des finalités à plusieurs égards différentes. Ce qui importe, c'est d'en clarifier et d'en questionner les postulats, les implicites et les implications et de développer la réflexivité critique sur ce que j'ai appelé la question de l'institution.

Références bibliographiques

ALBARELLO Luc

2004. *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles, De Boeck.

ARDOINO Jacques

1994. « Praxéologie et poïétique », in *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*. Actes du congrès de l'AFIRSE, Aix en Provence, Tome 2, 1994, p. 107-117 ; URL : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/PRAX3.pdf>.

ARGYRIS Chris

1995. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel* (trad.). Paris, InterEditions.

BONNY Yves

2015. « Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire », in Philippe Lyet et alii (dir.), *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution silencieuse de la connaissance*, à paraître en 2015.

BOURASSA Bruno et BOUDJAOU Medhi (dir.)

2013. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites*. Québec, Presses de l'Université Laval.

BOURASSA Bruno, FOURNIER Geneviève et GOYER Liette (dir.)

2013. *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles. Le double jeu de la recherche Collaborative*. Québec, Presses de l'Université Laval.

CADIERE Joël

2013. *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes, Presses de l'EHESP.

CALLON Michel, LASCOUMES Pierre et BARTHE Yannick

2001. *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*. Paris, Seuil.

CLOT Yves

2008. « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie », propos recueillis par Guy Jobert et mis en forme par Madeleine Maillebouis-Chatteur, *Éducation permanente*, n°177, 2008, p. 67-77.

DESGAGNE Serge et BEDNARZ Nadine

2005. « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 245-258.

DESROCHE Henri

1990. *Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris, Éditions ouvrières.

DEWEY John

2010. *Le public et ses problèmes*. trad., Paris, Folio essais.

HERON John, and REASON Peter

2008. « Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry ». in Peter Reason and Hilary Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Londres, Sage, p. 366-380.

GALVANI Pascal

1999. *Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université*. *Revue française de pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 25-34.

GIDDENS Anthony

1998. *La constitution de la société* (trad.), Paris, Presses universitaires de France.

HERMELIN Christian

2009. *L'Acora, atelier coopératif de recherche-action : Construction collective de savoirs d'acteurs en société*, Paris, l'Harmattan, 2009.

JAEGER Marcel (coord.)

2014. *Le travail social et la recherche - Conférence de consensus*. Paris, Dunod.

LAPASSADE Georges

1991. « De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action », in *L'ethno-sociologie : Les sources anglo-saxonnes*, Paris, Méridiens Klincksieck, p. 143-156.

MALGLAIVE Gérard

1998. *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

MAUREL Christian

2010. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris, L'Harmattan.

MIALARET Gaston

1998. « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in Jean-Marie Barbier (dir.) *Savoir théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 161-187.

NICOLAS-LE STRAT Pascal

2013. *Quand la sociologie entre dans l'action : La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*. Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme.

2014. « Agir en commun/agir le commun », texte posté sur le blog de l'auteur le 1^{er} mai 2014 : <http://blog.le-commun.fr/>.

RANCIERE Jacques

2004. *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, 10-18.
2012. *La méthode de l'égalité : Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*, Paris, Bayard, 2012.

REASON Peter and BRADBURY Hilary Bradbury

2008. *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres, Sage.

UHALDE Marc

2008. « L'instrumentalisation de la sociologie en situation d'intervention : analyse critique d'une notion ordinaire », *Sociologies pratiques*, 2008/1, n° 16, p. 95-113.

ZASKASK Joëlle

2008. « Le public chez Dewey : une union sociale plurielle ». *Tracés*, n° 15, 2008, p. 169-189.

Revenons à Henri Desroche. Le fait de proposer une démarche de recherche-action dans un cadre et un contenu de formation qui conduit à une validation universitaire de la recherche menée par des acteurs sociaux est non seulement un courant de la recherche-action, un type de recherche-action, mais aussi un modèle au sein des formations ouvertes aux adultes qui fort d'une expérience prouvent leurs capacités à transformer cette expérience en connaissances et par la même à se transformer eux-mêmes. Et lorsque nous comptons des milliers de personnes qui se sont inscrites dans ce modèle là, nous ne pouvons que nous dire qu'il y a là une belle réalité offerte à l'éducation des adultes tout au long de la vie.

Peut-on approfondir à partir de Desroche les valeurs mises en œuvre dans ce courant qu'il a initié? Qu'en est-il aujourd'hui?

Valeurs pratiques et pratique des valeurs

Gérard PIGAULT

Universitaire émérite de l'université de Strasbourg.
Président du Réseau International des Hautes Etudes des Pratiques Sociales – RIHEPS
Co-fondateur du Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS) au sein de son université en 1980. Il a été associé aux travaux du Groupement d'intérêt scientifique Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales fondé par Henri Desroche. Il apporté l'ouverture internationale de ce réseau dans sa dimension de promotion de la santé communautaire avec la HES et l'Institut La Source (Lausanne) et celle de démocratie entrepreneuriale avec la Chambre des Travailleurs de Haute Autriche (Linz).

Avant toute chose je voudrais exprimer mes remerciements à l'équipe du Labo Praxéo pour son invitation à ces journées d'échange autour de la recherche-action.

Cette initiative me semble d'autant plus opportune qu'elle se situe à une date symbolique pour notre réseau, celle du centenaire de la naissance de son fondateur, Henri Desroche.

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner cet événement lors du colloque que nous avons co-organisé en février dernier à Lausanne avec l'Institut et HES La Source et plusieurs partenaires universitaires français et helvétiques.

C'est donc avec une certaine émotion que nous nous retrouvons pour revenir sur ce sujet qui a tant mobilisé d'énergies, de réflexions et traversé des pratiques nombreuses, pratiques formatives notamment. C'est en effet bien dans cette perspective d'une recherche-action comme démarche de formation que je situerai mon propos. Propos qui tente, certes maladroitement, de croiser autour de quelques points de tension et de quelques valeurs signifiées quelques éléments de la biographie et des écrits de Desroche avec ce que, au sein du RIHEPS, nous expérimentons tant dans nos interrelations que dans nos pratiques de compagnonnage avec les « dhepsiens ».

1- Quelques mots d'histoire

Mais, permettez-moi quelques rapides mots d'histoire.

Comment parler du RIHEPS sans parler du DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales) ? Car ce réseau, à côté d'autres formes de concertation et de coordination, cristallise son intérêt et ses échanges sur l'accompagnement de cette maïeutique singulière, maïeutique à 4 temps, celui du sujet, de l'objet, du projet et du trajet comme se plaisait à le décliner Desroche. Un parcours maïeutique qui s'inscrivait dans l'approche de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, c'est-à-dire bien davantage une pédagogie de projet qu'une pédagogie de programme. Bien davantage un parcours de production de savoir qu'un parcours d'accumulation et de consommation de connaissances.

Ce type d'offre de formation par la recherche-action trouvait un support de son développement dans la loi de 1971 sur l'éducation permanente dans une perspective de promotion sociale. Une auto formation assistée, responsabilisante, émancipatrice et où se construisait, en marchant, un espace coopératif aux multiples facettes. Au coeur de cet espace, non pas des cours donnés ou reçus mais des parcours partagés.

C'est sur ce type de pratique et pour en assurer le développement, la promotion et la reconnaissance que naît le RHEPS en 1977. Il a fait l'objet d'une reconnaissance du ministère de l'Éducation nationale en 1983, date à laquelle et s'est transformé en Groupement d'intérêt scientifique (GIS) auquel adhèrent, les 4 collèges coopératifs, 12 universités, 8 partenaires ministériels, ainsi que des associations éducatives et l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire).

2- Quelques points de tension

Au regard du titre de l'intervention qui m'est proposée aujourd'hui, je souhaiterais mettre en évidence quelques points de tension comme je l'ai annoncé précédemment.

Le rapport instituant/institué : un grand classique pourrait-on dire. Mais je l'inscris ici dans l'histoire personnelle d'Henri Desroche dont on a rappelé, tout à l'heure, l'engagement intellectuel dans la sociologie des religions et l'engagement personnel dans la communauté dominicaine. Deux figures éclairent cette tension : celle de Pierre, le Pierre pêcheur qui reçoit la mission de son ami le Nazaréen comme une consigne d'approcher les lieux de pouvoirs (romains en l'époque) pour y installer le centre de la communauté nouvelle qui s'instaure. Celle de Paul, le voyageur, le curieux, le nouveau venu dans cette histoire et qui butine, au gré de ses rencontres, les pratiques des communautés inspirées par le même Nazaréen.

Au-delà de cette première appréhension de la tension signifiée, c'est aussi à travers les combats menés par Desroche qu'on en retrouve la trace. Que l'on se souvienne de son enracinement dans le christianisme social qui inscrit la transformation de la société dans un mouvement « from below », économie et humanisme, la défense des prêtres ouvriers lors de leur condamnation par Rome en 1954 (qui sera un des motifs de son départ de l'ordre des dominicains).

Plus largement et pour rendre compte de cette première tension ce sont tous les mouvements aux formes « en recherche » qui passionnent Desroche. Une curiosité insatiable : les utopistes et Fourier, les communautés de travail, la recherche de savoirs enfouis dans le bouillonnement des cultures. Une sorte de recherche d'équilibre, une dynamique du bricolage toujours en mouvement. L'écriture de Desroche en est la trace patente : une culture monumentale qui se garde de tout enfermement idéologique.

Cette première tension, si elle a toujours constitué un marqueur de la vie et de l'oeuvre de Desroche renvoie à un constat que nous pouvons tous faire dans l'accompagnement des personnes/projets impliquées dans des parcours de recherche-action et de formation par la recherche-action. Tension entre la tentation d'installer la réflexion dans des espaces conceptuels sécurisants et éprouvés et l'indispensable ouverture à des champs moins connus, parfois fragiles mais porteurs de surprise, d'étonnements et sollicitant la curiosité, qualité première d'une démarche de recherche.

La tension entre centre et périphéries ou la territorialisation des pratiques: La situation du Collège de Paris et sa proximité avec l'EHESS, l'importance d'une reconnaissance par les divers secteurs ministériels dont relèvent les acteurs de la recherche-action (dhepsiens), le RHEPS et le conseil national (scientifique et pédagogique) des DHEPS comme partie de la réponse à cette tension. Mais aussi les universités saisonnières instaurées par Desroche en Afrique, Amérique du Nord et du Sud et Europe. Lieu de test et d'analyse de cette pratique originale de formation par la recherche-action. Un espace de régulation essentiel et parfois aujourd'hui un peu en sommeil. Ce même phénomène s'exprime également autour de chacune de nos antennes (décentralisation et territorialisation des parcours) : contexte culturel, social, politique et économique différents

Les défis de l'ouverture internationale : l'Université coopérative internationale (UCI avec notamment Guy Bédard au Canada), l'Université coopérative européenne et les tentatives du Groupement national des collèges coopératifs (GNCC) d'inscrire ses nombreux partenariats dans l'espace européen, la place dominante aux origines des collèges de l'ouverture sur les pays en développement (la formation des Travailleurs Sociaux des pays africains au sein du collège d'Aix), les programmes européens (Leonardo) à partir de Strasbourg (Linz et Bonn) puis le partenariat thématique Santé communautaire et ses proximités avec la recherche-action (Lausanne). Enfin en 2005 l'émergence du RIHEPS lors des journées d'étude de Toulouse. La dimension internationale est inscrite dans l'intitulé et les statuts du réseau.

Le rapport professionnalisation/recherche : la récurrente problématique du « tiret ». Autrement dit, la formation par la recherche-action pourquoi ET/OU pour quoi faire ? Le contexte de fragilisation professionnelle et la demande légitime de reconnaissance MAIS aussi l'émergence de fonctions nouvelles « praticien-chercheur » « Responsable d'étude et de projet social ». La problématique de la professionnalisation des formations universitaires.

3- Les fondements du réseau

*Dans un second temps, tentons de mettre en évidence les **fondements** de ce réseau à partir des critères de l'éthique coopérative telle que définie par Desroche dans son ouvrage « le projet coopératif »*

Créativité : une certaine anthropologie partagée et une vision de l'homme au cœur de la stratégie éducative. Le pari de l'homme créateur producteur de sa vie, producteur de savoirs, générateur de sens. C'est ici un des points de convergence des pratiques de compagnonnage au long des parcours dhepsiens.

Solidarité : un débat permanent sur les frontières sensibles entre interdépendance et solidarité, la place de la volonté, du choix déterminé des individus et des modes d'organisation démocratique. Un défi d'équilibre permanent entre les membres du réseau.

Œcuménicité : la concordance des discordances (Gratien 1140) comment faire émerger les points de rencontre à travers les spécificités territoriales d'implication et les cultures locales ? Histoire propre aux collèges coopératifs et contexte universitaire dont les récentes mutations ne semblent guère favoriser la coopération mais bien plutôt des logiques de concurrence. Recherche permanente d'une unité de sens dans une diversité de contextes et de pratiques constitue le défi majeur d'un tel réseau.

Responsabilité : l'indispensable résistance et la capacité à clarifier la complexité du réel pour projeter une certaine vision des possibles. Le renouvellement d'une véritable compétence politique au sens où nous saurions poser un regard lointain à partir d'une appréhension juste de l'aujourd'hui. Plus que de l'anticipation, une responsabilité visionnaire qui passe par la perception du sens. Autour de quels concepts : compétences, savoirs, capabilités (Amartya Sen) ? C'est ici un espace de réflexion et de clarification qui nous occupe en permanence.

4- Quelques questions

Relevons alors quelques questions quant à l'actualisation du modèle de formation par la recherche-action, tel qu'il est porté par l'ensemble des membres de ce réseau.

Quelle priorité sociétale et quel concept fondateur d'un vivre ensemble désiré ?

Pour une société du partage et de la solidarité revisitée, une démarche de dévoilement qui conjugue sa dimension épistémologique au défi de la réhabilitation du « co ».

Comment faire apparaître cette double dimension autour d'une fonction centrale d'activateur de solidarité ?

Dans un contexte marqué par de nombreux replis : universitaires, identitaires, politiques, comment inscrire la fonction de concertation inhérente à la nature d'un réseau sans tomber dans le piège de l'institutionnalisation structurelle qui confine au retour en force d'un centralisme uniformisant ?

Véritable laboratoire de créativité solidaire, les formations par la recherche-action sont aujourd'hui interrogées par l'indispensable équilibre entre démarche individuelle d'analyse et de valorisation des pratiques dans un espace coopératif de recherche et de projet ET la démarche fondée sur l'initiative d'un collectif et menée par lui comme auteur collectif de la recherche et du projet. Les deux formes cohabitent jusqu'à ce jour et c'est ce qui me semble faire la richesse et la force de cette initiative déjà ancienne mais qui n'a pas pris une ride.

Sa pertinence est attestée par la détermination des femmes et des hommes qui s'adressent à nos membres. Elles et ils doivent bien souvent effectuer un véritable parcours du combattant pour inscrire leur volonté de clairvoyance et de compréhension de la complexité du monde dans des parcours singuliers. Là où les contraintes de la recherche se conjuguent si bien à leurs yeux avec l'indispensable innovation sociale à laquelle ils aspirent légitimement.

Références bibliographiques

LAGO David

2011. Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente. Paris, Ed. Don Bosco, 389 p.

Nombreux articles dans la revue ASSCOD Archives de Sciences Sociales de la coopération et du développement

Nous venons de retracer quelques aspects de l'histoire de la recherche-action. De sa naissance aux Etats-Unis, aux nombreuses ramifications et diffusions en France, nous pouvons constater qu'elle est promue par des universitaires tout autant dans les murs de l'université qu'hors les murs.

Dans les murs de l'université règne la souveraineté de la science, hors les murs de l'université règne la souveraineté de l'action. Cette séparation à la fois conceptuelle, institutionnelle et symbolique peut se camper l'une vis-à-vis de l'autre en double souveraineté, voire parfois en double tyrannie. Le projet de la recherche-action n'est pas tant la mise en rapport antagonique de la science vis-à-vis de l'action, ni même une mixture funeste aussi bien pour les sciences sociales que pour l'action sociale. Face aux débats et controverses qui en découlent, nous avons 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. Autrement dit, c'est la nature conjonctive qui est déterminante épistémologiquement parlant. La nature de ce trait d'union nous la voyons comme étant de l'ordre d'une concrescence, 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. Dans ce sens la recherche-action est une posture qui engage le sujet chercheur et le sujet acteur ou dans le cas de la formation à la recherche par les acteurs eux-mêmes qui engage l'acteur à devenir auteur de recherche sur sa propre action. L'un et l'autre, l'un dans l'autre procède d'un désembrayage des attitudes de la science par rapport aux conduites de l'action.

La recherche-action n'est pas une discipline, toutefois quel que soit la désignation sémantique que vous accordez à cette posture, elle interroge la dimension épistémologique de la recherche. Par ailleurs, la valeur probablement la plus fondamentale qui sous tend la recherche-action, vise par l'apprentissage à la recherche à démocratiser le rapport scientifique au monde, à émanciper les acteurs sociaux par l'auto critique de l'action et des représentations de leur monde vécu, et somme toute à transformer l'agir afin que celui-ci ne se répète pas à l'infini.

Charles GARDOU, Yves JEANNE et Bertrand RAVON, nous vous avons sollicité pour deux raisons. Au-delà des relations amicales qui nous lient, nous vous avons sollicité du fait que vous vous situez dans les murs de l'université en tant que professeurs dans deux disciplines différentes sciences de l'éducation pour vous deux et sociologie pour Bertrand. Les uns comme les autres vous vous êtes confronté, même si ce n'est pas sous le vocable de la recherche-action, à l'action de recherche face à la pratique des acteurs dans un contexte de formation.

*Nous vous avons également sollicité, sur le fait que nous partageons, dans une solidarité contenue, une force de conviction dans l'émancipation d'autrui, la reconnaissance de l'intelligence pour tous et par tous. Vous faites parti sans aucun doute de ceux qui adhèrent et comprennent le poids des mots de Jacques Rancière dans l'ouvrage "Le maître ignorant" qui postule que " **Egalité et intelligence sont termes synonymes, tout comme raison et volonté; Cette synonymie qui fonde la capacité intellectuelle de chaque homme est aussi celle qui rend une société en général possible. L'égalité des intelligences est le lien commun du genre humain, la condition nécessaire et suffisante pour qu'une société d'hommes existe**".*

De ce rapport entre recherche et action, vous avez chacun une expérience singulière interne à l'université, et un point de vue plus ou moins épistémologique interne à votre rattachement disciplinaire à nous communiquer.

Les contours du champ de la recherche en sciences de l'éducation apparaissent flous. Les entités qui le composent sont marquées par la pluralité et l'hétérogénéité. Quelles sont, dans ce paysage, les tensions et fragilités que connaît la recherche et quelles sont ses ressources?

Forces et fragilités de la recherche en sciences de l'éducation

Charles GARDOU

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2
et Chargé d'enseignement à l'Institut de Sciences Politiques à Paris

Comme convenu et avant que mes collègues ne s'expriment plus spécifiquement sur la recherche-action, je vous propose une réflexion, d'ordre plus global, sur la recherche en sciences de l'éducation, marquée par la diversité. Je m'intéresserai, d'une part, aux tensions qui la traversent et, d'autre part, au pluralisme méthodologique qui la singularise.

Mais il me faut d'abord souligner la variété des logiques et types de recherches. Certaines, commanditées par les acteurs sociaux ou les institutions et généralement réinvesties par le corps social, donnent lieu à des interprétations, réappropriations ou traductions. La recherche ne se réduisant à répondre à la demande sociale (Max Weber, 1959)¹⁵ d'autres recherches, dites fondamentales, s'inscrivent dans une logique de production de savoirs. D'autres encore, qualifiées de praxéologiques, qui portent sur le « comment faire », sont plus proches de la demande de terrain et de la résolution de problèmes. Elles construisent des outils conceptuels pour l'action et proposent parfois des ingénieries. Des recherches philosophiques élaborent, elles, à des fins de propositions critiques, des savoirs validés par la cohérence interne du discours.

Ces différentes logiques reflètent les trois fonctions de la recherche : une fonction critique et réflexive qui guide tout chercheur; une fonction d'éclairage qui élucide la signification que les acteurs attribuent à ce qu'ils réalisent ; une fonction d'étayage qui offre des points d'appui à l'action sociale, par une analyse de ses enjeux, objectifs et effets.

Les sciences de l'éducation se particularisent également par une diversité des approches et des champs disciplinaires : anthropologie, didactique, histoire, philosophie, psychologie, sociologie, etc. La qualification de discipline-carrefour (carrefour entre disciplines mais aussi carrefour entre théories et pratiques) trouve là une première justification, confirmée par la variété des méthodologies issues de différentes spécialités disciplinaires

1- Quelles tensions traversent la recherche?

Pour mieux comprendre cette diversité et ce profil d'entre-deux, il est intéressant de se tourner vers la thèse de la disciplinarisation secondaire, due à Rudolf Stichweh (1984 et 1994), sociologue allemand¹⁶, et soutenue par Bernard Schneuwly et Ritta Hofstetter (1998), auxquels nous empruntons. A l'image de la médecine, des sciences politiques, des sciences de gestion ou de l'information et de la communication, et contrairement à la physique, la sociologie ou la psychologie, les sciences de l'éducation font partie des disciplines ayant des champs professionnels de référence qui leur préexistent, au sein desquels un savoir s'est progressivement élaboré. Elles se caractérisent de fait par la pluridisciplinarité et par des objets de recherche qui, pour l'essentiel, émergent de pratiques professionnelles. Elles s'appuient sur un savoir déjà élaboré *autour de* et *par* une multiplicité de professions : enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, animateurs socio-culturels, acteurs de la santé, etc.

Cette disciplinarisation secondaire génère des tensions tant avec les terrains professionnels de provenance qu'avec les autres disciplines. La première de ces tensions tient à la conciliation des exigences scientifiques de la recherche avec les impératifs de l'action éducative. Issues d'une forte demande sociale, professionnelle, économique, administrative et politique, les sciences de l'éducation sont naturellement appelées à s'impliquer dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux et autres professionnels de l'éducation. Cependant, elles ne peuvent exister comme champ disciplinaire qu'en construisant des objets de recherche stabilisés et des méthodes scientifiques

¹⁵ A cet égard, Max Weber invitait à différencier les enjeux politiques, sociaux et économiques qui intéressent le politique, des objectifs de pure connaissance qui animent le chercheur.

¹⁶Rudolf Stichweh réserve l'expression de *professionnalisation secondaire* aux disciplines qui, comme la physique, la sociologie, la psychologie, n'ont pas de champs professionnels de référence préalablement établis. En ce cas, le processus s'effectue, non d'abord en relation avec les savoirs professionnels, mais essentiellement en rapport avec des enjeux d'ordre cognitif. Les professions de psychologue, sociologue, etc ont suivi l'établissement de la discipline

susceptibles de conduire à des résultats fiables et communicables. Ce qui exige une suspension partielle de l'action et une prise de distance vis-à-vis de la pratique, afin d'élaborer des connaissances sans objectifs praxéologiques définis au préalable. Il leur est simultanément demandé de la science et de l'action. Aussi les chercheurs se trouvent-ils tiraillés entre les exigences d'ordre scientifique et les impératifs d'ordre professionnel : cela touche aussi bien la définition des objets et des outils méthodologiques que les interprétations des résultats et la détermination des finalités de recherche. Deux risques découlent de cette injonction paradoxale. Le premier consiste à n'évaluer la recherche qu'à l'aune de son efficacité pratique. Les problématiques sont alors exclusivement déterminées par les besoins des terrains professionnels. En ce cas, l'adaptation à la demande sociale se transforme en soumission, confondant le chercheur avec l'expert ou le praticien, la construction de la connaissance avec l'action pédagogique, la discipline avec son objet. Le deuxième risque est d'occulter la complexité des phénomènes éducatifs et d'amalgamer le modèle de la réalité et la réalité elle-même. En l'occurrence, la distance avec l'objet conduit à nier la réalité de l'action éducative et à considérer les terrains professionnels comme des espaces pour appliquer des élaborations scientifiques ou des « connaissances de laboratoire ».

La deuxième tension concerne la quête d'autonomie des sciences de l'éducation par rapport aux disciplines de référence, sans pour autant récuser la pluridisciplinarité. Elaborées à l'origine comme une juxtaposition d'objets et d'approches, elles se sont peu à peu émancipées et unifiées d'un point de vue académique. Tout en cherchant à se libérer d'une dépendance envers les disciplines-mères, elles conservent leur pluriel référentiel. Or, les chercheurs continuent tantôt à revendiquer, tantôt à refuser les filiations et emprunts. Deux dangers en résultent. L'un est de contester la légitimité de toute démarche spécialisée, au nom de la singularité et de la globalité de l'objet « éducation ». Ici, la distance avec les savoirs issus d'autres domaines devient négation du bien-fondé de toute approche disciplinaire. L'autre danger consiste à penser que les disciplines-mères sont seules autorisées à appréhender, de manière fiable, la problématique éducative. Là, la référence aux savoirs disciplinaires se change en soumission.

2- Que penser du pluralisme méthodologique?

Venons-en à la diversité des méthodes. Louis Althusser se plaisait à dire que « quand les disciplines sont à la recherche d'une méthode universelle, il y a fort à parier qu'elles ont un peu trop envie d'afficher leurs titres scientifiques pour les avoir vraiment mérités. De vraies sciences n'ont jamais besoin de faire savoir au monde qu'elles ont trouvé la recette pour le devenir » (Louis Althusser, 1974, p.45). Il invitait à refuser l'opposition traditionnelle entre les méthodes des sciences humaines, c'est-à-dire entre, d'un côté, les adeptes de la démonstration rigoureuse, des chiffres, des modélisations, de l'objectivité et, de l'autre, les partisans d'une approche qualitative, attachés au sens de l'action, aux particularités individuelles et à la subjectivité.

A s'en tenir à l'exposé habituel des traditions de recherche ou aux combats corporatistes, on pourrait croire que ces deux conceptions sont antagonistes et inconciliables. En réalité, ce conflit ne repose sur aucun fondement scientifique ; il ne tient qu'à « toutes ces oppositions fictives et en même temps dangereuses, parce qu'elles conduisent à des mutilations », comme le déplorait Pierre Bourdieu (1987). Toujours plus nombreux sont d'ailleurs les chercheurs qui dénoncent ces querelles stériles, reconnaissant que chaque méthode est à la fois probante et partielle. Ils soulignent la fécondité du pluralisme méthodologique, si souvent reproché aux sciences de l'éducation qui, à l'instar de l'ensemble des sciences humaines, ne sauraient relever d'une démarche unique.

C'est dans cette optique que Jean-Michel Berthelot, [sociologue](#), [épistémologue](#) et [philosophe](#), a décrypté la manière dont Karl Marx, Emile Durkheim, Claude Lévi-Strauss ou Edgar Morin,

procèdent pour expliquer un phénomène social. Il en tire six schémas explicatifs différents, qu'il appelle *schèmes d'intelligibilité* (Jean-Michel Berthelot, 1990)¹⁷.

Le *schème causal* explique l'apparition d'un phénomène, telle la réussite scolaire, par sa mise en relation avec un autre : par exemple, avec l'appartenance socio-culturelle de la famille. Si cette corrélation entre deux phénomènes n'est jamais une preuve de causalité, du moins est-elle source d'interprétations.

Le *schème fonctionnel* explique l'existence d'un phénomène par sa fonction psychologique ou sociale au regard d'un système donné. Les pratiques de bizutage sont ainsi parfois interprétées comme des dispositifs d'intégration. Soulignons que depuis que Robert K. Merton (1965), le théoricien et le praticien le plus représentatif de l'analyse fonctionnelle en sociologie, en a montré les limites, les sciences humaines ont pris leurs distances avec le fonctionnalisme étroit.

Le *schème structural* se propose de décomposer un phénomène en ses éléments constitutifs pour en dégager une forme générale abstraite que l'on retrouve dans d'autres situations. La linguistique structurale, que Claude Lévi-Strauss (1958) adopte en anthropologie pour l'analyse des mythes ou des relations de parenté, relève de cette démarche. En ce cas, expliquer un phénomène consiste à découvrir en lui une structure sous-jacente.

Le *schème herméneutique* vise à relier un phénomène à une matrice plus générale qui en dévoile le sens caché et souterrain. Freud emprunte cette voie lorsqu'il interprète les lapsus de langage comme l'expression de conflits psychiques inconscients. De la même façon, Edgar Morin rend compte, dans *La rumeur d'Orléans*, de la propagation d'une information erronée (des jeunes filles soi-disant kidnappées par des commerçants juifs de la ville) par sa conformité avec des thèmes mythiques et obsessionnels sous-jacents : « En mai 1969, se répand et se déploie à Orléans le bruit qu'un, puis deux, puis six magasins d'habillement féminin du centre de la ville organisent la traite des Blanches. Les jeunes filles sont droguées par piqûre dans les salons d'essayage, puis déposées dans les caves, d'où elles sont évacuées de nuit vers des lieux de prostitution exotique. Les magasins incriminés sont tenus par des commerçants juifs ». L'enquête, effectuée moins de deux mois après, est demeurée célèbre. Rompant avec les canons de l'investigation standard, elle se présente comme le manifeste d'une sociologie du présent. L'approche et l'analyse menées par Edgar Morin prennent pour objet d'étude systématique la constellation des significations constitutive de la rumeur. Celle-ci est saisie non seulement comme un ensemble de représentations, un tableau imaginaire de la réalité, mais comme un complexe émotionnel, une association intime et ramifiée de sens et d'affects. La rumeur est appréhendée dans sa force de représentation, mais surtout dans sa puissance de conviction et de rationalisation : elle est croyance que le déni de la réalité ne fait que renforcer ; elle est mythe et fantasme (Edgar Morin, 1969).

Selon le *schème actanciel*, un phénomène, telle une action collective, s'explique à partir du choix des acteurs impliqués. La psychologie sociale ou la sociologie de l'action raisonnent couramment de cette façon.

Enfin, le *schème dialectique* explique un phénomène social comme la résultante d'un développement impulsé par des forces contradictoires. Karl Marx (2009) a utilisé cette méthode pour interpréter les crises du capitalisme et Jean Piaget (1950) fait de même pour l'épistémologie génétique.

Tel est le visage réel de la recherche : plusieurs démarches pour expliquer un même phénomène ; des schémas se combinant dans une même démonstration ; une diversité d'objectifs et de principes qui, en général, ne peuvent être que partiellement respectés ; des choix, des compromis, s'imposant aux chercheurs et, comme le disait Albert Einstein, « des concepts scientifiques qui sont tout à la fois entièrement en moi et entièrement dans les choses, entièrement fictifs et entièrement objectifs » (A. Einstein, 1954, p.237). On comprend alors le pluralisme explicatif qui, de proche en proche, se substitue à l'idée d'une voie royale et unique de la connaissance.

N'est-ce pas là ce que prouve, fut-ce imparfaitement, la recherche en sciences de l'éducation qui procède d'une rationalité spécifique ? Il s'agit d'une rationalité des savoirs produits : ni des savoirs pratiques, ni des savoirs réflexifs, mais des ensembles conceptuels, supposant une coupure épistémologique et des formes de rigueur contrôlables. Cette rationalité n'est pas celle des grands

¹⁷La thèse de ce livre est que, contrairement à l'illusion positiviste, toute connaissance implique une intelligence de son objet, une aptitude à lui donner sens et à l'insérer dans un système d'intelligibilité. Mais l'intelligence du social est plurielle : disciplines, approches, méthodes, paradigmes. Rien ne s'y conjugue au singulier.

systèmes scientifiques qui visent à embrasser la totalité de l'objet et progressent de façon cumulative : les sciences de l'éducation ne sont pas la Science de l'éducation (Jacqueline Gautherin, 2002). Les critères de validation de sciences comme la physique ou la biologie ne leur sont pas applicables. Nous l'avons dit, elles élaborent des connaissances sur l'éducation, qui représente également un champ de pratiques et de débats philosophiques ou socio-politiques à forte teneur symbolique. S'y confrontent donc des savoirs, des pratiques et des finalités : des savoirs -raison d'être de la discipline- questionnent les pratiques et les finalités et sont interrogés par elles. Les trois processus épistémiques, habituellement disjoints, se trouvent articulés : celui qui produit des savoirs conceptuels par objectivation et dénomination ; celui qui produit du sens par distanciation et régulation réflexive ; celui qui est imbriqué dans l'action.

Les sciences de l'éducation sont en quelque sorte pionnières d'une transformation du statut du savoir, d'une autre manière de vivre le savoir dans nos sociétés métissées. Cependant, face au renforcement, si ce n'est à la pression, de la demande de scientificité, elles semblent parfois minorer les problématiques philosophiques et politiques, n'accordant plus toute leur place à la question du sens. Les recherches centrées sur l'« efficacité » de l'éducation et de la formation tendent à se substituer à celles qui portent sur les finalités. Oublient-elles que, selon les mots d'Alain Touraine, « l'histoire de la modernité est celle de la double affirmation de la raison et du sujet », que « la raison et le sujet, qui peuvent devenir étrangers, ou hostiles l'un à l'autre, peuvent aussi s'unir » et que « la modernité est réfractaire à toutes les formes de totalité » (A. Touraine, 1992, pp. 430-431) ?

Efficacité, professionnalisation, oui, mais à quelles fins ?

Cette interrogation n'est plus première ni dans le champ des sciences de l'éducation, ni dans la société. Certes, il ne s'agit pas de regretter l'époque où la militance et les convictions personnelles primaient sur les savoirs rationnels. Mais en négligeant la question des finalités et du politique, elles risquent de sacrifier leur rationalité propre à l'image d'une discipline « sérieuse » qui produit des savoirs « valides ». Sans pour autant se désintéresser de l'efficacité et de la scientificité, elles ont à se saisir, au plus près des pratiques, des problématiques du sens, des choix politiques et éthiques, des valeurs et des fins éducatives. On attend qu'elles « travaillent » ces problématiques, en produisant non des discours de conviction, mais des savoirs contrôlés par des règles de rigueur. Il y faut une fidélité à leur spécificité épistémologique : mettre les finalités et les pratiques à l'épreuve des savoirs et réciproquement. Finalités, savoirs, pratiques : c'est autour de ces trois pôles qu'elles se sont édifiées et qu'elles pourront assurer leur essor.

Références bibliographiques

ALTHUSSER Louis

1974. *Philosophie et philosophie spontanée des savants*. Paris, Maspéro, (1^{ère} éd. 1967)p. 45.

BERTHELOT Jean-Michel

1990. *L'intelligence du social*. Paris, PUF.

BOURDIEU Pierre

1987. *Choses dites*. Paris, Editions de Minuit

EINSTEIN Albert

1954. *Idées et opinions*. New-York

GAUTHERIN Jacqueline

2002. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*.
Bern, Peter Lang

LEVI-STRAUSS

1958. *Anthropologie structurale*. Paris, Plon

MARX Karl

2009. *Les crises du capitalisme* (avec une préface de Daniel Bensaïd). Paris, Démopolis

MERTON Robert King

1965. *Eléments de théorie et de méthode sociologique* (trad. Henri Mendras). Paris, Editions G. Monfort

MORIN Edgar

1969. *La rumeur d'Orléans*. Paris, Seuil

PIAGET Jean

1950. *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris, PUF

SCHNEUWLY Bernard, HOFSETTER Ritta

1998. *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, n° 1-2, Bruxelles, De Boeck

STICHWEH Rudolf

1984. *On the origin of the modern system of scientific disciplines*

1994. *Science, University, professions*

TOURAINE Alain

1992. *Critique de la modernité*. Paris, Fayard

WEBER Max

1959. *Le savant et le politique*. Préface de Raymond Aron, Paris, Plon

*La communication ouvrira un débat sur l'usage de la recherche-action dans la formation.
Pourquoi la mobiliser?
Quels sont les enjeux pragmatiques et éthiques de sa mise en œuvre?*

La recherche-action à l'université

**Quelques réflexions sur la mise en œuvre de recherche-action
dans le cadre d'un Master professionnel.**

Yves JEANNE

Maître de conférences
ISPEF
Université Lumière Lyon 2

Nous sommes, Charles Gardou et moi-même, en responsabilité d'un Master 2 intitulé « *Concepteur réalisateur de dispositifs inclusifs pour les personnes en situation de handicap* ». Sa finalité est de contribuer à ce que soient levées les entraves qui, dans notre société, nuisent à l'accessibilité des personnes (sous toutes ses formes), au monde commun et entravent ainsi leur participation sociale. Son ambition est de former, à haut niveau des professionnels experts qui seront en mesure de concevoir ces dispositifs, de les piloter et d'en évaluer l'efficacité dans le champ de l'entreprise, des collectivités publiques, des associations, etc...

Pour y parvenir, la formation est construite selon deux axes :

Des enseignements qui leur prodiguent des connaissances fondamentales et ouvrent à une réflexion large leur permettant de se constituer une « *culture du champ* » et d'en appréhender les problématiques saillantes. D'autres qui leur donnent l'outillage technique nécessaire pour concevoir piloter et évaluer les dispositifs ad hoc. Un stage ensuite : la mise en situation professionnelle permet aux étudiants « *d'éprouver le métier* », de se construire une identité professionnelle et de se confronter à la réalité de l'action.

C'est précisément au croisement des enseignements et de l'expérience pratique qu'est apparue la nécessité de recourir à la recherche-action. En effet, notre ambition, dans ce master, est de former des concepteurs/acteurs, compétents tant pour concevoir les dispositifs que pour les piloter, qui ne s'en tiennent pas à décrire ce qui est (étape indispensable et exigeante) mais qui, au-delà, soient en mesure d'agir sur ce qui est. Il n'est pas pour nous question de promouvoir une expertise qui soit détachée de l'action à conduire et, pour cela, il faut rompre avec une dichotomie des savoirs, celle qui, trop souvent, aboutit à un clivage entre les concepteurs et ceux qui réalisent, réduits à l'injonction de mise en œuvre des protocoles d'exécution. Dans sa préface à l'ouvrage de August Aichorn « *Jeunesse à l'abandon* » Sigmund Freud écrivait : « *Si l'éducateur formé à l'analyse par l'expérience vécue, est amené, dans certains cas complexes, à recourir à l'analyse pour étayer son travail, il faut lui reconnaître sans détours le droit de s'en servir. L'en empêcher relèverait de raisons mesquines* ». J'étendrais volontiers son propos, postulant que face aux difficultés, l'expertise des acteurs, soutenue par des outils méthodologiques adéquats, est à même de rendre intelligible ce qui, jusque-là, est obscur et, partant, de mobiliser, avec un potentiel dynamogène renouvelé, des outils inédits pour agir. Nous ambitionnons de promouvoir des acteurs/auteurs à même d'être les penseurs de leur propre action et non des dépendants théoriques, dépositaires d'une vulgate sommaire et, par là même inféodés à des théories allogènes, apanage exclusif de penseurs certifiés.

Pour cela, nous avons placé la production d'un mémoire de recherche-action au cœur de la formation. La consigne, donnée à nos étudiants, est de prendre pour point de départ de leur mémoire, un problème rencontré au décours de l'action. Pour nous, bien loin d'un exercice académique un peu vain, d'un pensum obligé, nous concevons cet exercice comme une véritable propédeutique du métier. C'est, à nos yeux, ce travail qui rend possible l'émergence de solutions nouvelles par la mise en œuvre d'une démarche intellectuelle particulière : celle de la recherche.

En effet, au cours de leur stage, dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur projet, nos étudiants se heurtent à un certain nombre d'obstacles. Certains d'entre eux sont susceptibles d'être dépassés en prenant appui sur les outils professionnels qu'ils maîtrisent ou bien par la mobilisation d'hypothèses pragmatiques, mais d'autres, rétifs à l'élucidation par intelligence du sens commun, nécessitent la construction d'hypothèses théoriques. C'est bien souvent les cas, dans les questions qui les occupent, puisque, à la volonté (ou à l'injonction) « *d'intégrer* » les personnes en situation de handicap, s'opposent des obstacles divers qui, sous couvert de rationalité, rendent aveugles aux dimensions problématiques réellement à l'œuvre.

On me permettra un exemple. Un de nos étudiants a pour mission d'étudier les obstacles à l'accessibilité matérielle des personnes affectées par une déficience motrice dans une importante station de sports d'hiver. Quel n'est pas son désarroi lorsqu'ayant mené ses investigations il s'aperçoit que toutes ses hypothèses s'avèrent infondées. En effet tout est accessible. Celle du bâti est sans reproches, les moyens de déplacement parfaitement opérationnels et adaptés aux personnes à mobilité

réduite, aucune difficulté financière n'apparaît, et pourtant : aucun skieur en fauteuil sur les pistes ! C'est par la mobilisation d'une démarche de recherche qu'il sera en mesure de comprendre ce phénomène en mettant en lumière la dimension ordalique de la « culture sportive montagnarde ». Dans cette culture, l'expérience majuscule se situe dans la confrontation de sa maîtrise technique à la résistance des éléments, là est la jouissance. Dans cette confrontation, si la mort survient elle est belle, l'échec, l'insupportable, c'est la blessure invalidante : l'image du corps empêché est un repoussoir absolu.

La recherche-action, c'est d'abord de la recherche et comme toute recherche elle s'initie par l'obstacle. Quelque chose résiste à l'intelligibilité « *Je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser* » disait Michel Foucault et le fait de ne pas savoir penser la chose, d'être incapable de penser l'obstacle, empêche de le franchir. L'objet, l'ambition, la visée de la recherche-action est précisément de permettre le franchissement de l'obstacle. Autrement dit, la connaissance à produire est une connaissance pour agir. Là est la richesse, là réside la difficulté.

La recherche-action se situe dans un micro-contexte, précisément circonscrit, contextualisé et c'est bien l'étroitesse du périmètre qui permet de saisir la complexité des phénomènes en jeu. Rappelons ici les propos d'Edgar Morin : « *Une connaissance dit-il, n'est pertinente que dans la mesure où elle se situe dans un contexte* ». Le mot, polysémique par nature, prend son sens une fois inséré dans le texte. Le texte lui-même prend son sens dans son contexte. [...] De même un événement n'est intelligible que si l'on peut le restituer dans des conditions historiques, sociologiques ou autres. On peut donc en déduire qu'il est primordial d'apprendre à contextualiser. La qualité de la contextualisation soutient l'émergence du problème qui trouve alors, prenant appui sur un travail d'élaboration conceptuelle, à se penser et à s'énoncer, dans une langue nouvelle ouvrant la perspective d'une connaissance fine, singulière qui éclaire les obstacles entravant l'action à mener.

Une difficulté surgit : Les étudiants sont en stage, ils agissent, ils pratiquent, à partir d'une mission qui leur a été confiée ou qu'ils ont construite et dans le même temps, ils doivent effectuer ce « *pas de côté* » nécessaire –celui de la recherche - pour comprendre un problème, jusque-là non repéré et qui est rarement la mission de stage elle-même. Or l'action ne s'arrête pas, elle est continue, ils doivent continuer à agir sur le terrain de stage (endossant ici une posture d'acteur) tout en faisant un arrêt sur image autour d'un problème (endossant là une posture d'auteur). Ceci crée des difficultés particulières car :

- ils auraient envie d'arrêter de pratiquer pour réfléchir ; ils doutent alors du sens de leur action ou ont l'impression de « mal faire », de ne plus savoir faire.

- l'action qui continue alimente sans cesse la réflexion qui est en train d'être conduite faisant éprouver le vertige de la fuite en avant, de l'insaisissable, de l'interminable

- la réflexion transforme l'action qui en retour nourrit la réflexion et l'oriente ailleurs. Ils se confrontent alors à ce que déjà Blaise Pascal avait si clairement énoncé : « *Je ne peux comprendre un tout que si je connais particulièrement les parties, mais je ne peux comprendre les parties que si je connais le tout* ».

Il leur faut donc tenir un équilibre entre la nécessité d'agir et celle de penser. Deux temporalités se heurtent, deux postures (acteur ici, auteur là) se confrontent et l'acteur-chercheur ne peut s'extraire de ce paradoxe. Rien ne peut être lâché. Tout est affaire de méthode afin d'en finir avec ce que Edgar Morin appelait « *les cécités des modes de connaissance compartimentés* ».

Une autre dimension justifie, à nos yeux, le recours à la recherche-action. La finalité du métier que nous construisons avec nos étudiants consiste à lever les entraves à l'usage du monde qui affecte les personnes en situation de handicap au mépris de leurs droits et de leur dignité. Il n'est plus admissible que cela se fasse sans eux. Loin de la recherche sur, il faut concevoir la recherche avec, loin des dispositifs pour, il convient de penser l'usage en commun des objets du monde. Aussi leur participation ne saurait se restreindre à n'être qu'informateurs pas plus qu'il n'est acceptable de les

réduire à des positions de bénéficiaires consommateurs, d'usagers selon le vocable en vigueur. Or, précisément, le monde ne se réduit pas à ce qui est dont nous ferions usage, il se construit aussi et il convient que chacun soit à la fois bénéficiaire de ce qui est et bâtisseur de ce qui devient. Il y a là, en tout premier lieu, une nécessité pragmatique : la recherche concernant les situations de handicap ne saurait se passer des personnes elles-mêmes leur expertise est irremplaçable.

Sans m'étendre trop longuement, et sans aucune intention polémique, force est de constater que les dispositifs conçus pour les personnes, lorsqu'ils sont pensés hors de leur expertise, aboutissent bien souvent à des montages kafkaïens ou à des coquilles vides. J'en veux pour exemple le travail de mémoire d'une de nos étudiantes qui, faisant l'étude des dispositifs mis en place dans notre université pour aider les étudiants en situation de handicap, a pu mettre en lumière le fait que tous ceux qui avaient réussi leurs études n'en avaient aucunement fait usage, prenant appui sur les solidarités de proximité et non sur les dispositifs conçus pour eux.

Il y a aussi une nécessité concernant la nature même de la connaissance à construire. Le psychanalyste d'origine hongroise, Michael Balint disait ingénument : « *posez des questions et vous aurez des réponses... A vos questions* ». Là est le piège dans lequel s'enferme parfois le chercheur et compte tenu de l'ancrage multimillénaire des représentations péjoratives concernant le handicap, le risque est grand de retourner, presque malgré soi à l'essentialisation du handicap ce qui conduit inexorablement à la réduction du sujet à sa déficience.

On me permettra ici un exemple, par analogie. En 1832, Charles Darwin entreprend, à bord du navire HMS Beagle, un voyage scientifique autour du monde qui le conduit aux confins de la Patagonie. Il y rencontrera des tribus autochtones, les Yagans qu'il décrira comme un peuple particulièrement primitif. Convaincu, en référence à sa théorie de l'évolution des espèces, de celle, similaire, des civilisations, il entreprend, avec son collègue l'hydrographe Robert Fitzroy la rédaction d'un dictionnaire Yagan. Il recensera 200 mots en usage chez ce peuple confirmant ainsi sa théorie évolutionniste. Trente ans plus tard, le Pasteur Thomas Bridge s'établit chez les yagans avec pour projet leur évangélisation. Il y restera trente ans et rédigera, lui aussi, un dictionnaire de cette langue. Il recensera 32000 mots. Le premier cherche à confirmer sa théorie, il reste aveuglé par ses représentations a-priori et pour lui, la messe est dite : les yagans sont des primitifs ! Le second vient pour agir et, pour s'en donner les moyens, il lui faut comprendre qui sont ces personnes, ce qu'elles pensent, comment elles vivent, ce qu'elles aiment. Il acquerra, ce faisant une connaissance bien plus exacte de leur langue.

Il y a enfin nécessité de construire des recherches-action coopératives avec les personnes elles-mêmes si l'on entend être conforme à une éthique du sujet, car si l'expertise des personnes concernées est indispensable à la pertinence et à l'efficacité des dispositifs à construire, si l'engagement des chercheurs/acteurs participe de la qualité de la connaissance produite, la participation des personnes concernées par la recherche ne saurait se restreindre au recueil de leur expertise. Il y a ici un enjeu fort, celui de notre commune émancipation. S'extrayant, par la lutte, des ghettos où notre bonne conscience et notre compassion les tenaient encloses, les personnes en situation de handicap revendiquent à bon droit leur pleine participation à notre monde commun. Cette participation ne saurait se réduire à un usage consumériste de ses objets, ; elle n'est réellement effective que dans la mesure où l'effort pour le penser est conduit en commun. On pourrait en paraphrasant Paulo Freire, énoncer qu'il existe des façons de chercher qui perpétuent une forme d'aliénation alors que d'autres favorisent une réelle émancipation. La mobilisation de la recherche-action, en associant les destinataires de l'action à l'ensemble des phases de sa conception, est un outil, parmi d'autres, de cet effort d'émancipation.

A partir de la généalogie des conceptions de recherche qui ont inspiré pour une bonne part l'enseignement que je dispense dans différents masters de Lyon2 dédiés à des professionnels du travail social, je distinguerai trois figures de la recherche-action comme autant de formes d'alliance entre recherche confinée (le laboratoire) et recherche de plein air (la professionnalité): "la recherche à partir des pratiques" (A.N. Henri); "la recherche impliquée" (Ph. Lucas); "la recherche dialogique" (M. Callon).

Pour chacune d'entre elles, j'examinerai les ruptures qu'elles engagent avec la recherche académique mais aussi les capacités qu'elles ont à s'appuyer sur des paradigmes forts qui finissent par en faire ce que j'appelle une tradition alternative.

La recherche-action à l'université:

une tradition dérangeante.

Bertrand RAVON

Professeur de sociologie
Responsable des parcours de Master en sociologie
Directeur du M2 recherches sociologiques
et du M2 ANACIS
(analyse et conception de l'intervention sociale)

La recherche-action est-elle soluble à l'Université ? Cette interrogation ne peut que rendre perplexe l'universitaire que je suis, tant elle semble présupposer une tension entre les postures de recherche regroupées sous la bannière « recherche-action » et une institution tout contre laquelle la recherche-action s'est fortement construite : en effet, reconnue pour son espace académique peu hospitalier en la matière – et que je suis sensé représenter ? – l'université tend à être réduite à cette tradition scientiste. Cependant, et en tant que membre d'une des équipes de recherche du Centre Max Weber qui précisément s'intitule « *Politiques de la connaissance – savoirs situés et enjeux démocratiques* », j'ai toujours défendu une conception politique de la recherche, dans une tradition critique de la sociologie académique que l'on peut faire remonter à Célestin Bouglé, un contemporain d'Emile Durkheim. Dans un des ouvrages dont le titre m'a toujours servi de référence majeure, *La démocratie devant la science*, Bouglé défend l'idée que la sociologie ne peut avoir aucune audience si elle n'est pas portée par une raison – politique – de tenir à une certaine cohésion de nos sociétés. Il n'y a pas de sociologie possible sans « *l'existence préalable d'un esprit social* » (C. Bouglé, 1904, p.100). Mais mettre la démocratie devant la science, c'est se risquer à une opposition frontale avec l'univers académique, qui comme le disait Castel, « *méprise les compromis avec le siècle et exalte les vertus de la recherche désintéressée à la manière dont certains artistes, jadis, prônaient l'art pour l'art* » (R. Castel, 2004).

Plutôt donc d'opposer recherche-action et université, il s'agit de procéder à un calme examen des recherches universitaires où la politique de la recherche est un véritable mot d'ordre ; où la question des rapports de la recherche et de l'action sont au cœur de leur réflexion ; où les conceptions alternatives à une vision académique de la recherche sont mêmes devenues une tradition (B. Ravon, 2012, pp 83-96). Ainsi, et en reprenant la généalogie des conceptions de recherche actualisées dans l'enseignement que je dispense dans différents masters de Lyon2 dédiés à des professionnels de l'action publique¹⁸, je voudrais distinguer trois modèles de recherche qui ont toujours pignon sur rue aujourd'hui et à l'université et qui sans toutefois être catégorisées de « recherches-actions », sont particulièrement attachés à dissoudre l'opposition entre chercheurs et acteurs.

Mettre la démocratie devant la science, c'est aussi envisager pratiquement l'exercice de la recherche comme une configuration sociale, où il s'agit de ne pas construire les connaissances sur le dos des personnes auprès de qui on mène l'enquête. C'est adopter d'emblée une posture relationnelle faisant droit, selon l'heureuse expression de Jacques Rancière (1987) à « *l'égalité des intelligences* ». Aussi, tout en reconnaissant les capacités cognitives de tout un chacun engagé dans sa vie ordinaire à mener l'enquête pour tenter de résoudre les situations problématiques auxquelles il est confronté, il s'agit d'analyser les rapports sociaux que les chercheurs confinés dans leurs laboratoires entretiennent avec les acteurs embarqués dans leurs propres interrogations. Trois modèles seront ainsi distingués : la recherche à partir de la pratique ; la recherche impliquée ; la recherche dialogique¹⁹.

1- La recherche à partir de la pratique

Nous sommes au milieu des années 1960. Une fraction contestataire du champ de formation à l'éducation spécialisée (alors en plein développement) se structure autour de la formation à partir de la pratique. *Recherche et Promotion* ouvre ainsi à Lyon, en 1969 ; l'une des idées centrales (développées dès 1967) consiste à former les professionnels à partir de leurs pratiques éducatives. Co-fondateur de *Recherche et Promotion*, Alain-Noël Henri, un philosophe formé par Althusser, militant « personneliste » dans le champ de l'enfance inadaptée, enseignant-chercheur en psychologie à Lyon 2, adresse une série de critiques aux principes organisant le travail éducatif auprès des enfants placés dans des établissements médico-sociaux. Il s'en prend notamment à la langue savante et au travail de théorisation lorsqu'il est détaché de l'analyse des pratiques :

« *Le produit du travail théorique a l'air d'avoir été fabriqué ailleurs, avec une malversation qui est de faire croire que la théorie accumulée a été construite comme la théorie scientifique, comme le*

¹⁸ Ces masters sont : SADL (Sociologie appliquée au Développement Local), SDO (Sociologie et développement des organisations), ANACIS (Analyse et conception de l'intervention sociale).

¹⁹ Les analyses qui suivent sont pour une grande part reprises directement à l'article cité précédemment : « *Une tradition de l'alternative...* »

discours scientifique qui effectivement est construit dans des laboratoires, dans des espaces de production qui sont distincts des espaces de pratiques, qui du coup peuvent paraître comme des techniques subordonnées qui sont dans l'image collective des applications d'un discours produit ailleurs. » (A-N. Henri, 2009, p.71).

Un peu plus tard et en relation directe avec la mise en place d'un diplôme le DUPS (Diplôme universitaires des pratiques sociales), la FPP (Formation à Partir de la Pratique) s'adresse à des praticiens qui souhaitent venir ou revenir à l'Université et qui justifient d'une pratique (notamment professionnelle) d'une durée d'au moins cinq années. Un mot d'ordre : « *Votre pratique c'est votre affaire ! Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment vous allez théoriser à partir de cette pratique-là* » (*ibid.*, p.70).

Enjeu : devenir « sujet de sa pratique », ce qui suppose de refuser la division du travail de la recherche entre travail théorique et travail de terrain. Epistémologie émancipatrice : il s'agit de s'arracher aux contradictions de la pratique mais aussi à un usage détaché de la théorie ! L'enjeu est double : ne pas se laisser aller à la tentation d'un savoir scientifique totalisant et déjà là, mais se risquer à devenir le sujet de son agir professionnel en menant un travail analytique autour des contradictions de la pratique en vue de les théoriser.

2- La recherche sociologique « impliquée » (fin des années 1970 - années 1980)

Philippe Lucas, sociologue, mène des études de terrain (notamment autour de la psychiatrie et de l'industrie minière) qu'il nomme « recherche impliquée » : le choix des terrains et des objets sont construits indissociables de son engagement politique. « *L'anthropologue, comme tout homme de science, est toujours « engagé » ; qu'il en ait conscience ou non, il répond à une commande sociale. Et s'il n'a pas conscience d'être « engagé », c'est qu'il répond à la commande sociale que lui impose l'idéologie dominante* » (P. Lucas, 1971, p.182). En 1982, il préside à Lyon 2 un colloque consacré aux « Missions nouvelles pour les universités » autour d'un projet « d'université permanente » qui consiste notamment à sortir de la « *Cité savante* » (Collectif, 1982). On y trouve la question suivante : « *Le praticien social se tourne vers l'université : tient-elle les réponses aux questions que pose la société ? Et si elle ne les détient pas, à quoi sert-elle ?* » (Collectif, 1982, p.26).

Ce colloque vient en fait théoriser une expérience qui se déploie depuis quelques années, au sein de bureaux d'études universitaire créés à Lyon 2 sous forme associative, ou qui l'intègrent, via leur labellisation CNRS. Des coopérations s'installent entre l'université et ce qu'on commence à nommer les nouveaux dispositifs territorialisés d'action publique (au premier rang desquels les « contrats de pays » dans le monde rural, les actions de réhabilitation des quartiers, premières opérations de politique de la ville, les dispositifs d'intervention sociale en direction des jeunes dans un souci d'insertion et de prévention, etc). Les premières filières de formation professionnalisantes voient le jour. Le DESS SADL est mis en place à Lyon 2 en 1981, au moment où la question urbaine s'intensifie, avec les premières émeutes urbaines et les nouveaux métiers relatifs au développement local (agents de développement, médiateurs, chargés de mission, chefs de projets).

Ici, l'épistémologie n'est pas tant émancipatrice que militante. Elle ne s'appuie pas sur la pratique mais sur la demande sociale.

« *Et pour provoquer des réactions, voire peut-être l'indignation de certains, je défendrai même la proposition que tout travail sociologique digne de ce nom est une tentative de réponse à la demande sociale – à condition évidemment de s'entendre sur le sens des mots.* »

« *Ainsi mon parti pris, s'il n'est pas intégralement démontrable, est-il argumentable du point de vue de l'objectivité et défendable en tant que choix de société. Peut-on demander autre chose à un sociologue, à moins d'exiger de lui qu'il soit en situation d'extraterritorialité totale par rapport à la demande sociale, c'est-à-dire, en fait, de lui demander d'oublier qu'il est aussi un sujet social ?* » (R. Castel, 2004)

3- La recherche « dialogique »

A Lyon 2, la sociologie appliquée est aussi portée par le CRESAL (Centre de recherches et d'études appliquées de la Loire), créé à Saint-Etienne dans les années 1950 par des chercheurs sociologues et économistes du réseau Économie et Humanisme. Le CRESAL s'appuie sur une longue pratique d'enquêtes sociales, enracinée dans une fraction du milieu des ingénieurs catholiques, soucieuse de développer les « sciences appliquées » dans les cités industrielles et populaires. La figure de l'ingénieur social se déploie à travers la pratique de l'enquête, envisagée comme intervention dans la cité, intervention pédagogique, et instrument de connaissance (Jacques. ION, 1989, p.18). L'activité du CRESAL s'étendra dans un contexte de planification réformatrice. Le CRESAL intègre le CNRS en 1974 et ce faisant est rattaché à Lyon2.

A la fin des années 1990, je fais partie des chercheurs du CRESAL qui participent à un espace de recherche dite *partagée*, mis en place dans le cadre régional du Plan Pluriannuel en sciences humaines (Jacques Ion –s/dir-, 1998). Les recherches de plusieurs équipes régionales portent sur les transformations de l'engagement. Les séminaires de restitution rassemblent chercheurs et militants devant un public de personnes concernées. Dans la foulée de cette expérience de recherche partagée, nous ouvrons au début des années 2000 à Lyon 2 un séminaire consacré aux dispositifs créés aux confins du travail social et de la santé mentale (Jacques Ion et al., 2005). Ce groupe de recherche rassemble des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des doctorants, pour la plupart travailleurs sociaux ou formateurs de travailleurs sociaux. Il perdure aujourd'hui, abrité par le Centre Max Weber (Bertrand Ravon –s/dir-, 2013).

Dans un tel cadre, les pratiques professionnelles sont analysées non pas à partir d'une critique posée *a priori* par le sociologue, mais à partir du travail critique que les intervenants mènent, à travers leurs pratiques, autour des institutions au sein desquelles ils exercent. Au lieu de partir de l'hypothèse selon laquelle les acteurs seraient dupes des contraintes et des rapports de domination qui pèsent sur eux, on postule au contraire qu'ils possèdent des compétences critiques et des capacités réflexives qui les conduisent régulièrement à dénoncer des injustices, à revendiquer le respect de valeurs qu'ils estiment bafouées, à critiquer les institutions pour améliorer l'action qu'elles sont censées mettre en œuvre (Luc Boltanski, 1990). Une telle démarche de recherche (nommée sociologie de la critique) est également *dialogique*. Elle s'inscrit en effet dans un projet de « démocratie dialogique », c'est-à-dire dans une dynamique d'enrichissement de la démocratie « délégative » traditionnelle, fondée uniquement sur la double délégation de la représentation politique et de l'expertise scientifique (Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yves Barthe, 2001).

Cette épistémologie repose sur le pari de la rencontre entre « recherche confinée » et « recherche de plein air », et les traductions successives d'un monde à l'autre.

« Aux acteurs agis par des structures, noyés dans des contextes, ballottés par des champs, mis en scène par la sociologie du dévoilement (ou de l'Aufklärung), cette deuxième forme de sociologie substitue des acteurs faisant flèche de tout bois pour constituer de nouveaux collectifs, pour se donner de façon réflexive et volontaire des environnements à leur action et pour les mettre en forme. (...) A une sociologie du dévoilement (le sociologue rend visibles des liens que les acteurs ne voient pas), succède une sociologie qu'on peut qualifier de constructiviste et qu'il serait plus juste d'appeler performative. Son ambition est de restituer et d'analyser la capacité des acteurs à construire les collectifs dans lesquels ils vivent. (...) Le sociologue n'est plus celui qui fait apparaître des explications cachées. Il laisse les acteurs construire leurs identités et les négocier avec d'autres acteurs, inventer de nouvelles formes d'organisation, s'interroger sur les conséquences attendues ou non de leurs actions, et il s'efforce de restituer les mécanismes complexes, changeants, foisonnants qui permettent aux acteurs de parvenir à leurs fins. » (Michel Callon, 1999, pp.65-78)

Conclusion

Ce récit de trois expérimentations réactualisées donne à voir trois ordres politiques différents mais articulés autour de la quête – jamais atteinte – d'une « égalité des intelligences ». Premièrement, une recherche à partir des pratiques en quête d'*émancipation* ; deuxièmement, une recherche impliquée adossée à la demande sociale et dont la légitimité repose sur son opérativité ; troisièmement, une

recherche dialogique fondée sur la pluralité et l'échange des connaissances. Pour chacun de ces modèles, et c'est en cela qu'ils constituent une alternative, l'activité de recherche est définie dans différentes formes d'opposition à la recherche académique, par tout un travail de sape contre le puritanisme, en l'occurrence sociologique, qui trouve sa légitimité dans une posture dite tout à la fois « neutre » et « objective ».

« *Les tenants d'un objectivisme pur et dur ne manqueront certes pas de tenter de disqualifier cette attitude en disant qu'elle est fondée sur un parti pris. Mais si parti pris il y a, il fait contrepoids à un autre parti pris, celui du discours « neutre » de l'objectivisme qui prend pour acquis les situations acquises et ce faisant les cautionne.* » (ibid).

Parti pris de l'objectivisme et de la recherche désintéressée ou parti pris de l'alliance entre chercheurs et acteurs : les pratiques de recherche à l'université se distribuent selon une pluralité de conceptions qui portent toutes une forme particulière du rapport à la connaissance et de l'usage social et politique qu'on en fait. L'important n'est pas nécessairement de se réclamer de la recherche académique et/ou confinée d'un côté, de la recherche impliquée, pratique, ou dialogique de l'autre. L'important c'est peut être surtout de lutter contre toutes les formes d'emprise et de condescendance des dits chercheurs sur les dits acteurs. Prenons pour finir l'exemple de la professionnalisation des savoirs universitaires. Avec l'influence galopante que prend le référentiel économique dans le monde de la connaissance, les diplômés tendent aujourd'hui à être évalués à l'aune seulement de leur efficacité économique (débouchés professionnels, valeur économique des savoirs produits). Les savoirs appliqués trouvent ici une nouvelle légitimité qui pourrait bien effacer les enjeux d'émancipation, de citoyenneté et de dialogue démocratique. Parallèlement, l'ordre de la « connaissance partagée », porté par les ainsi nommées « recherches-actions collaboratives », peut prendre des formes très différentes, d'une visée de protection et d'autonomie à une visée de contrôle et de management (Bertrand Ravon, 2014). Patient-acteur, habitant participant, usager coproducteur de la relation d'aide : ces figures peuvent très bien osciller entre émancipation et assujettissement, au nom de l'interprétation qui peut être faite en situation d'action des injonctions consistant à produire des connaissances non plus *sur* autrui, mais *avec* lui, au service de son autonomie, de sa protection, de son activation, de sa responsabilisation ou de son contrôle.

Références bibliographiques

BOLTANSKI Luc

1990. *L'amour et la justice comme compétences*. Paris, Métailié. 324 p.

BOUGLE Célestin

1904. *La démocratie devant la science : Études critiques sur l'hérédité, la concurrence et la Différenciation*. Paris, Alcan, Édition numérique « Les classiques des sciences sociales » [URL : http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales],

CALLON Michel

1999. *Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement*. Sociologie du travail 41, 65-78.

CALLON Michel, LASCOUMES Pierre, BARTHE Yves

2001. *Agir dans un monde incertain*. Paris, Seuil, 358 p.

CASTEL Robert

2004. *La sociologie et la réponse à la demande sociale*. In B. LAHIRE (dir.), *A quoi sert la sociologie ?* Paris, La Découverte, 210 p.

COLLECTIF

1982. *Missions nouvelles pour les Universités: Colloque national de Lyon, Université Lyon-II, mars 1982*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

HENRI Alain-Noël

2009. *Penser à partir de la pratique*. Toulouse, Érès,

ION Jacques

1989. *Ingénieurs sociaux" et sciences sociales appliquées : le groupe e.h. de Saint-Etienne de 1944 à 1953*. Lyon, Economie et Humanisme, n°307, mai-juin, p. 5-19

ION Jacques (s/dir.)

1998. *L'action collective à l'épreuve de l'engagement bénévole*. Rapport de recherche CRESAL/Programme de recherche Partagée sur la ville.

ION Jacques et al.

2005. *Travail social et « souffrance psychique*. Paris, Dunod, 224 p.

LUCAS Philippe

1971. *Sociologie de Frantz Fanon*. Alger, Cned

RANCIERE Jacques

1987. *Le maître ignorant*. Paris, Fayard. 234 p.

RAVON Bertrand

2012. *Tradition de l'alternative : entre recherche et professionnalité : l'exemple d'ANACIS, master 2 pro de sociologie pour des professionnels du travail social. Tracés, n° hors série #12, A quoi servent les sciences humaines (III)*

2014. *Connaître pour agir ou intervenir pour connaître ?* dans Philippe LYET (coord.), *Les recherches-actions collaboratives, une révolution (silencieuse) de la connaissance*, Presses de l'EHESP, à paraître

RAVON Bertrand. (s/dir)

2013. *Pour une ethnographie du trouble*. Argumentaire du séminaire Centre Max Weber, ronéoté.

Si nous nous penchons plus précisément sur le secteur des formations sociales en particulier, sur les formations professionnelles en général, nous constatons que la recherche selon les niveaux de formation est un apprentissage programmé dans les dispositifs de formation. La visée n'est nullement d'amener les étudiants à devenir des chercheurs professionnels, mais de confronter leur propre expérience pratique à la rigueur scientifique de l'observation, de la description, de la compréhension, de l'analyse critique. Dans ce cas la pratique de recherche qui vise explicitement à produire de la connaissance, vise également et de façon implicite la transformation de son auteur au regard du monde vécu.

Ce type de recherche proposé et pratiqué dans ce secteur, qui inséparablement unie la recherche à l'action, l'acteur à l'auteur est-il porteur d'enjeux dans ce contexte?

L'Institut de travail social de Genève est devenu en 2004 une Haute Ecole Spécialisée (HES) de la Suisse Occidentale. Elle offre un programme de formation professionnelle en travail social (Bachelor), complété depuis 2010 d'un programme Master. Professeure depuis 2004 de cette Haute Ecole Spécialisée de Travail Social de Genève, la communication de Madame Manon MASSE, présente brièvement des pratiques de "recherche-action" qui s'y déroulent et la manière dont la recherche-action est introduite aux étudiants de ces deux niveaux de formation. Au travers d'exemples, sont décrits des enjeux qui apparaissent dans la réalisation des recherches-action par les professeurs-chercheurs de ses écoles et ceux de la formation des étudiants à ce type de recherches appliquées.

Pratiques et enjeux de la recherche-action dans les formations sociales

Manon MASSE

Professeure à la Haute Ecole Spécialisé
de Travail Social (HESTS) de Genève
Dr en Sciences de l'Education,
Psychologue clinicienne et Ergothérapeute.
Réalise des enseignements, des recherches appliquées
et des prestations en France, Belgique, Canada.

Merci beaucoup pour cette journée qui est très enrichissante pour moi parce que je découvre des pratiques d'ailleurs. Travaillant dans cette école sociale depuis une dizaine d'années, ma communication veut être modeste sur ce que je peux apporter, car il y a actuellement très peu de recherche-action dans cette école.

L'école sociale en question était jusqu'en 2002 une école qui n'était pas reconnue par les accords de Bologne. Depuis 2004, il y a le programme Bachelor, un programme de formations en travail social modulaire qui se déroule en alternance avec des formations pratiques et qui est de 180 ECTS - European Credits Transfer System- (1 crédit ECTS correspond à environ 30 heures de travail pour l'étudiant.)

Sur ces 180 ECTS pour les étudiants en Bachelor, il y a 15 crédits alloués à un travail de recherche, le but étant une initiation à la recherche. Par contre il y a 30 crédits alloués à la réalisation d'un projet d'intervention sur le terrain de la pratique durant toute la durée de la deuxième formation pratique des étudiants. C'est important parce qu'on distingue le projet d'intervention avec l'analyse réflexive de ce projet (qui est un projet individuel ou à deux, le plus souvent individuel), du travail de recherche.

Depuis 2010 on a un programme de Master qui a été mis en place. Maintenant on est dans les balbutiements et les questionnements sur l'articulation de la recherche dans les cursus de formation ; à savoir si on initie les étudiants au niveau Bachelor, alors qu'on considère que le niveau Master c'est peu pour développer de réelles compétences de recherche qui devrait se faire à un autre niveau plus doctoral, bien que 30 crédits sont alloués à un travail de recherche dans cette formation Master.

Sandrine Amaré qui m'a invité me disait que cela pourrait vous intéresser parce que vous êtes dans les mêmes questionnements sur ces passages. Je pourrais vous dire ma perception qui n'engage que moi, de quelques avantages ou désavantages de ce passage puisque je l'ai vécu.

Dans le contexte Suisse il y avait traditionnellement ces formations professionnalisantes au niveau secondaire. Maintenant on est passé au niveau tertiaire et c'est vrai qu'au départ il y avait quand même, de ce que j'ai pu percevoir, une certaine concurrence avec les milieux universitaires. Maintenant après 10 ans on signe des contrats de collaboration. Il y a donc des collaborations qui s'installent progressivement.

1- Une définition de la recherche-action

Quand on m'a demandé de traiter de la recherche-action, la première question à été pour moi : définissons ce qu'est la recherche action parce que sous cette terminologie, il y a une multitude de définitions, de représentations et cela occasionne souvent des malentendus.

« Type de recherche qui se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et qui vise le changement pendant qu'elle se déroule tout en générant des connaissances. Puisqu'elle s'inscrit dans un processus dynamique, elle se donne une méthodologie flexible qui lui permet de s'adapter aux imprévus rencontrés sur le terrain. Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004, p.279).

*«Elle cherche autant l'explication, l'application que l'implication»
(A.Morin 1985, p. 32).*

J'ai repris une définition de Karsenti et Savoie-Zajc, mais on voit que l'on a cette double composante planification action / action observation / réflexion ; c'est donc la visée de transformer l'action et celle d'augmenter le savoir, le savoir sur l'action. On voit bien que ce processus se fait dans un rapport démocratique, un rapport négocié avec les différents partenaires de la recherche que sont les acteurs de

terrain, les acteurs de formation et les chercheurs, je reviendrais sur les postures et sur ce que cela signifie.

J'ai repris aussi l'idée que l'on recherche à la fois l'explication, l'application et l'implication. Mais cela a été dit, on l'a dit tout au long de la journée d'aujourd'hui, tout le monde semblait d'accord sur cette idée. Je vais donc répéter des choses qui ont été dites sur l'idée que dans la recherche-action il y a à la fois une action, une action qui peut être mise en route, ou bien une action qui est déjà existante, et que l'on va modifier: on en fait l'analyse avec les différentes personnes en présence pour l'améliorer, la transformer et développer du savoir.

Le développement de la connaissance se construit en cours de processus et c'est un apprentissage mutuel. Ce qui importe là c'est cette idée de co-construction, ce qui implique des méthodes souples. On ne peut pas à l'avance, quand on fait une recherche-action, quand on est engagé dans un processus de cette nature, définir les outils de recueil de données, les méthodes d'analyse ; on ne peut pas tout définir ce qui pose problème, on le verra, pour réaliser ces recherches-actions actuellement quand on cherche à obtenir des fonds.

2- Trois défis

Pour construire cette présentation j'ai sollicité plusieurs de mes collègues de l'école qui mènent à différents niveaux des recherches-actions, en leur demandant ce qui leur paraissait essentiel.

Un de ces collègues, Roland Junod qui vient de publier un livre, a fait un travail de recherche-action vraiment intéressant au Rwanda. Il me disait, moi je trouve important de faire ressortir les trois défis à relever quand on réalise une recherche-action.

Le défi politique: mettre en route une démarche participative. Pour lui, cette démarche participative était vraiment importante dans sa recherche, parce que se retrouver avec des personnes qui venaient de vivre des événements tragiques et qui n'avaient pas nécessairement la possibilité de se retrouver ensemble, il devait chercher comment les faire participer ensemble, dans une visée émancipatrice. Il était dans une visée de réflexion autour du génocide, son questionnement allait loin. Je souligne le côté émancipateur dans ses effets parce que dans l'idée de la recherche-action il y a l'idée que les personnes s'approprient la démarche, puis le chercheur ou les gens qui étaient au départ de la démarche et qui ont contribué à cette dimension de réflexion puissent se retirer pour laisser les acteurs de terrain poursuivre et s'approprier cette démarche. Pour moi c'est un des enjeux de la recherche-action: la possibilité que le chercheur se retire. Parfois on est rappelé, c'est-à-dire que l'on nous demande de revenir pour une analyse de pratique ou une formation aux équipes ; c'est intéressant pour le chercheur parce qu'on peut voir ce qui se passe une année après. C'est parfois une étape difficile que de se retirer ; on s'investi tellement qu'on a parfois tendance à rester sur les terrains alors que cette idée, cette visée temporaire des acteurs, on devrait pouvoir la réfléchir dès le départ.

Il y a aussi comme défi important à relever celui concernant **la méthodologie**. Cela a l'air très simple quand on dit rendre les gens acteur de la démarche, mais qu'est-ce que cela est complexe. En ce moment on est au début de l'élaboration d'un projet afin de créer une formation aux proches aidants pour prévenir la maltraitance des personnes en situation de handicap. On souhaite définir cette formation avec eux, on en est au stade des négociations. Comment vont-ils s'engager dans la recherche, comment ces associations vont-elles participer ? On a pensé prendre une personne pivot par association. Ensuite on a du définir quel serait son rôle? On imagine ce rôle et puis en discutant avec eux, ils nous proposent d'autres rôles. Quel serait le rôle des associations, c'est eux qui doivent offrir la formation ; éventuellement offrir un lieu de garde des enfants pendant que les parents sont en formation. En fait toutes ces négociations que l'on ne voit pas prennent beaucoup de temps. Je demande donc une lettre à ces partenaires, qu'ils expliquent en quoi ils s'engagent, quelles sont leurs motivations à participer. Pour moi c'est une façon que j'ai trouvé de commencer une recherche pour mieux comprendre dans quoi les gens s'engagent. Cela me permet après de revenir avec cet écrit, de le travailler avec les formateurs, les personnes pivot, avec les membres des associations pour arriver à définir comment prévenir la maltraitance et quel type de formation créer pour ces proches aidants,

puisque'il n'y a pas de formation pour eux actuellement. Ainsi, les partenaires de terrain ont aussi des attentes envers les chercheurs, comme nous on en a envers les partenaires de terrain et c'est une longue négociation.

Evidemment comme autre défi, il y a celui de **construire des savoirs utiles à l'action** et qu'ils soient co-construits. C'est prendre en compte la parole, dans ce cas là, des proches aidant, des familles, des formateurs et des membres de l'équipe de recherche pour analyser, construire, développer des savoirs d'action.

3- Un modèle à cinq pôles

Au lieu de faire une typologie, parce que j'ai trouvé très intéressant la chronologie de monsieur Bonny ce matin et les différents modèles de recherche-action, je vais vous présenter un modèle que je trouve intéressant, celui de la recherche-action intégrale d'André Morin. Je trouve qu'il nous permet d'avoir un regard multiple sur les recherches-actions, sans peut-être les hiérarchiser, parce que la même démarche pourra se retrouver en cours de route et on n'aura pas le curseur au même endroit.

Donc il définit cinq pôles qui pour lui sont des éléments essentiels d'une recherche-action: Action, Contrat, Participative, Discours et Changement. Il décrit la notion d'Action bien évidemment puisqu'on est dans une recherche-action, le Changement pour éditer l'action, les Discours dans le sens de savoir et la notion de Participation avec le Contrat. Pour lui ce sont les conditions pour réaliser une recherche-action. Mais il n'y a presque jamais une recherche-action que l'on pourrait qualifier d'intégrale.

Si on prend l'exemple que je viens de vous donner, au niveau de l'**Action**, on en est à solliciter des personnes, des personnes pivot. On va donner une formation à des groupes dans différentes associations ; on serait dans un modèle de collectivité de groupe probablement en fin de démarche.

Si on regarde le **Contrat**, pour le moment ce n'est pas vraiment encore un réel contrat. On est au premier stade de la négociation. C'est un contrat factuel qui est formel. On verra comment il va évoluer en cours de route, parce qu'on fait des demandes de fonds, mais s'il n'y a pas de fonds de toute façon on ne pourra pas mener cette recherche. C'est un autre enjeu de toutes recherches et donc aussi de la recherche-action.

Si on regarde la **Participation**, on voit qu'André Morin décline des niveaux de participation depuis la passivité jusqu'à cogestion. Dans le projet tel que nous l'avons conçu on est plutôt dans une participation allant jusqu'à la cogestion. On espère même que les acteurs soient complètement autonomes pour définir une formation et par la suite de l'engager sans nous.

Au niveau du **Changement** on induit, ce n'est pas une action que l'on modifie, c'est quelque chose que les associations de parents identifient comme manquante. Ce n'est pas de l'ordre de la modification, de la transformation, c'est la création de quelque chose.

Enfin pour mettre en place un processus où il y a **Discours critique**, cela suppose que les personnes puissent s'entendre dans la démarche, puissent exprimer ouvertement leur point de vue, osent le faire. Il faut donc développer un type d'animation et de relation de confiance entre des partenaires qui viennent d'horizons différents, pour que cette communication puisse exister.

Je trouve ce modèle intéressant parce que l'action est plutôt individuelle, par contre dans la recherche-action on est dans un discours critique qui amène une transformation importante. On peut essayer d'analyser son processus, sa démarche de recherche-action en regardant où on se situe par rapport à ce modèle qu'il définit comme une recherche-action intégrale. C'est une autre façon de définir la recherche-action, et je pense que le modèle ou la démarche que l'on met en route dépend aussi de nos questionnements. Elle est très liée aux questions que l'on se pose. Je trouverais dommage s'il y avait un modèle de recherche-action qui domine les autres modèles.

4- Acteur / auteur

Je reviens aussi sur le rôle d'acteur / auteur dont on a déjà beaucoup parlé ce matin. Dès le moment de la problématique on implique les acteurs et ce n'est pas toujours le cas. Parfois il y a des démarches de recherche-action où il y a un problème qui est identifié de l'extérieur et cela n'empêche pas qu'une fois que les personnes ont été identifiées, on puisse redéfinir avec ces personnes le problème pour trouver comment en faire l'analyse et construire des connaissances nouvelles. Maintenant évidemment il y a cet enjeu dont on a parlé, où les acteurs de terrain deviennent des chercheurs et les chercheurs deviennent des acteurs qui s'impliquent. Et là pour moi il y a des variations ; cela dépend du projet, comment cela se dessine en cours de route.

Le projet dont je vous parlais sur la formation des proches aidants ; parmi les membres de l'équipe, y compris des membres des associations il y a des gens qui sont formateurs ; il y a parmi les chercheurs des gens qui sont formateurs aussi. Donc il y a peut être certaines personnes qui vont s'impliquer mais on ne sait pas qui pour le moment. On verra en cours de route. C'est important aussi de respecter les possibilités et les compétences des uns et des autres dans l'implication de terrain. Je ne pense pas que tout le monde doit apporter la même chose. Par contre parfois il y a la nécessité pour développer un langage commun de travailler sur des outils d'observation, de reprendre certains concepts avec les membres présents dans l'équipe pour développer ce langage commun, pour développer une base commune.

Dans une autre recherche-action que l'on a fait, on a utilisé le modèle éco-systémique pour analyser les contenus des discours, afin de voir à quel niveau de la maltraitance, les personnes insistaient pour protéger les personnes. Et puis on a présenté ce modèle éco-systémique à tous les participants de la recherche, y compris à des personnes en situation de handicap et en déficience intellectuelle légère, afin qu'ils comprennent ce qui nous animait quand on avait pensé la construction des situations que l'on a proposé.

Quand le chercheur est appelé c'est dérangeant car il y a quand même cette attente d'expert. Il y a donc une importance de clarifier et de définir les rôles de chacun, de bien analyser le système et d'identifier les rôles, les acteurs clé, afin de les mobiliser dans le processus de recherche. Parfois on a aussi envie d'entendre le voisin de palier, mais au risque de s'égarer à mobiliser trop de gens si l'on veut que le processus soit réalisable dans le temps. Ce qui est délicat c'est qui choisit les acteurs. C'est important de redemander aux participants s'ils pensent que d'autres acteurs auraient été oubliés. C'est souvent le chercheur qui a tendance à prendre ce rôle, mais il devrait questionner les acteurs, cela me paraît une démarche essentielle.

Dans la recherche-action, cette phase que je viens de décrire, de mise en place, d'entente, est très souvent collective dans sa réalisation. Une des difficultés de la recherche-action, une fois que l'on a bien les informations, est que le chercheur a tendance à retourner dans un rôle traditionnel ; c'est-à-dire à prendre les éléments du recueil de données et en faire seul l'analyse, l'écriture. C'est souvent dans les démarches une difficulté d'impliquer les personnes jusqu'à l'analyse. Or dans la dernière négociation, je l'ai annoncé dès le départ, mais j'ai l'impression qu'ils n'ont pas vraiment entendu. Ils trouvaient déjà que c'était beaucoup de participation qu'on leur demandait. Je ne suis pas certaine qu'ils aient compris qu'une fois que l'on aura toutes les données, ils devront encore revenir. Pourtant j'ai annoncé le nombre de rencontre que je pensais nécessaire ; je vais voir ce que cela donnera.

Yves Jeanne parlait d'une expérience de co-présentation, co-communication sur des travaux de recherche de thèse. C'est vrai que la présentation à plusieurs est vraiment un exercice intéressant et j'ai des collègues qui se questionnent sur la présentation avec la population cible. Elles font un travail avec des groupes de jeunes. Elles se sont dit pourquoi on n'inviterait pas des jeunes pour présenter les résultats, mais avec leurs points de vue, et ainsi d'aller jusqu'à impliquer différents publics dans les communications. Si parfois on ne peut pas écrire ensemble, on peut peut-être communiquer à plusieurs.

5- Les enjeux

Je vais maintenant parler des enjeux. Je ne sais pas comment cela se passe en France, mais je vais commencer par un enjeu qui est très concret: **l'obtention du financement** des recherches.

Tout d'abord je l'appelle *recherche appliquée*, parce que si je mets *recherche-action* je n'aurais pas les fonds. La recherche pour vivre, elle doit être financée, et ce n'est pas dans nos institutions que l'on doit autofinancer une bonne partie des recherches. Ils ont créé un fonds, le fonds national de recherche scientifique Suisse (FNS), quand il y a eu la création des écoles en 2004 qui s'est terminé en 2014. C'était pour encourager à faire des recherches appliquées. Mais 30% de tous les fonds de la recherche, y compris à l'époque le salaire des chercheurs, devait être pris en charge par les partenaires de terrain. Il y avait donc une difficulté à trouver des fonds pour l'ensemble des recherches appliquées. Malgré cela dans le domaine du social, il y a beaucoup d'enseignants qui sont vraiment impliqués, on est plusieurs à avoir obtenu des fonds de recherche, y compris de recherche-action.

Une autre difficulté est celle d'avoir de **la flexibilité**. En effet, dans ces écoles il y a trois missions: il y a les formations continues (je pense aux terrains qui nous demandent de donner des formations directement), il y a la formation de base et puis il y a la recherche. On est donc sollicités de tous les côtés, et quand on mène une recherche-action ce n'est pas toujours évident d'avoir la flexibilité nécessaire pour le temps que cela prend sur les terrains. Aujourd'hui les professeurs pour faire de la recherche ont 20% disponible ; mais cela comprend beaucoup d'autres choses y compris l'écriture. On n'arrive pas à se libérer nécessairement au moment du processus où on aurait besoin de nous.

Il y a encore un autre domaine que l'on a effleuré ce matin, c'est la dimension des **restitutions**. C'est une réflexion que plusieurs collègues ont: comment restituer le travail? Parce qu'on doit le rendre aux partenaires de la recherche, aux milieux académiques, parfois le rendre à des populations plus larges, il faut trouver les bons outils pour restituer. On doit impliquer les personnes dans la restitution. Une de mes collègues a écrit, mais en parlant des recherches appliquées, pas nécessairement des recherches-actions, qu'elle voyait trois dimensions dans la restitution. Elle parlait de la restitution comme devoir et contre don, on donne quelque chose, on doit rendre aussi. Comme prolongation de l'enquête parce qu'au moment de cette restitution il y a souvent des retours des personnes qui ont participé à la démarche ; et puis comme contrechamp, cela permet aux chercheurs de réfléchir à ce qu'ils avaient mis en route comme processus.

6- La recherche-action dans les formations

Alors qu'est-ce qui se passe pour nos étudiants après tout ce que je viens de dire ; pour nous, une des recherches très difficile à mettre en route dans le cadre d'une formation Bachelor avec des modules très courts et bien c'est la recherche-action. On est tous très réservés à laisser nos étudiants faire une recherche-action. Les étudiants doivent réaliser leur projet d'intervention, c'est un projet individuel avec une démarche réflexive et un approfondissement théorique. Pour nous ce n'est pas de la recherche-action parce que c'est un projet individuel. De ce que j'ai entendu ce matin, cette démarche là, il me semble que vous l'appellez recherche-action. Pour nous on en a gardé l'idée, c'est un projet d'intervention et tous les étudiants doivent développer cette compétence au niveau Bachelor. Ils sont accompagnés dans ce projet par des gens de terrain, par des gens de l'école. Les modules durent six mois, les stages six mois, que ce soit au Bachelor ou au Master on a le même problème ; c'est-à-dire que pour mettre en place un processus de recherche-action cela prend du temps, et le minimum du temps qui nous paraît nécessaire ce serait une année, une année et demie, une année c'est vraiment le minimum, donc cela nous paraît insuffisant.

Au niveau Bachelor il y a quelques étudiants qui finissent par faire des recherches-actions, mais ils n'appellent pas cela des recherches-actions, ils s'en inspirent. Ils font des bouts de réflexion qui ressemblent à des recherches-actions mais qui n'en sont pas réellement ; ils n'ont d'ailleurs pas de cours spécifiques sur ce thème. Par contre au niveau Master, ils peuvent bénéficier d'un stage de six mois avec une équipe expérimentée, qui ferait une recherche-action ou une autre recherche appliquée. Ils participent au processus, mais au stade où en est l'avancée de cette recherche.

Au niveau Master il y a aussi un module à choix spécifique sur la recherche intervention, mais qui dure six mois et qui se termine par la proposition d'une maquette ; l'évaluation c'est une maquette. On considère que le temps n'est pas suffisant pour aller plus avant.

Dans d'autres modules il y a quand même cette intégration des notions relatives à la recherche action. Il y a des présentations de recherches-actions et cela nous pose question, on est en pleine réflexion sur comment articuler un module pour permettre aux étudiants de Master de faire des recherches-actions et d'essayer de l'inscrire dans la durée de cette formation.

Voilà ce que j'avais envie de vous transmettre...

Références bibliographiques

ARDOINO J.

2003. *La recherche-action, une alternative épistémologique : une révolution copernicienne*. In MESNIER P-M. & MISOTTE P. *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris, L'Harmattan.

BARBIER R.

1996. *La recherche-action*. Paris, Anthropos.

BARIBEAU C.

2005. *Le journal de bord du chercheur*. In BARIBEAU C. *L'instrumentation dans la collecte de données*. Association pour la recherche qualitative.

BOURASSA M., BELAIR L. et CHEVALIER J.

2007. *Les outils de la recherche participative*. Education et Francophonie, 35(2), 1-11.

BRU M.

2002. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles, De Boeck.

DESGAGNE S. & BEDNARZ N.

2005. *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens*. Revue des sciences de l'éducation, 31(2), 245-258.

DESMARAIS D., BOYER M. & DUPONT M.

2005. *A propos d'une recherche-action formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs*. Revue des sciences de l'éducation, 31(2), 273-296.

JUNOD R.

2014. *Ubunya rwanda: Réconciliation et citoyenneté démocratique au Rwanda. Recherche-action sur l'expérience, le rôle, l'encouragement et la formation des acteurs communautaires dans le travail de réconciliation et de fondation d'une citoyenneté démocratique rwandaise*. Un partenariat entre le Centre de Gestion de Conflits de Butare et la Haute Ecole de Travail Social de Genève. Sous la direction de Paul Rutayisire et de Roland Junod. Genève: Editions ies.

KARSENTI T. & SAVOIE-ZAJC L. (

2004. *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Ed. du CRP.

LAMOUREUX H., LAVOIE J., MAYER R. & PANET-RAYMOND J.

1996. *La pratique de l'action communautaire*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

MASSE M., & PETITPIERRE G.

2011. *La maltraitance en institution: les représentations comme moyen de prévention*. Genève, Ed. IES

MASSE M. & DELESSERT Y.

2012. *Les espaces collectifs d'expression au sein des institutions qui accueillent les personnes déficientes intellectuelles adultes: tremplin vers une participation collective et publique?* Actes de Colloque: Formes d'éducation et processus d'émancipation. 24mai 2012. Rennes.

2013. *Recherche-action sur la prévention de la maltraitance en milieu institutionnel*. In Collectif s/d de M.C.Haelewyck, H.Gascon, J-J.Détrauxet, J.C.Kalubi. *Inclusion des personnes en situation de handicap: une question d'interventions(s)!* pp.327-342. Mons, les Presses Universitaires de Mons.

MORIN A.

1985. *Critères de "scientificité" de la recherche-action*. Revue des sciences de l'éducation, 11 (1), 31-49.

1992. *Recherche-action intégrale et participation coopérative (Vol.1-2)*. Laval, Agence d'Arc.

2003. *Comprendre la recherche-action*. Récupéré de http://www.rocare.org/Manuel%20Recherche%20Action%20ROCARE_ERNWA_CA%20research%20action%20handbook%202003_05_08.pdf

OSSIPOW L., BERTHOD M.-A., AEBY G.

2014 *Le travail social à l'épreuve des rites : processus identitaires et citoyenneté des adolescent-e-s placé-e-s en foyers*. Recherche DORE/FNS, avec le soutien du CEDIC. Manuscrit en cours de rédaction.

PETITPIERRE G., MASSE M., MARTINI-WILLEMEIN B.-M., DELESSERT Y.

2013. *Acomplementarity of social and legal perspectives on what is abusive practice and what constitutes abuse?* Journal of Policyans Practice Intellectual Disabilities, vol.10, no3, pp.196-206.

PIGAULT G.

2006. *La recherche-action: stratégie éducative et changement social*. In E. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (Eds). *Recherche action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (pp. 41-54). Paris, L'Harmattan.

REASON P. & BRADBURY H.

2008. *Introduction*. In *The Sage Handbook of Action Research*. Londres, Sage.

SEFERDJELI S. & STROUMZA K.

2011; « *Partenariat de recherche en Hautes écoles spécialisées Santé Travail social de Suisse occidentale* », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Les partenariats de recherche, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 13 mars 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/3622> .

VAN DER MAREN J.-M.

2014. *La recherche appliquée pour les professionnels*. Education, (para) médical, travail social. 3ème édition. Bruxelles, De boeck.

Le Laboratoire de Praxéologie est adossé au Collège Coopératif Rhône-Alpes. Il est un des prolongements de sa pratique de recherche mise en œuvre dans ses murs et de la réflexion épistémologique, pédagogique et professionnelle qu'il nourrit dans un espace temps extra professionnel, dans une communauté d'esprit.

A vrai dire, le LaboPraxéo s'est approprié en 1998, au moment de sa création, les concepts de praxis et de praxéologie qui étaient déjà apparus au sein du CCRA dès le début des années 80, il y avait à ce moment là, une volonté partagée de spécifier l'émergence de la recherche-action dans les formations universitaires et professionnelles.

Deux écrits importants marquent ce moment là: la thèse de Michel Duchamp qui déconstruit la démarche par laquelle le praticien interroge sa pratique et lui donne du sens selon un tourbillon praxéologique, et l'ouvrage co-écrit en 1989 par Michel Duchamp, Brigitte Bouquet et Hervé Drouard -introduit par Eliane Leplay- sous le titre "La recherche en travail social".

Quels sont les contextes et les conditions d'apparition au cours des années 80 de cette conception praxéologique.

Tout naturellement, nous avons demandé le témoignage de Michel Duchamp. Tout naturellement parce que aujourd'hui il se trouve à nouveau en grande proximité avec le Collège puisqu'il en est le président.

Vous dites praxéologie?

Intervention à la façon d'une Autobiographie raisonnée

Michel DUCHAMP

Président du CCRA
Ancien DRH, puis consultant en ressources humaines
Docteur en Sciences de l'Education après un DHEPS
Ancien responsable pédagogique du DSTS au CCRA

Je suis très content d'être parmi vous. Effectivement, Joël l'a évoqué, ma légitimité face à vous aujourd'hui, est d'abord historique. J'ai, en effet, été le premier salarié du CCRA en 1981; je suis ici aussi parce que je suis à présent Président du Collège Coopératif, et, enfin, parce que je suis un militant de la cause praxéologique, et je vais vous expliquer pourquoi. Je vais le faire non pas de façon scientifique ou trop théorique, mais de manière très concrète à la façon d'une autobiographie raisonnée selon l'expression d'Henri Desroche. Voilà, je vais vous raconter une histoire ; ça va dater de Matusalem pour les plus jeunes ; pour les plus anciens, les gens que je suis très heureux de voir dans cette salle, ça va nous rajeunir !

Je vais donc vous raconter pourquoi je suis un militant de la cause praxéologique.

En 1971, j'avais 25 ans, et je voulais prendre ma revanche par rapport à des études que je n'avais pas pu conclure en secondaire et je voulais prendre ma revanche. J'ai donc passé ce qui était à l'époque l'examen spécial d'entrée dans les Universités. J'ai brillamment réussi (sic) et je me suis inscrit en fac de psycho. J'ai changé de route après mais à l'époque je croyais que je pourrais faire un bon psychologue.

J'étais heureux, c'était formidable ; je renouais avec le plaisir d'apprendre et j'avais une sorte d'appétit farouche me conduisant à bien écouter, engranger, ce qu'on me disait; j'avais un rapport au savoir très disponible mais aussi très dépendant, comme on a toujours appris aux élèves à être dépendants du savoir du professeur. C'était un peu « duraille », parce que je travaillais, je gagnais ma vie, j'étais déjà père de famille et il fallait conjuguer tout ça, et l'université n'était pas très accueillante à ce moment là ; il fallait se débrouiller, faire prendre des cours par des copains. C'est alors que j'ai eu une chance extraordinaire, (il y a des rencontres fortuites dans la vie qu'il serait dommage de manquer...).

La première rencontre extraordinaire que j'ai faite dans cette aventure praxéologique, c'est Monsieur Alain Noël Henri, un homme formidable. Alain Noël était prof de psycho. Il venait de mettre en place à l'université avec quelques collègues, le régime étudiant-travailleur : on pouvait avoir une activité professionnelle, venir en cours ou groupes de travail le soir, le samedi matin. C'était une belle aventure accompagnée par une équipe d'enseignants engagés qui m'ont fait découvrir que l'on pouvait apprendre autrement. Il y avait dans cette équipe Jean Marie Charron, Huguette Bouchardeau, qui fut ensuite secrétaire générale du PSU etc....

Et qu'est-ce qu'ils m'ont appris ?

Que l'apprentissage, ce n'était pas le savoir immanent, directement identifié au professeur et face à lui un « élève-entonnoir » qui engrangeait docilement tout ce qu'on lui proposait d'apprendre ! Non, il y avait un savoir à construire avec l'aide attentive d'un professeur qui vous guidait, qui vous accompagnait, qui vous conseillait. Je découvrais une pédagogie, très proche de ce qu'était, par ailleurs, la pédagogie de l'éducation populaire, où l'individu se prend en charge accompagné par ceux que l'on pourrait qualifier d'« animateurs d'apprentissage ». Pour moi, ce fut une révélation intellectuelle extraordinaire. Un peu plus tard, en cours de licence je crois, Alain Noël Henri me dit « *Tu devrais écrire ton expérience* ». J'étais alors formateur dans un institut dénommé « Centre de Perfectionnement des Responsables de Groupe »; j'étais le plus jeune de l'équipe, un peu inexpérimenté, passionné par ce nouveau job; nous étions une quarantaine de formateurs et formatrices fonctionnant en autogestion. Alors évidemment, on passait beaucoup de temps en réunion, pas toujours chez le client mais bon c'était original et enthousiasmant. Il me dit donc « *tu dois raconter cette expérience. Michel, tu dois écrire, et je te propose de t'inscrire simultanément au DUPS, Diplôme Universitaire des Pratiques Sociales* ». Diplôme porté par Alain Noël et son équipe qui proposait à ses candidats d'écrire leur expérience pour tenter de lui donner un peu de sens; alors c'est vrai que c'était un exercice difficile, consistant à objectiver son expérience, de la restituer sous le regard exigeant d'une discipline...

Ainsi donc ma première aventure en praxéologie, ce fut le DUPS.

Vous vous rendez compte, moi, un petit jeune très avide d'apprendre; on me disait : « *ce que tu fais, ce que tu vis, ce qui t'engage est intéressant* »: c'est quand même extraordinaire ! « *Ce qui est intéressant ce n'est pas d'abord ce qui est écrit dans les livres, mais ce que tu fais, ce que tu éprouves et ce que tu*

cherches à comprendre... ». Pour moi ça a été une révélation; au-delà de l'apprentissage. Guy Avanzini dirait qu'il s'agissait aussi d'un parcours éducatif, parce que ce genre de propos, ce genre de situation vous fait évidemment grandir, donne de la valeur à ce que vous êtes et ce que vous faites et vous autorise à en parler de façon un peu construite, un peu théorique... quelle aventure !

La deuxième rencontre fortuite a eu lieu avec un personnage peu banal: Maurice Manificat. Comme son nom l'indique, si je puis dire, il était prêtre. A ce moment-là il était engagé dans la création des Collèges coopératifs, disciple d'un intellectuel entreprenant, qui s'appelait Henri Desroche (on a dû vous en parler hier). Maurice m'explique qu'au-delà du DUPS, il y a un DHEPS, un Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, qui fait une proposition originale. Le DUPS était une aventure relativement balisée, mais le DHEPS nous proposait un niveau d'exigence méthodologique que je ne connaissais pas et qui invitait l'écrivain, le chercheur, l'acteur, à construire un discours sur sa pratique mais un discours qui lui permette à la fois d'être dedans, d'être l'auteur, l'acteur et en même temps de prendre suffisamment de distance pour donner du sens à cette pratique. Evidemment ça ne se fait pas tout seul : le penchant naturel consiste le plus souvent à se raconter, à démontrer que ce que l'on fait est vraiment intéressant...

La méthode invite alors à dépasser le stade du témoignage, dépasser celui de la démonstration pour construire de nouveaux savoirs pour modéliser sa pratique. Bien sûr il y a un parcours qu'il faut suivre, un parcours exigeant, que j'ai essayé de formaliser à ma façon dans ma thèse et que j'ai appelé « le tourbillon praxéologique »: comment partir d'un engagement personnel, subjectif, très impliquant pour aller progressivement vers un discours construit, théorique, scientifique, acceptable par la communauté universitaire, puis transférable, partageable. A propos de ce parcours, Desroche disait : « *D'abord, il faut récupérer l'expérience* », c'est intéressant comme formule : il s'agit d'aller de la pratique à l'expérience, expliquer ce que l'on fait d'une manière un peu construite. Ensuite, il faut retraiter l'expérience, aller de l'expérience à la connaissance, autrement dit, comment nommer, conceptualiser, ce que je fais, ce qui m'implique, ce que je veux transformer par mon action ? Reste à soumettre l'expérience à des hypothèses, puis à la théorisation.

Enfin il faut entreprendre le travail de l'écriture et ce travail, était considéré par Desroche comme extrêmement important puisqu'il pensait que l'écriture était elle-même un outil de transformation. Il disait « *l'écriture ça décape, ça ne pardonne pas quand vous avez écrit quelque chose, ça ne ressemble pas nécessairement à ce que vous avez pensé* ». Il disait : « *écrivez, faites l'épreuve de l'écriture* ». (Avec le DHEPS, j'ai donc poursuivi mon aventure que j'ai pu conclure, en quelque sorte, par une Thèse de 3 cycle).

J'ai eu une autre chance: celle d'être recruté par le Collège Coopératif. J'ai été son premier salarié en 1981, chargé de mettre en place le DSTS avec Colette Meynet, que certains connaissent dans cette salle et d'associer à ce DSTS le DHEPS, puisqu'on préparait le Diplôme Supérieur en Travail Social et simultanément le travail de recherche qui était nécessaire à ce diplôme professionnel était validé par le DHEPS; on accompagnait les parcours de recherche par la méthodologie du DHEPS. C'est évidemment un parcours qu'on n'entreprend pas seul. On ne peut pas en effet, passer « comme ça » de ce que l'on dit et de ce que l'on est, à une écriture méthodique, une production théorique, rigoureuse, scientifique. Il faut bénéficier d'un mode de compagnonnage que les formateurs du Collège appellent encore aujourd'hui, le « *coude à coude* »; il faut voyager avec l'autre, l'aider, le critiquer parfois. Combien de fois ai-je dit : « *il ne suffit pas de raconter ton histoire, ce n'est pas le plus intéressant; prend de la distance: on peut marcher et se regarder marcher...* »

Ces types de parcours participent en fait de l'histoire de la promotion sociale, de l'éducation populaire, et je pense qu'on est toujours dans cette aventure même si, on a un peu oublié cette dimension aujourd'hui. Mais je tiens beaucoup à dire que le Collège est et reste aujourd'hui l'un des artisans de l'éducation populaire, l'un des artisans de la promotion sociale même si les choses évoluent.

Et puis, pour compléter l'histoire, j'ai eu la chance de rencontrer Eliane Leplay au Comité de Liaison des Centres de Formation Supérieure en Travail Social qui nous réunissait de façon dynamique ! Eliane était présidente de ce Comité de Liaison, je lui ai succédé quelques années après et ensemble, nous avons engagé un combat militant de la cause Praxéologique! Avec notre fameux DSTS, on a

imaginé qu'on pouvait **faire de la recherche EN travail social** et non pas sur le travail social ou à côté du travail social. On a été obsédé par ça; il fallait en faire la démonstration... Dans ce but, nous avons organisé trois colloques, les trois colloques de la recherche en travail social pour montrer que les travailleurs sociaux avaient quelque chose à dire de leur expérience, de leur engagement et que l'action qu'ils conduisaient était une vraie praxis.

En tout cas, il fallait se bagarrer pour faire entendre que ce que nous pensions. Ce que nous faisons, en termes d'accompagnement de recherche des travailleurs sociaux, relevait d'une aventure singulière, originale, fondamentale qui mettait en valeur non seulement des pratiques, mais des savoirs nouveaux. Aujourd'hui encore elle n'est pas gagnée d'avance, cette affaire... Pourquoi ? Quelles disciplines en effet sont mobilisables quand on fait une recherche praxéologique ? A priori aucune en particulier ! On ne sait pas a priori lesquelles; c'est le questionnement qui va induire, qui va produire, imposer au fond, une approche disciplinaire. Ce sont les hypothèses que l'on fait, le regard que l'on pose. Comme dit Joël quand on fend une bûche, on choisit un angle d'attaque... On ne peut pas tout regarder à la fois. Cela pose un autre problème: celui de l'hébergement universitaire. C'est vrai qu'ici on a la chance de rencontrer des universitaires qui jouent le jeu (Yves Jeanne, Charles Gardou, Bertrand Ravon), des gens qui sont partisans de ce genre d'approche mais c'est vrai que l'université en tant que telle est construite autour de ses disciplines, je ne sais pas si elle peut faire autrement, c'est comme ça.

Alors, la praxéologie bute sur une difficulté objective: on s'installe où? On était bien installé à l'ISPEF, en sciences de l'éducation et, comme leur nom l'indique, Les Sciences de l'Éducation accueillant plusieurs disciplines, ça ouvrait un champ intéressant (mais là on est en difficultés avec l'ISPEF de Lyon, qui a changé de patron).

Le problème reste donc posé aujourd'hui de l'hébergement de notre parcours à l'université; quoi qu'il en soit, je tiens à ce que nos parcours, difficiles, exigeants, soient reconnus. Aujourd'hui les Collèges Coopératifs sont en train de chercher des modes de réponse à ces niveaux-là qui devraient résoudre, j'espère le problème. J'ai quitté le milieu du travail social et quitté aussi la région pendant près de quinze ans et quand je suis revenu, j'étais désolé, je vous le dis très franchement, un peu triste de voir que rien n'avait changé. Les mêmes questions se posaient, les mêmes difficultés se rencontraient...

Heureusement, il y a un Labo Praxéo, qui valorise ce travail, mais l'enracinement universitaire, disciplinaire n'est encore pas gagné ; je trouve ça évidemment dommage, quand ça fait plus de trente ans qu'on se bagarre et que ça ne bouge pas beaucoup...

Personnellement et en tant que Président du Collège Coopératif, je tiens à dire que je crois fondamental que ces parcours retrouvent leur efficacité, demeurent une réponse pour beaucoup de personnes qui, encore aujourd'hui, pourraient bénéficier de ce type de parcours éducatif qui grandit les gens, valorise tous ceux qui l'ont fait et qui en parlent finalement avec émotion et beaucoup de fierté.

Partant de la praxis comme articulation et relation dialectiques du rapport pratique/théorie, ou dit autrement du rapport action / connaissance, dès lors que cette action a pour visée la transformation d'Autrui et du monde, cette relation a comme tiers concept une finalité, "guidée par une représentation du sens de cette transformation" (Castoriadis)

C'est cette visée de transformation (le tiers concept) qui unifie sous le primat du sens la relation action/connaissance, qui l'organise en réalité et l'oriente dans le temps et l'espace.

Cette visée de transformation, d'Autrui et du monde, se faisant, est également transformation de soi et du rapport de soi au monde.

Elle est une visée inséparable d'une connaissance qui se construit infiniment et indéfiniment dans l'action.

C'est pourquoi, provisoirement aujourd'hui, le LaboPraxéo a donné une définition au concept de praxéologie :

Nous entendons par praxéologie, un parcours de recherche scientifique visant la production de connaissances jusqu'à l'émergence du sens des praxis. Cette visée est réalisée par l'acteur lui-même engagé dans cette praxis, qu'il amène par sa posture spécifique à un niveau de recherche.

La quête incessante des travailleurs sociaux de donner du sens à leurs actions, est sous sa forme objectivée en quelque sorte une quête praxéologique.

Reste à préciser ce que nous entendons aujourd'hui sous le concept de sens. Nous disons sens certes, mais dans quel sens?

Pierre Maistre, membre du LaboPraxéo, nous communique sa réflexion relative aux multiples emplois que quotidiennement nous faisons du concept de sens.

Sens et connaissance

Les six sens du sens en praxéologie

Pierre MAISTRE

Docteur en Sciences de l'Education
 Assistant Social
 Membre du LaboPraxéo

Nous entendons souvent le mot « sens » dans les expressions comme

- Quel sens ça a pour toi
- Il faut retrouver le sens....
- Ca a du sens...

Je vous propose donc d'aborder cette question du sens en trois temps :

Dans un premier temps, nous distinguerons rapidement le sens de la signification et cette distinction est fondamentale.

Dans un deuxième temps, nous irons rechercher les différents sens du sens.

Et enfin, nous ferons le lien entre ces sens du sens et la démarche praxéologique dans la recherche du lien entre sens et connaissances.

1- Sens et signification

La signification : la signification d'un mot c'est la définition donnée par le dictionnaire. La signification passe par le langage et l'écriture. Il est d'autres canaux pour signifier quelque chose : ce sont toutes les expressions artistiques par exemple, qui ne passent donc pas par le langage (mais par la parole) : nous ne les verrons pas.

Ainsi, quand nous employons le mot « cheval », nous pensons bien-sûr à un animal et nous sommes à peu près d'accord entre nous pour mettre sous le vocable « cheval » l'image du même animal. Pour dire les choses autrement, quand on prononce le vocable cheval, nous n'avons pas l'image d'une table qui nous vient à l'esprit. C'est dire que nous avons appris dans et par le langage la signification donnée aux choses. Et c'est ce qui nous fait dire que la signification est instituée. Et ce n'est pas nous qui avons institué ce lien entre le mot et la chose.

Cette signification est également déterminée par le contexte : il n'est pas conseillé d'aller boire une bière dans un magasin de pompes funèbres.

Mais concernant ce cheval, le sens peut être différent selon le contexte et selon les personnes : pour un laboureur ce sera l'image d'un cheval de trait, pour un enfant ce sera peut être le cheval à bascule et pour un gymnaste un cheval d'arçon. Nous dirons qu'ils n'ont pas les mêmes référents.

Voyons maintenant le mot « pauvreté » : les choses se compliquent un peu, mais nous avons cependant le même mouvement : le dictionnaire donne une définition du mot « pauvreté » qui est l'« état de celui qui est pauvre ». Mais, cette signification du mot « pauvreté » n'est pas figée et statique, elle bouge, elle évolue, elle fait débat, c'est à dire que le mouvement qui institue la signification, le mouvement d'institutionnalisation de la signification se continue en fonction du sens que les uns et les autres vont lui donner.

Par exemple le sens que je donne au mot « pauvreté » est différent de celui que donne mon voisin. Pour moi, l'image qui me viendra à l'esprit sera celle d'un SDF ; pour mon voisin l'image qui lui vient à l'esprit sera celle d'un enfant qui meurt de faim....

Ce sens, différent selon les personnes, l'est également selon la discipline dans laquelle la pauvreté est étudiée : en économie, en éducation, en philosophie, en sociologie ou anthropologie... et on peut imaginer que tel parti politique, tel Etat définit ce qu'il entend par « pauvreté » et va tenter de faire accepter le sens qu'il lui donne comme LA signification. La question politique du pouvoir est là ; pour C. Castoriadis, le véritable pouvoir est celui d'instituer la signification. Pourquoi ? Parce que c'est à partir de la signification que se construira telle politique et que seront mis en place tels dispositifs. Sur le versant plus psychologique, la toute puissance peut être définie alors comme l'illusion de penser que le sens que l'on donne à quelque chose équivaut à sa signification.

Il y a là une question bien-sûr épistémologique mais aussi politique et axiologique : la signification est aussi le résultat stabilisé et provisoire d'un rapport de force.

2- Les six sens du sens

2.1- Nous avons donc ici un premier sens du « sens » comme lié à la signification. C'est la signification subjective. C'est de ce sens là dont nous parlons quand nous lisons un texte. Et nous pouvons alors repérer quatre niveaux

- Le premier niveau est celui du sens littéral ou pour être plus clair celui de la signification donnée par le dictionnaire ou les dictionnaires : un enfant dit : « j'ai mal à la tête ».
- Le deuxième niveau est celui du sens que le locuteur dit vouloir transmettre, c'est à dire la signification subjective. Nous parlerons du sens caché, du sens symbolique, de sens analogique..... : l'enfant dira « j'ai mal à la tête... mais en fait, je n'ai pas envie d'aller à l'école ».
- Le troisième niveau est la recherche par un tiers, ici les parents, de ce qu'a voulu dire l'enfant. « Tu dis que tu as mal à la tête mais je sais bien que pour toi ça veut dire que tu n'as pas appris ta leçon et que tu crains d'être interrogé »
- Le quatrième niveau est de donner soi-même et pour soi-même du sens à ce que l'autre dit : voilà pour moi parent le sens de ce que tu dis. « Tu as mal à la tête mais je pense que ce n'est pas vrai et que c'est un prétexte pour ne pas aller à l'école »

Nous retrouverons ces distinctions quand nous nous pencherons sur les pratiques.

2.2- La deuxième acception est relative aux cinq sens comme fonctions par lesquelles nous sommes au monde de manière singulière. C'est le sens comme sensation sensitive. Nous pouvons d'abord retenir le fait que nos sens nous donnent une perception, une impression du monde. Mais pour qu'ils nous « disent » quelque chose, pour qu'ils signifient quelque chose, nous devons transformer nos sensations, perceptions en langage c'est à dire en significations. Cette mise en signification n'est pas la condition du réel des sens mais la condition pour les penser. Et chacun avec ses cinq sens incorpore subjectivement le monde et il est le seul à le percevoir tel qu'il le perçoit et à le signifier tel qu'il le signifie.

Nous avons ici une acception qui voudrait donner du sens à partir des sens : nous en savons l'importance et les limites précisément dans leur subjectivité.

2.3- Le troisième sens du sens est lié à la sensibilité et nous le faisons avec ce que Kant nommait les « intuitions empiriques »

- Le sens comme sensibilité est celui de l'intuition et de l'imagination et donc de la création dont nous verrons bientôt l'importance.
- Et le sens comme sensibilité est également celui qui concerne les affects, les émotions, les sentiments...

2.4- Un quatrième sens du sens est celui qui donne l'orientation, la direction : c'est le sens obligatoire, le sens interdit.... Nous avons là une dimension qui est également première car elle dit le mouvement, le « ce vers quoi on va », le « ce vers quoi on tend », c'est à dire la finalité qui se décline en objectifs qui définiront eux-mêmes les buts à atteindre : cette finalité est bien sûr la dimension téléologique.

Cette finalité a quelque chose à voir elle-même avec les valeurs : énoncer une finalité, c'est la choisir, c'est donc ne pas en choisir une autre et donc c'est aussi choisir des valeurs qui nous font dire que telle finalité vaut (valoir – valeur) mieux qu'une autre.

Donc, une des manières d'énoncer le sens est de dire la finalité poursuivie et les valeurs qui la sous-tendent.

Et pour reprendre la distinction entre finalité et objectif, peut-être que cette finalité est de l'ordre de l'être alors que les objectifs sont de l'ordre de l'avoir. Cette finalité est bien évidemment subjective : des objectifs peuvent être partagés par des acteurs qui ont chacun une finalité différente.

Ce sens du sens comme mouvement nous conduit au cinquième sens du sens.

2.5- Le cinquième sens du sens est le mouvement qui relie, qui unit et qui fait Unité pour le sujet. Le sens comme recherche de cette UNITE. Qui dit Unité dit Totalité, notion première que nous ne verrons pas.

Unité donc de la personne toute entière et nous verrons comment cela peut se traduire en praxéologie. Faire sens, c'est faire Unité.

Le sens est alors le mouvement reliant et unissant les motivations-intentions et les finalités-valeurs. La motivation répond à la question : « pourquoi » en seul mot ; la finalité « pour quoi » en deux mots : et quelque fois il est bien difficile d'en faire la distinction.

Citons alors C. Castoriadis à propos de cette question de l'Unité recherchée, ultime, dernière et donc première : « C'est dans le mode d'être originaire de la psyché que se trouve la première matrice du sens... C'est ici que le sujet a été, en personne, le prototype de la liaison qu'il cherchera toujours... L'exigence de l'adéquation du monde et du désir, du désir et du savoir,» (C. Castoriadis, 1975, p.436). Le sens est aussi par essence désir. Si le sens a quelque chose à voir avec le désir, il a donc quelque chose à voir avec le bonheur et bien sûr il ne faut laisser à personne d'autre qu'à soi-même le soin de dire ce qu'est pour soi le bonheur.

2.6- Enfin, le sixième sens du sens est le sens comme « sensé », c'est à dire le sens de la logique rationnelle. Le sens prend alors une connotation non seulement de mouvement mais aussi de chemin serpentant et réunissant rationnellement et raisonnablement des éléments apparemment disparates. Nous avons alors un fil qui, s'initiant dans les motivations et les intentions, passant par les sens, les intuitions, les émotions, les faits, les pensées, les actions, les pratiques ...les relie en vue d'une finalité.

Nous pouvons maintenant circonscrire notre propos et nous centrer sur la praxéologie. En praxéologie, de quel sens parlons-nous ? Qu'est-ce que le sens relie ?

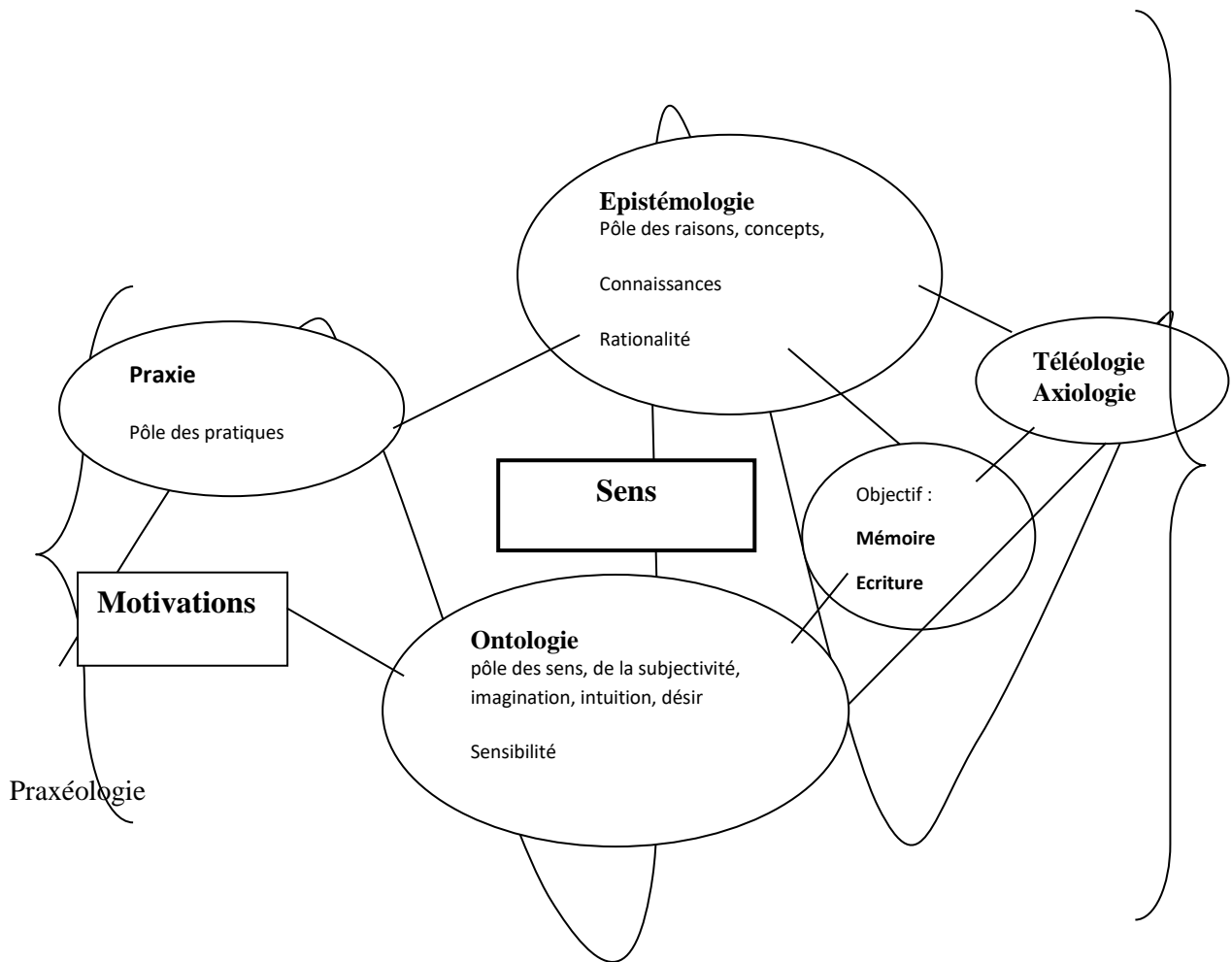
3- Qu'est-ce que le sens en praxéologie ?

Reprenons la définition que nous donnons à la praxéologie: elle «articule, dans une relation dialectique, la pratique et la théorie c'est à dire l'action et la connaissance ; cette relation, unifiée sous le primat du sens, vise une finalité ». Le sens en praxéologie est aussi le mouvement qui reliant les trois pôles-instances que sont l'être pensant, agissant et souffrant (Ricoeur) tend vers une finalité.

Ce qui distingue et spécifie d'abord l'approche praxéologique d'une autre recherche est le fait qu'elle se construit et se conduit dans et à partir des pratiques.

Le deuxième élément spécifique est la place centrale du sens.

Reprenant les différents sens du sens, nous pouvons formaliser ce mouvement ainsi :



Nous pouvons voir maintenant dans quelle mesure nous pouvons articuler sens et connaissance. Qu'est ce qu'une connaissance ? Nous le comprenons, non pas comme vérité mais bien sûr comme mode d'intelligibilité du monde. Comment construit-on des connaissances ? Deux modes peuvent être identifiés : soit en déconstruisant, en séparant un élément en plusieurs parties, soit inversement en associant des éléments apparemment disparates. Nous retiendrons ce deuxième mode et avec le Petit Prince nous dirons que construire des connaissances, c'est faire connaissance et donc construire des liens.

Je vous propose alors quatre niveaux de construction de connaissances justement en lien avec le sens.

3.1- En recherche praxéologique, le premier niveau de connaissances est celui de la description.

- La description du contexte général et particulier, c'est à dire de l'écriture de ce que nous donnent nos sens sensoriels et sensibles : cette mise en forme est parfaitement singulière et est déjà une première forme de connaissance : écrire c'est d'abord décrire et donc c'est construire et reconstruire le monde. Cette description est aussi celle des pratiques : l'acteur devient auteur en écrivant et donc en décrivant ses pratiques et en leur donnant du sens.

- Cette description concerne également celles des autres acteurs et pour reprendre la distinction que nous faisons tout à l'heure, à ce niveau là, le chercheur donne son point de vue sur les pratiques des autres, c'est à dire qu'il donne du sens aux pratiques des autres ; c'est aussi une forme de connaissance mais ce point de vue est d'abord une étape et même un outil de sa recherche.

- Cette description est enfin celle du problème rencontré qui, on le sait, déterminera la problématique. La subjectivité est bien sûr également à l'œuvre dans le repérage et la définition du

problème qui permettra l'élaboration de la problématique : la problématique comme vous le savez est ce qui fait problème pour soi.

3.2- Et nous en arrivons alors à un deuxième forme de connaissance avec l'élaboration de la problématique

Nous savons que cette construction de la problématique met généralement en tension deux pôles dont le chercheur fait l'hypothèse qu'il y a entre eux une relation, un lien qui fera l'objet de la recherche. Et il est le seul à construire ce lien ; il ne peut être que le seul à le faire. Pourquoi ? Parce qu'il met en route deux instances : celle de ses pratiques et celle de sa subjectivité avec ses cinq sens, son intuition son imagination, sa sensibilité, sa capacité de création et d'interprétation. Cette problématique est une connaissance hypothétique qui demande être vérifiée.

Ces liens entre deux pôles mis en tension peuvent être multiples :

- Des liens de ressemblance de dissemblances
- Des liens d'inclusion-exclusion :
- Des liens de concomitance ou de cooccurrence
- Des liens de causalité et d'effet
- Des liens d'alliance, de coalitions ou de conflits
- Des liens de symétrie ou de complémentarité.... Etc....

Passons rapidement sur les différentes étapes de la méthodologie de recherche pour arriver à la constitution du corpus, c'est à dire à l'ensemble des éléments à recueillir pour vérifier l'hypothèse. L'un des outils de recueil est l'entretien. Et nous arrivons au troisième niveau de connaissance

3.3- Il s'agit alors de mettre l'interviewé en situation de décrire lui-même ses pratiques, de donner ses représentations et surtout de recueillir ses référents et le sens que lui il leur donne, c'est à dire de parvenir à décrypter le chemin, le fil qui logiquement relie et unifie pour lui ce qu'il dit, ce qu'il pense, ce qu'il fait et ce qu'il ressent.. Pour parler comme RICOEUR, c'est le sens des « longues chaînes d'actions » (P. Ricoeur, 1990, p.182) ou des logiques d'actions qui forment par « enchâssement » (idem) une pratique finalisée.

Signalons d'ailleurs que les récits de vie, qui peuvent aussi être compris comme condensés d'une réalité socio-historique donnée, offrent une connaissance à prétention scientifique.

3.4- Enfin, nous arrivons au dernier niveau de connaissances donné celui-là par le chercheur : ce qui aura été recueilli est traité, mesuré... par différentes techniques. Ce traitement imposera lui-même un sens, une logique interne à ces pratiques et à leurs sens et mettra au jour des liens logiques insoupçonnés, c'est à dire de nouvelles connaissances. Pour ce dernier niveau, nous pourrions presque dire que le sens, dans le sens de rationalité, n'est pas construit, il s'impose rationnellement. Nous sommes bien loin de la subjectivité du départ, nous sommes arrivés à une production autonome du sens, c'est à dire à un sens séparé, distancié du sujet comme acteur et même distancié de l'objet. Et ce sens est lui-même nouvelle connaissance à prétention scientifique c'est à dire reconnue par la communauté scientifique.

4- En conclusion

Ce qui me paraît spécifique, au regard du sens, dans la démarche praxéologique peut être dit en trois mots :

- Les six sens du sens sont nécessaires. Et pour les retenir, comme pour la bataille du sens, nous allons faire S = SSSSUMO (Sens comme Signification Subjective, Sensation Sensitive, Sensibilité, Unité, Mouvement et Orientation-Direction)
- Au delà des déterminations socio-historiques, la subjectivité du sens est non seulement nécessaire mais est la condition de la recherche

- In fine, les différents sens du sens doivent se transformer pour devenir sens logique et rationnel ouvrant à de nouvelles connaissances mais tout cela à condition de les faire passer par et dans le tamis des significations.

Je vous remercie de votre attention en espérant que tout cela ait pour vous un peu de sens.

Références bibliographiques

CASTORIADIS Cornélius

1975. *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Ed. Le Seuil, 538 p

DESROCHE Henri

1978. *Apprentissage 2: Education permanente et créativités solidaires*. Paris, Ed ouvrières, 299 p

DUCROT Oswald et TODOROV Tzvetan

1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Ed du Seuil, 470 p

FOUCAULT Michel

1966. *Les Mots et les Choses*. Paris, Ed Gallimard, 400 p

JODELET Denise

1984. *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*. In *Psychologie sociale S/D* de S. MOSCOVICI. Paris, PUF, p.p. 361 à 382

LATOUR Bruno

2012. *Enquête sur les modes d'existence : une anthropologie des modernes*. Paris, La découverte, 498 p

MOSCOVICI Serge

1976. *La psychanalyse son image son public*. Paris, PUF. 2^o édition, 506 p

RICOEUR Paul

1990. *Soi-même comme un autre*. Paris, Ed. Le Seuil, 424 p

*Quand la jonction entre la recherche et l'action est produite par le sujet de l'action, dans ce cas, 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. Nous trouvons cette pratique et cette posture essentiellement dans le contexte des formations supérieures. D'où son approche également pédagogique.*

*Dans ce cadre, l'auteur de la recherche est enchâssé par l'accompagnement d'un **tuteur**. La collaboration extérieure de ce dernier devient coopérative dans la mesure où elle converge sur cette singularité du sujet, auteur de la recherche. Qu'on les nomme accompagnateur, tuteur, guide, directeur de recherche, ... ils sont des acteurs indispensables à la conduite du parcours de recherche. Pour autant, leur contribution pédagogique est peu parlée, peu analysées, quasi inexplorées.*

C'est pourquoi dans "une pédagogie du coude à coude" comme disait Desroche, nous nous sommes interrogés sur les figures du tuteur qui peuvent se dessiner. Quels rapports relationnels s'organisent dans la conduite épistémologique, méthodologique, pédagogique et existentielle dans le tutorat ? Face à ces questions, le LaboPraxéo a engagé une recherche sur le tutorat que nous présentons.

L'intervention rend compte d'un travail coopératif de recherche, engagé sur la question du tutorat dans le cadre du DHEPS au CCRA. Partant de l'approche développée par Henri Desroche concernant l'accompagnement à la recherche, le groupe exploite un corpus de récits produits par des tuteurs et/ou des tutorés, qui semblent révéler des écarts avec la figure du tuteur tracée par le fondateur des Collèges Coopératifs.

Être tuteur ou Avoir un tuteur : figure(s) du tuteur

Histoire et état d'une recherche coopérative en train de se faire

**Sandrine AMARE
Arlette DURUAL
Jennifer FOURNIER
Brigitte JOLY
Pierre MAISTRE**

Sandrine AMARE,

*DHEPS, DSTS, Docteur en Sciences de l'Education.
Coordinatrice du pôle Formation continue, Etude,
Recherche-Action et responsable formation CAFERUIS
au CCRA.*

Arlette DURUAL

*DHEPS, DSTS, DEA de sociologie.
Responsable pédagogique des formations à l'ADEA/Ain.*

Jennifer FOURNIER

*Doctorante en Sciences de l'Education.
Chargée d'enseignement à l'Université Lyon2.
Animatrice de groupe de parole auprès d'adultes en
situation de handicap.*

Brigitte JOLY

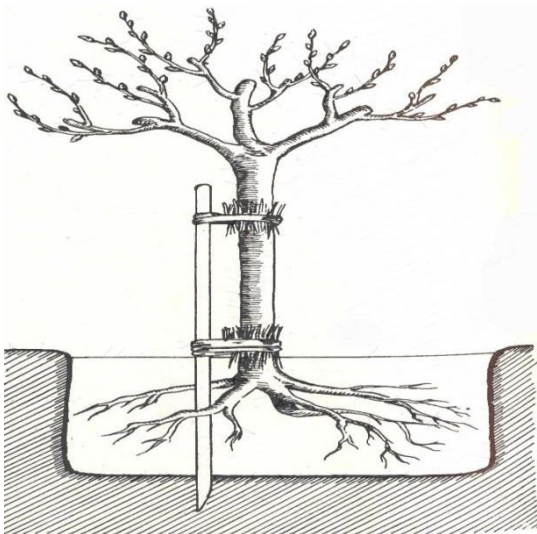
*DHEPS, DSTS, Master 2 ANACIS
Ancien chef de service Sauvegarde / Ain*

Pierre MAISTRE

*DHEPS, DSTS, Docteur en Sciences de l'Education
Ancien Assistant social Conseil Général*

*Tous membres du Laboratoire de Praxéologie
"Des laborieux dont les racines, profondément plantées
dans le réel de l'action, se risquent à quelques ascensions
théoriques, dès lors que leur terrain habituel, devenu site
privilegié d'observation se fait terrain de recherche ...
avec comme ambition avoué du bout des lèvres, la
volonté de faire surgir du néant, une pensée organisée"*

*Extraits du recueil "Rhapsodie"
du LaboPraxéo en 2011*



*Tuteur du latin tutor, tutrix, désigne « un défenseur,
un Protecteur ou un gardien ».*

*Employé dans le champ juridique avec comme valeur
générale « protecteur » (en 1380), il désigne, en droit,
la personne chargée d'une tutelle. En horticulture il
désigne, par analogie, une perche soutenant un jeune
arbre, une plante (en 1701).*

*Deux mots ont été formés récemment sur le radical de
tuteur dans le domaine de l'éducation : tutorat (en
1980) « fonction de tuteur » et tutoriel « relatif au
tutorat ».*

*Alain Rey, dictionnaire historique de la langue
française, 2000.*

1. Histoire et coulisses de la recherche en train de se faire

Si un jour, mues par une curiosité pressante, une envie irrésistible de savoir, vous vous aventurez au 20 rue de la Claire, 5^{ème} étage du Sémaphore, salle 524, repère régulier d'un petit groupe de joyeux laborieux, animés d'une volonté sans faille « d'y comprendre quelque chose »...voici ce que vous pourriez peut-être entendre :

Bruyante cacophonie de quelques praticiens chercheurs ou, au contraire, savante symphonie orchestrée par l'envie, celle de produire des connaissances à partir de leur propre engagement dans cette question du tutorat ?

Voilà, en quelques mots, une manière singulière de camper le décor et d'introduire l'histoire : celle d'un petit groupe composé de quatre femmes et d'un homme, tous assidus du Labo de Praxéo, liés depuis plus d'un an déjà par le projet de réaliser ensemble, un travail de recherche.

Voici donc l'histoire de ce parcours de recherche, son état actuel mais aussi ses premières « découvertes », histoire contée à plusieurs voix, en miroir à notre manière de faire.

Pour situer voici quelques éléments du **contexte**.

Ce travail de recherche conduit de manière **coopérative** prend ses racines dans les séminaires du Labo Praxéo que Sandrine Amaré a présenté hier : dès septembre 2012, cherchant à donner une nouvelle dynamique à ce Labo, plusieurs « chantiers » ont en effet été lancés comme :

- la production d'un « manifeste » : écrit tentant de définir l'objet du Labo, ce que notre groupe entend par praxéologie
- l'organisation de ce colloque qui nous réunit depuis hier
- la mise en place d'un programme de recherche estimant que : « *le Labo ne prendra sa valeur de labo que dans la mesure où il engage des recherches qui impliquent des investigations conceptuelles et/ou objectives* ».

COOPERER : au sens de « opérer ensemble » : partage des tâches entre les différents participants et une mise en commun des apports de chacun. On parle de travail coopératif quand deux ou plusieurs personnes travaillent conjointement dans un même objectif, chacun ayant à sa charge une part bien définie du travail à réaliser.

COLLABORER au sens de « travailler ensemble » : élaboration en commun d'une solution négociée et consensuelle. « Dans le cas d'un travail collaboratif, il n'y a pas de répartition a priori des rôles : les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière. La responsabilité est globale et collective.

La praxéologie permettrait alors d'interroger les ressorts de l'action dans une perspective de transformation de l'action et de l'auteur de l'action : une façon pour l'acteur de « se regarder en faisant, chemin faisant », d'où l'idée du mouvement, des traces de ce mouvement (avancées, points d'arrêt...), d'un parcours en somme. Dans ce sens, la praxéologie s'entend comme discours sur les praxis, discours nécessitant donc une posture particulière puisque acteur (ayant une praxis) et auteur (ayant un discours sur elles) se nourrissent mutuellement.

C'est dans ce contexte donc qu'est né notre **projet** et notre groupe en novembre 2012, constitué de Pierre, Sandrine, Jennifer, Brigitte et Arlette, assemblés par une *envie* commune, celle d'aller regarder de plus près ce qui se trame dans la relation « tuteur/tutoré », relation nouée en vue de la production d'un mémoire de recherche. Nous sommes en effet tous les cinq concernés par cette relation de tutorat même si nous l'abordons, dans un premier temps, d'une manière singulière, à partir de nos propres pratiques d'accompagnement, dans des contextes différents.

Le projet

Il existe une relation étroite entre projet et problème provenant du verbe grec « proballein » qui a le sens de « jeter en avant » et qui a donné, par contraction, le substantif « problema » : ce qui est jeté devant soi, une saillie, un obstacle. Ainsi, « pas de projet sans problème ; pas d'intention qui ne soit supportée par un questionnement sur soi. » (J.P Boutinet)

Nous sommes tous les cinq rassemblés donc par cette envie d'obtenir une intelligibilité de ce point encore aveugle que représente cette relation particulière.

Après de longs échanges relatifs à la démarche à adopter, discussions qui auraient pu scinder notre groupe en camps adverses, nous décidons de tricoter les approches hypothético-déductives et inductives plutôt que de les opposer, estimant que les deux peuvent s'alimenter et faire progresser notre propre parcours de recherche.

Au final, nous entamons l'aventure, armés de cette question de départ, avides d'obtenir une nouvelle appréhension d'une situation tout à fait familière dans laquelle nous avons été ou sommes encore engagés à ce jour ; dès lors que chacun des membres du groupe a vécu ou vit encore cette expérience : celle d'avoir été tutoré et/ou celle d'avoir été ou d'être encore tuteur.

Quelques questions existentielles : Quelle est la nature du lien dans le tutorat : est ce une relation d'autorité? Peut-il être question de rapports de pouvoir ? Ou au contraire de recherche d'autonomie, d'émancipation ? Existe-t-il une réciprocité formative? Qu'est-ce qui se transmet dans cette relation singulière ? Et comment?

Et puis, il faut bien l'admettre, même si ce point demeure encore quelque peu confidentiel entre nous, l'idée d'embarquer à plusieurs, de ne pas réaliser la traversée en solitaire, a fini de nous réunir. Faire l'expérience d'un nouveau « coude à coude » si cher à Desroche, voir ce que nous serions capables de produire, faire émerger de nouveaux savoirs, réfléchir les conditions de production de ces connaissances, tester nos capacités à conduire une recherche coopérative...autant de raisons inavouées mais qui pourtant soutiennent notre détermination. Equipés pour ce départ donc de quelques questions existentielles, ainsi que d'une volonté farouche d'arpenter, une fois de plus, le chemin escarpé que représente un parcours de recherche, nous nous mettons donc ardemment au travail, avec l'appui des autres membres du Labo, installés au camp de base, lieu ressource si nécessaire.

Comment déployer le récit de plus d'un an de travail déjà, sans perdre votre attention? Comment ne pas rompre le charme en vous restituant notre démarche méthodique, voire méthodologique ?

Suspendus à ces questions, nous avons finalement fait le choix de ne vous restituer que les grandes étapes de ce voyage initiatique :

- Nous nous sommes tout d'abord emparés de deux mots clefs, tutorat et accompagnement à partir desquels nous avons conduit un travail de lectures exploratoires.

**Quel est le lien entre accompagnement et tutorat ?
Le tutorat comme forme de l'accompagnement
L'accompagnement comme fonction du tutorat**

- Cette première exploration nous a convaincus de la nécessité de déterminer le **contexte** à partir duquel nous allions observer cette relation « tuteur/tutoré » pour tenter de mieux comprendre ce qui se passe dans cette relation, pour chacun des acteurs de cette relation.

Ayant décidé d'entrer par les collègues coopératifs où des personnes peuvent s'engager dans un DHEPS, il nous fallait alors remonter jusqu'à leur « père » fondateur, Henri Desroche, et retrouver la trace de ce qui l'avait animé dans les années 60.

Nous nous sommes donc procuré ses différents ouvrages ainsi que d'autres écrits relatifs à son œuvre et nous avons exploré ces nouvelles terres restées pour nous encore lointaines, alors même que nous avions, chacun, éprouvé son approche, à notre insu en quelque sorte, lors de nos propres passages au CCRA.

*"Animé par la conviction que dans l'adulte existe souvent un potentiel qui pourrait s'investir dans une recherche et une recherche telle qu'au départ il est mieux placé qu'aucun autre pour la mener de bout en bout, Henri Desroche fonde en 1958 le collège coopératif de Paris".
Henri Desroche, un passeur de frontières, S/D d'Emile Poulat, 1997*

- Forts de ce premier matériau conceptuel recueilli, nous avons travaillé, une journée entière avec les autres membres du Labo, durant ce temps cyclique qui nous réunit une fois l'an, en

juillet...belle journée d'été où le groupe se « met au vert », se dépayse en quelque sorte pour scruter la toile, confronter les points de vue, changer de cadre, reconsidérer les couleurs et parfaire l'œuvre commune à prolonger encore....Ce qui nous amène, en septembre 2013 à produire un texte telle une carte traçant le chemin déjà parcouru mais faisant aussi office de boussole indiquant le cap à suivre pour reprendre notre navigation.

Les trois ouvrages d'Henri Desroche, ouvrages synthétisant son travail et sa pensée sur la recherche-action, nous ont permis d'approcher les principes, les valeurs et finalités qui fondent l'approche qu'il a mise en œuvre et conceptualisée comme méthode d'apprentissage. Cette notion d'apprentissage est à comprendre dans son sens étymologique, c'est à dire comme « ap-prendre » ; le préfixe « ap » connotant le mouvement de rapprochement (de soi) et donc d'appropriation. Nous avons pu également saisir les modalités de cet apprentissage avec ses méthodes, ses temporalités et ses socialités. Ecrits respectivement (et publiés) en 1971, 1978 et 1990, ces trois ouvrages peuvent être compris comme fondation théorique des Collèges Coopératifs que H. Desroche a initiés à l'Ecole des Hautes Etudes et donc comme fondement théorique du Collège Coopératif Rhône-Alpes (CCRA) qui a ouvert ses portes en 1976 à Lyon.

Nous savons que la formation DHEPS est une formation articulant trois dimensions qui sont :

- La dimension épistémologique dans la mobilisation des savoirs convoqués et la production même de savoirs ; ces savoirs prétendent à la reconnaissance et validation académiques. C'est la dimension scientifique, le cogito, les idées... bref la théorie.
- La dimension co-opérative du faire qui est expériences, et pratiques qui sont professionnelles et de recherche. C'est la praxie, la pratique.
- La dimension existentielle que nous qualifierons d'ontologique dans ce qu'elle mobilise de subjectivité nécessaire dans la transmission et l'apprentissage ; cette dimension incluant la relation pédagogique qui relie l'étudiant à son directeur d'étude et/ou tuteur. Ces trois dimensions trouvent leur concrétisation, leur objectivation concrète dans le mémoire de recherche.

Serait-ce la rencontre des pratiques et des expériences qui ouvre des possibilités de sens et donc de connaissances ? Cette hypothèse privilégierait la dimension co-opérative dans ce qu'elle offre de commun, de partagé, de faire ensemble dans un temps dia et synchronique : c'est le fait d'avoir des expériences antérieures communes de pratiques sociales et éducatives, pour le tuteur d'avoir l'expérience d'une telle recherche ou de toute recherche, c'est le fait de faire ensemble, dans le même temps, une recherche et peut-être la même tant tuteur et tutoré sont dans le même bateau, qui offrirait les conditions de construction de sens à ces pratiques.

Une dernière hypothèse se tourne vers la dimension ontologique dans ce qu'elle offre d'altérité, de subjectivité, de motivations et d'intérêts pour tous les acteurs, dans ce qu'elle offre aussi de rationalité, d'affects... c'est à dire de conscient et de moins conscient... Dans ce sens, nous pensons qu'il se passe quelque chose de particulier entre l'étudiant, apprenti-chercheur et celui que H. Desroche nomme son directeur d'étude. Nous irons creuser au CCRA cette relation, pédagogique certes, mais peut-être pas que, entre le tutoré et son tuteur et/ou directeur de recherche. Qu'est ce qui se passe chez l'un, chez l'autre et entre les deux. Il n'y aurait pas de recherche sans rencontre, certes médiatisée par la méthode, mais engageant cependant ontologiquement chacun ? Cet engagement serait alors peut-être la condition d'un faire ensemble, d'une production singulière ?

2. Le tuteur selon Desroche

Nous avons donc fait une première traversée des ouvrages d'Henri Desroche pour pouvoir appréhender les figures du tutorat.

La réalisation du DHEPS se développe dans un cadre borné par l'institution au sein de

« De quoi s'agit-il ?

D'abord d'un engagement spontané, volontaire : disons que se présentent des « acteurs sociaux » (appelons-les ainsi) d'un certain âge ; ils n'excipent guère d'une accréditation universitaire antérieure et même, s'ils se sont risqués à un an ou deux ans de vie universitaire, celle-ci a été enrayée car ils ont été happés par l'action ».

Henri Desroche

laquelle il est conçu (Collège Coopératif), par les obligations temporelles et spatiales qui s'imposent au chercheur au cours de sa production et par la validation académique (Université) qui vient clore la recherche et qui en légitime la valeur scientifique.

La formation au diplôme s'adresse à des praticiens soucieux d'entrer en recherche à partir de leurs pratiques sociales militantes et/ou professionnelles.

Deux postulats en fondent la légitimité :

- Premièrement, *"l'aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve à l'état de veille chez la plupart des êtres humains"* car il existe en chacun une capacité de développement, une curiosité à connaître et à se connaître qui, ne demande qu'à être mobilisée.
- Deuxièmement, la richesse de leurs expériences et de leurs pratiques les qualifie tout particulièrement pour entreprendre une telle démarche.

Dès lors, l'itinéraire de recherche que parcourra l'étudiant est envisagé comme un processus qui lui permettra:

- D'une part, au regard de sa pratique sociale, de passer de l'action sur le « terrain » à la recherche sur son action : *« Après avoir été l'acteur de cette action, il devient l'auteur de cette recherche »*
- D'autre part, au regard de sa pratique d'« apprenant », de passer d'une posture d'enseigné à une posture de chercheur, d'une posture de récepteur à une posture d'émetteur, d'une posture de lecteur à une posture d'auteur.

Ce processus s'accomplit dans et par un dispositif d'accompagnement multiforme. Ce processus s'initie par un arrêt réflexif sur le trajet effectué par l'apprenti chercheur et qui le porte au seuil de la recherche avec comme production initiale l'autobiographie raisonnée : *« L'autobiographie n'est qu'un instrument, mais elle est un instrument, peut-être l'instrument susceptible de générer une autoformation, celle-ci générant elle-même une autoproduction de sa propre vie (...) L'essentiel est que ce premier « accouchement mental » s'articule à un premier travail d'écriture »*.

Ce processus prend régulièrement appui sur l'échange et la confrontation critique à propos du travail en cours, effectués dans des groupes de pairs appelés « ateliers coopératifs, il est constamment étayé par le tutorat exercé par un aîné.

Ce tutorat lie solidairement tuteur et tutoré :

Ces précautions, ingéniosités ou tergiversations terminologiques, correspondent à une

situation – et un défi – d'équilibre entre deux rôles et en l'occurrence deux personnes – personne projet + personne ressource – ainsi cooptés pour, durablement, pédaler en tandem.

Cette solidarité se manifeste notamment par le fait que « le premier dépose le diplôme du second ». A Rennes, et de guerre lasse, l'équipe aura fini par adopter le label de « **coopérateur de recherche** » pour nommer le tuteur.

« Un tutorat, un parrainage, une direction d'études, une auscultation-consultation, un appui clinique, une facilitation, une catalyse, une assistance ou un accompagnement d'un parcours, etc. Ces précautions, ingéniosités ou tergiversations terminologiques, correspondent à une situation – et un défi – d'équilibre entre deux rôles et en l'occurrence deux personnes – personne projet + personne ressource – ainsi cooptés pour, durablement, pédaler en tandem ».

Henri Desroche

Le tutorat est fondé sur un engagement éthique du tuteur qui a pour visée d'éveiller l'appétit de création du tutoré. Le tuteur s'oblige par-là à faire en sorte que l'itinéraire de recherche du tutoré soit librement déterminé par lui et, pour lui : *« qu'il sélectionne un projet dans lequel lui même donnera son plein, un projet tel qu'il sera en posture de le faire aboutir mieux que tout autre candidat [...]. L'éventail de la recherche n'est pas moins large que l'éventail*

« Nous avons entouré le décollage, escorté les transits, veillé aux « pannes sèches » et aux « trous noirs ». Ou, si l'on préfère l'image agricole, nous nous sommes émerveillés de retirer progressivement le « tuteur », de sectionner ses ligatures au fur et à mesure que l'arbuste devenait arbre, renforçant ses ramures et déployant ses frondaisons ».

Henri Desroche

offert par les Jeux Olympiques. Les deux seules questions sont que chacun trouve sa filière et qu'une fois choisie celle-ci. Il y trouve un entraînement adéquat »

La finalité du tuteur est donc celle de l'émancipation :

Cet engagement éthique détermine à la fois la légitimité, la posture (au sens de l'accompagnement méthodologique qu'il met en œuvre) et la nature de la relation qu'il initie.

Il est légitime comme guide (au sens montagnard du terme, métaphore particulièrement appréciée par Desroche) parce qu'il a lui-même emprunté et arpenté des chemins semblables à celui, nouveau, qu'il va parcourir ; il est légitime parce qu'il est porté par la même passion que celle qui se mobilise chez le tuteur, celle de la recherche : *« Vous êtes de la même bande. Vous êtes devant le même défi. Vous avez partie liée. Vous prospectez dans la même direction. Vous êtes de la même caravane. C'est ensemble que vous avez à traverser »*.

Cette triangulation, tuteur/recherche/tuteur permet d'éviter les impasses spéculaires et les prises de pouvoir sur autrui (position du gourou) ; il est légitime enfin parce qu'il s'engage à refaire ce chemin aux côtés du tuteur ; exit donc la posture du mandarin *« non plus un prof qui détient la science...mais un interface...on va s'apprendre (...) Comme pour le sport "son apprentissage postule moins une transmission didactique qu'une communication initiatoire, une manière de s'entraîner côte à côte, en augmentant peu à peu les difficultés et en réduisant peu à peu les temps requis pour les surmonter. C'est même l'observation de ce qui se passe sur un champ de ski entre les "monos" et les débutants qui pourrait donner l'idée la moins approximative du caractère sportif que peut représenter l'aboutissement d'une recherche lorsqu'elle atteint le slalom qu'est le dépôt d'un diplôme ou la soutenance d'une thèse »*.

Au plan des relations, ni l'affectivité, ni l'amitié ne sont de mise entre le tuteur et le tuteur, car le compagnonnage initiatique qu'ils construisent les réunit dans la quête d'un savoir allogène à l'un comme à l'autre et non dans la recherche d'un savoir de l'un sur l'autre.

Au plan méthodologique, plus qu'une transmission de savoirs, il s'agit de construire, en commun et pas à pas, les outils d'une guidance, de s'apprendre, l'un par l'autre, comment travailler l'un avec l'autre. Il y a donc co-élaboration des opérateurs.

Henri Desroche rêvait que *« tous les travailleurs accédant aux exercices de l'intelligence deviennent, non seulement consommateurs d'enseignement mais coproducteurs de recherche »*. (L'Éducation Permanente, n°98, juin 1989).

3. Figure, visages et facettes du tuteur

Nous avons sollicité les membres du Labo Praxéo afin qu'ils produisent un texte libre sur leur expérience de tuteur et/ou de tuteur, leur rappelant l'autobiographie raisonnée chère à Desroche. Nous avons rassemblé un corpus de 13 textes : récits, souvenirs, anecdotes, ressentis.

Un premier traitement de ce corpus nous permet de vous présenter la figure du tuteur telle qu'elle apparaît au travers des écrits des membres du Labo.

« Je suis une figure que l'on nomme tuteur ». Une figure, c'est à dire un contour, un trait qui fait figure de. De qui ? De quoi ?

Je prends généralement le visage de celle ou celui qui a été désigné ainsi par le CCRA ; mais je peux aussi prendre celui du directeur de recherche, d'une autre personne ressource et même prendre le visage d'un compagnon de route, puisque c'est bien de route et de chemin dont il s'agit.

On me dit d'abord et surtout porteur et garant de la méthode de recherche, c'est à dire du chemin à prendre et à suivre comme une embarcation pour une traversée, un passage d'obstacle et d'échéance et même de désert et me voilà promu guide et capitaine. Eh oui, je suis un peu tout cela et aussi comme toi, comme vous, rameur, randonneur, celui qui te dirait *« chemin faisant... nous avançons »*, donnant pour ainsi dire l'orientation, peut-être une vague direction et te laissant définir la destination. C'est vrai, je sais un peu comment aller là où tu me conduiras puisque tu es le seul à pouvoir le faire.

Oui, c'est toi qui me conduiras, sous les arcades et dans les arcanes de tes pratiques, de tes questionnements existentiels et essentiels et c'est toi qui me feras comprendre ce que tu ne comprends

pas. Je veux dire que c'est bien toi qui me déplieras, m'expliqueras ce qui aujourd'hui te questionne, pour que nous arrivions à le prendre ensemble, pour que nous arrivions à le comprendre...

A la facette du grand timonier, je préfère celle de l'éclaireur, mais rassure toi, je saurai rester dans l'ombre, pour ne pas t'en faire. C'est que ce chemin n'est pas que de raison, il y faut aussi sa part de mystère, de magie presque religieuse, d'alchimie, de confiance, j'allais dire de croyance. J'aime accompagner l'autre à croire en lui, à croire en ses capacités.

Quelque fois en te parlant je passe du "Tu" au "Nous", dans une alliance qui pourrait faire illusion et bien rassure-toi encore, je ne fais pas alors illusion, nous sommes bien dans la même barque, partenaires d'un voyage, ensemble amoureux des questionnements, des doutes et des incertitudes. Mais je respecte trop ta solitude pour la déranger, je te la sais trop nécessaire pour même la questionner. Vois-tu, je suis un accompagnateur de solitude, des solitudes qui se sont groupées.

Je suis une figure qu'on efface, une figure qui s'efface et qui semble te dire « je t'en prie... après toi ». Dans le grand théâtre de la recherche, je suis sous la scène, je serais le souffleur, mystérieux visage de l'ombre, psalmodiant ses refrains méthodologiques.

C'est que je me prête volontiers aussi à toutes tes interprétations, il est vrai en t'y aidant un peu et y mettant un peu du mien, c'est selon. Et me voilà donc souffleur soufflant le chaud et le froid, l'aigre et le doux... Tantôt, comme la confiture, me voilà bonne maman avec son lot de confiance, de bienveillance, de présence et il faut bien le dire à mon corps défendant, me voilà idéalisé avec tous les qualificatifs comme « sensible, pertinent, encourageant, disponible, nourrissant, réconfortant... » ; tantôt heureusement bien sûr je limite, je cadre, je régule, je consolide, je distribue (surtout la parole...), je rassure.

Pourquoi cela ? Et bien oui, parce que je suis moi-même limité, pas assez attentif, manquant de profondeur théorique, ne m'intéressant qu'à la forme et pas au fond ; quelque fois encore, le plus souvent malgré moi, je deviens même "père fouettard" et il paraît même que je peux faire peur, je peux impressionner. C'est cela, je suis tout cela, Père Noël et Père fouettard.

En un mot, moi tuteur, je suis une figure floue aux multiples visages sur lesquelles, successivement et simultanément s'harmonisent d'innombrables combinaisons de facettes paradoxales.

4. La part de l'ombre dans le modèle des roches (Desroche)

Nous avons dessiné, dans la seconde partie de notre exposé, le tutorat selon Desroche, c'est-à-dire la figure du tuteur telle qu'il nous la donne à travers ses ouvrages.

Nous avons nous même tracé les visages du tuteur à partir des textes produits par les tuteurs/tutorés parlant de leur propre expérience.

Nous proposons alors de mettre ces deux figures en tension, en faisant apparaître non pas ce qui les rassemble et leur serait commun mais ce qui les différencie.

Aujourd'hui, 3 traits distinctifs semblent se dessiner :

Premièrement, ce qui apparaît comme majeur et déterminant dans la figure du tuteur d'Henri Desroche est en fait, que précisément, cette figure est donnée du point de vue du tuteur. En effet, Henri Desroche décrit sa pratique, se met en scène comme tuteur sans s'attarder sur la relation qu'il établit avec les tutorés.

Notre corpus nous offre en complément, le point de vue du tutoré. Celui-ci met en lumière ce qui jusqu'alors restait dans l'ombre, le primat de la dimension relationnelle dans ce parcours de recherche.

Deuxièmement, pour Henri Desroche, la relation s'arrête à une dimension que nous qualifions de professionnelle, d'implicitement contractuelle, comme celle liant « le chirurgien à son patient ». Il admet une passion commune pour la recherche et son objet mais récuse et refuse toute relation affectivée :

Dans les récits que nous avons recueillis, cette dimension est au contraire prégnante, elle marque voire détermine le parcours de recherche du point de vue du tuteur au moins pendant un temps.

Troisièmement, bien qu'il souligne les écueils à éviter dans les figures du gourou scientifique et religieux à tenir éloignés, les traits saillants de la figure du tuteur selon Henri Desroche ne peuvent être que positifs.

Nos données font apparaître, pour prendre une métaphore photographique, le négatif de cette image. Ce négatif nous vient du manque et des manques que porte le tuteur et nous vient des espoirs déçus qu'il génère.

En conclusion provisoire, à l'image idéalisée d'un tuteur qui ne serait que bon et performant, il nous faut communiquer l'image d'un tuteur plus réel, plus complexe et finalement plus humain.

« Il n'est pas nécessaire qu'entre votre parrain et vous règne ou tout simplement passe quelque chose comme une amitié. C'est autre chose. Un autre sentiment. Celui qui lie un guide et son client dans une escalade. Celui qui lie un chirurgien et son opéré. Aucune affectivité n'est requise. Elle serait même plutôt de trop. Mais un certain intérêt commun, une certaine passion commune pour un fragment de science, pour ce périmètre offert à votre exploration. »

Henri Desroche

Références bibliographiques

DESROCHE Henri,

1971. *Apprentissages en sciences sociales et éducation permanente*. Paris, Editions ouvrières.

1978. *Apprentissages2, éducation permanente et créativités solidaires*.

Paris, Editions ouvrières

1990. *Apprentissages3, entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche d'action*. Paris, Editions ouvrières

DRAPERI Jean-François

1992. *Entretien avec Henri Desroche*. Revue Recherche et Formation, n°12.

MAELA Paul

2002. *L'accompagnement: une nébuleuse*. Revue Education Permanente, n°153.

2009. *L'accompagnement dans le champ professionnel*. Revue Savoirs, n°20.

2009. *Autour du mot accompagnement*. Revue Recherche et Formation, n°62,

POULAT Emile (S/D)

1997. *Henri Desroche: un passeur de frontières*. Paris, L'Harmattan.

De ces deux dernières communications, il ne faut s'attendre ni à une clôture, ni à une synthèse de la pensée accumulée depuis ces deux jours, mais au contraire proposer une ouverture encore et encore en réinterrogeant ce désir d'appartenance à la recherche-action.

Fondée sur son expérience de sociologue et consultant auprès des acteurs des politiques publiques, et des lieux d'exercice professionnel des intervenants sociaux, Jean Marc Berthet propose une réflexion critique partant du contexte social et politique dans lequel la recherche tente de s'inclure.

L'intervenant interroge la nouvelle actualité de la recherche-action dans le travail en tentant de la recontextualiser. Puis il rebondira en situation aux exposés précédents du matin avant que de faire retour sur sa pratique de sociologue.

La nouvelle actualité de la recherche-action

Jean-Marc BERTHET

Sociologue
Professeur Associé à l'Université de
Versailles/Saint-Quentin en Yvelines

Je proposerai une intervention en trois temps, tout d'abord, je me demanderai :

- De quoi un colloque sur la recherche-action en travail social et la praxéologie peut-il être le symptôme ? Je souhaiterais recontextualiser ce qu'il en est de la nouvelle actualité de la recherche en travail social ou plutôt de ce que je crois en comprendre.
- Ensuite, j'essaierai de rebondir en situation aux différentes interventions du matin.
- Enfin, je reviendrai sur ma propre pratique de recherche action en donnant quelques exemples.

1- De quoi Les Topos sur la recherche-action en travail social et la praxéologie peuvent-ils être le symptôme ?

Il y a me semble-t-il une actualité de la recherche en travail social qui n'arrive pas par hasard. Elle est liée à différents mouvements.

1.1 De la légitimité politique du travail social

Le premier, me semble-t-il, renvoie à la crise de légitimité politique du travail social dans un contexte politique où les questions sociales finalement ont peu de place. Qu'est-ce que je veux dire ? L'Etat social n'a plus de troupes. C'est à dire qu'il n'y a quasiment plus de fonctionnaires d'Etat qui soient des travailleurs sociaux, les différentes phases de décentralisation ont fini par dépecer ce qu'il pouvait en être d'un Etat social. Ce n'est pas très grave en soi, mais par contre derrière, il n'y a pas de discours étatique sur ce que pourrait être l'action des intervenants sociaux, ce qui est plus embêtant. Comme parallèlement, les conseils généraux, qui sont les premiers employeurs du social (soit directement soit par les subventions qu'ils délivrent à différentes associations) n'ont pas non plus de discours politique fort sur ce sujet, il n'y a qu'à voir sur quels enjeux politiques se font les élections de conseils généraux (jamais sur les questions sociales) alors même que les budget des conseils généraux sont essentiellement consacrés à ces sujets, le travail social se trouve en voie de dépolitisation, vu à travers le prisme de ses financeurs.

D'emblée, ce dont il s'agit alors, c'est une crise du sens, dans ces deux acceptations, crise de la direction et crise de la signification. Crise de la direction je viens de le dire il n'y a pas de politique sociale au sens où un discours idéologique structuré nous dirait ce qu'il faut faire, ce qu'il pourrait en être du bon travail social, si tant est que cela veuille dire quelque chose. Crise de la signification qui explique en quoi les recherches en travail social produites par des travailleurs sociaux sont d'autant plus nécessaires, à la condition de leur capitalisation. Mais, j'ai envie de dire que c'est la crise du sens du travail social qui est constitutive de son actualité et de sa vigueur. Donc pour moi, cette crise de sens n'est pas si grave, elle est constitutive de la vigueur du travail social et l'actualité de la recherche-action n'est qu'une réponse à la crise de légitimité mais certainement pas à la crise du sens, que les travailleurs sociaux s'intéressent au sens de ce qu'ils produisent paraît plutôt sain !

1.2 De la scientificité du travail social

Cela m'amène au deuxième élément de contexte qui est celui de la montée d'une volonté de faire du travail social une nouvelle discipline éventuelle ou à tout le moins de poser la scientificité du travail social (cf les travaux de Stéphane Rullac) qui passe en particulier par la reconnaissance d'une chaire en travail social, de l'idée d'un doctorat en travail social et de tous les PREFAS qui se développent actuellement. Et là le débat va être vigoureux mais je ne suis pas sûr de bien comprendre les lignes de fracture ou de controverses, donc je ne le développerai pas plus.

1.3 De l'évaluation dans le travail social

Il y a me semble-t-il un troisième élément de contexte qui me tient plus à cœur, c'est la montée de la question de l'évaluation dans le travail social, voire de la folie évaluative, question extrêmement

compliquée et dont l'appel des appels a bien montré comment les travailleurs sociaux pouvaient refuser cette question de l'évaluation. Peut-être que cette question du re-surgissement de la recherche action est-elle l'indice de la reproblématisation d'une visibilité de nouveaux savoirs que l'évaluation qui est bien souvent de mon point de vue et vue du prisme de l'ANESMS une recherche de qualité que de savoir, tend à invisibiliser. Si tel était le cas, nous ne ferions que retrouver les trames de vieux chercheurs du social (Barel ou Autès) qui ont largement insisté sur son caractère paradoxal. Pour le dire autrement, l'évaluation, aujourd'hui s'apparente au mieux à une auto-évaluation demandée aux acteurs de terrain, qui tendent à invisibiliser ou à ne visibilité que ce qui leur paraît digne de l'être, au pire à des formes de contrôles. De ce point de vue, les guides des bonnes pratiques qui se multiplient tendent à montrer comment l'illusion de la diffusion de la bonne pratique sert de modèle à l'action publique, tendant à négliger ce qu'il en est de l'épaisseur sociale de ces mêmes pratiques : comme si les pratiques pouvaient être totalement transparentes à elle-mêmes et donc reproductibles.

1.4 Des liens de la pratique et de la théorie

Le dernier élément qui me permet de rendre compte de cette actualité relève de tout autre chose, il s'agit des profondes contradictions dans lesquelles les politiques publiques placent les travailleurs sociaux aujourd'hui et finalement de l'extrême complexité dans laquelle baignent les travailleurs sociaux quant aux circonvolutions de leurs environnements institutionnels qu'ils ne comprennent pas toujours d'où la nécessité de reposer la question des liens de la pratique et de la théorie à travers la question de la recherche action. L'actualité de la réforme territoriale et du devenir du social comme bloc de compétence (intercommunalités ou régions ?) le montre bien.

1.5 Du rapport au temps

Dernier point, l'actualité de la recherche en travail social rend compte peut-être d'une transformation de notre rapport au temps. En cherchant à produire du savoir dans un contexte où la communauté scientifique en sciences sociales est particulièrement éclatée, technicisée, très empirique et peu théorique, et surtout, où la vitesse des phénomènes et leur accélération ne cessent de s'accroître, la recherche-action est sans doute une forme de ralentisseur de l'action nécessaire dans un contexte de mise en urgence permanent du quotidien de nos pratiques.

2- Il n'est pas certain que l'encadrement du social sache aujourd'hui vraiment ce que fait le terrain.

Au fil des interventions entendues, je rebondirai à partir de quatre auteurs, en insistant sur un présupposé qui me paraît fort : il n'est pas certain que l'encadrement du social sache aujourd'hui vraiment ce que fait le terrain.

2.1 Le travail, l'œuvre et l'action

La première évocation, c'est Hannah Arendt qui distingue le travail, l'œuvre et l'action. Pour elle, le travail, c'est l'animal laborans, ce qui nous rapproche le plus de l'activité animale, pour elle le travail doit rester de l'ordre du privatif. L'œuvre, c'est autre chose, c'est l'homo faber, ce qui permet de nous détacher de l'animalité et d'aller vers la non naturalité de l'être humain, l'œuvre doit être créée au sein de la sphère privée pour être exposée dans la sphère publique. Et enfin, l'action pour elle, c'est ce qui renvoie à la fois au politique et à la liberté de l'être humain, par le travail et l'œuvre, on peut révéler ses talents, ce qu'on est mais non pas qui on est.

2.2 Le pragmatisme

Pour prolonger, un élève d'Hannah Arendt, Richard Senett, dans un livre qui s'appelle « ce que sait la main, la culture de l'artisanat » revient sur ces questions pour dire l'inverse : il dit que l'animal laborans, celui qui travaille pense, quand il fait alors même que toute une tradition occidentale, a séparé les deux, a séparé la théorie de la pratique pour aller vite. Mais Senett ne rattache pas ça du côté d'une praxéologie mais bien du côté du pragmatisme. Ce faisant, c'est quoi la notion déterminante dans le pragmatisme, c'est la notion d'expérience qui permet de se poser des questions éthiques dans le déroulement même du travail et non pas dans l'après-coup. Senett a en tête les inventeurs de la bombe atomique et Oppenheimer qui s'est posé après coup la question éthique de son invention et cela l'amène à conclure sur la notion de fierté dans le travail. Et je trouve cela passionnant, car une des questions aujourd'hui mais qui dépasse largement le travail social est de se demander quand est-on fier de son travail ? C'est la raison pour laquelle Senett insiste sur l'artisanat, sur la lente maturation du savoir-faire qui mûrit non pas simplement par imitation mais par enracinement dans une pratique qui évolue et se transforme et donc permet de se réapproprié un savoir faire. Cela pose alors une question redoutable : celle de la transmission de ce savoir. Chez Senett, cela amène l'idée de la production d'un savoir tacite, qui est le fruit de cette maturation et ce savoir tacite, sa difficulté est que, tacite, il ne peut s'explicité et peine à se transmettre, je ne pense pas qu'on puisse parler de recherche-action sans se poser la question de la capitalisation et de la transmission de ce que l'on produit comme connaissance.

2.3 La dispute professionnelle

A parler de fierté dans le travail, cela me fait penser à un troisième auteur Yves Clot, qui tente de puis de nombreuses années de penser une psychologie de l'action. Dans un récent ouvrage, « le travail à cœur : pour en finir avec les risques psycho-sociaux », il revient sur ces questions à travers la notion de travail bien fait et de travail empêché. Pour lui, finalement, la bonne pratique, après laquelle courent toutes les institutions et que d'une certaine manière la Recherche-action tente d'expérimenter, la bonne pratique est celle de la dispute professionnelle sur ce qu'est le travail bien fait, cela implique évidemment un cadre qui la permet, je dirais tout à l'heure comment on peut aider à le construire.

2.4 La métis

La quatrième référence théorique renvoie à la métis et à un ouvrage de Marcel Détiéne et de Jean-Pierre Vernant. Ce terme sera repris du côté de la philosophie par Michel De Certeau, du côté de la sociologie urbaine par Michel marié, du côté de la sociologie des organisations par Gilles Herreros ou encore du côté du travail social par Michel Autès. bref, un terme souvent repris !

De quoi s'agit-il ? Il s'agit de dire que les grecs anciens avaient produit puis amnésié une forme d'intelligence et de savoir, perdus au profit du Logos : la capacité à construire dans la situation le problème et la réponse au problème sans disjoindre la théorie et la pratique, une forme d'intelligence pratique et situationnelle. Un exemple fameux de la mise en oeuvre de la métis ou de l'intelligence situationnelle qui va permettre de glisser vers le tutorat, est celui de l'équipe de France de rugby entraînée par Pierre Villepreux en 1999 (référence sans doute masculine, je m'en excuse !). Ce dernier avait basé tout son entraînement sur ce concept. Lorsqu'ils jouent la demi-finale de la coupe du monde contre les All Blacks, les joueurs s'étaient enfin approprié le concept : ils n'avaient plus besoin de l'entraîneur et ont brillamment gagné ! D'une certaine façon, la question du tutorat est celle-là : comment faire pour que les étudiants n'aient plus besoin de leur tuteur !

3- Autour de ma pratique

J'ai réalisé une dizaine de recherche que je ne qualifierai pas de recherche-action. J'en tire quelques éléments pour commencer.

3.1 Recherches contractuelles

Il s'agissait de recherches contractuelles, c'est à dire que pendant très longtemps, l'Etat et ses différents ministères lançaient des programmes de recherche assez ouverts, plutôt de recherche appliquée d'ailleurs qui n'existe quasiment plus aujourd'hui du fait des profondes transformations du financement de la recherche dans ce pays, en particulier avec la mise en place de l'ANR. Bien souvent, ces recherches permettaient à de jeunes doctorants d'avoir un financement pour boucler leurs thèses mais finalement elles débouchaient peu sur de l'action, c'est toute la question de l'articulation de la recherche à l'action, c'est pour partie l'histoire de la sociologie urbaine. Il y a une grande naïveté à penser que la recherche va pouvoir transformer l'action car c'est éluder la dimension politique et décisionnelle en amont de l'action, dans la sociologie urbaine, on a fait une sociologie pour les décideurs dans les années 1950, puis une sociologie des décideurs dans les années 1960 et 1970 puisqu'ils ne comprenaient pas les actions proposées et ne les reprenaient pas à leur compte !

3.2 La recherche-action collaborative?

Le deuxième élément c'est de rappeler qu'il n'y a pas plus individualiste qu'un chercheur ! Et donc lorsqu'on parle par exemple de recherche-action collaborative, je me demande s'il s'agit de collectifs de chercheurs qui travailleraient avec des collectifs de professionnels et des collectifs de chercheurs ou de publics ou de quoi parle-t-on alors ?

3.3 La recherche-action

Aujourd'hui, j'ai le sentiment de faire de la recherche action ou de la formation-action, mais je ne sais pas si cela vient modifier l'action ! Je m'explique : dans le cadre de mes activités de consultant, depuis de nombreuses années, j'accompagne des collectifs de professionnels soit à des démarches de formation autour du DSL soit autour des politiques éducatives locales. Globalement, ces séances sont organisées de la même façon : apports théoriques et/ou méthodologiques, discussion sur les apports, analyse de la pratique, rédaction par mes soins d'un compte rendu étoffé des débats entre 4 à 5 pages qui va me permettre de rédiger un rapport final qui, par un copié collé, ne reprendra pas les compte-rendus mais les re-découpera en fonction des grandes thématiques qui en sont ressorties. Il me semble que c'est de la recherche action mais je n'ai pas le temps d'en mesurer les effets en termes de transformation de l'action : ma mission est déjà finie. Cela pose une question essentielle : le rapport au temps dans la recherche action.

3.4 L'écriture

La question de l'écriture lorsqu'imiter, c'est inventer.

Dans tout processus de recherche-action, on peut avoir tendance à se trouver en phase d'imitation. Pourtant, ce n'est pas cela, d'ailleurs, la vraie imitation, Gabriel Tarde l'avait dit il y a longtemps, c'est l'invention, ou plutôt on croit imiter mais on invente ! La question est comment le dire : il faut l'écrire.

Pour finir, je souhaiterais vous lire un poème d'Antonio Machado qui rend bien compte de la notion de cheminement et d'interrogation qu'implique tout travail de recherche-action.

« Voyageur, le chemin
sont les traces de tes pas
c'est tout ; voyageur
il n'y a pas de chemin
le chemin se fait en marchant.
Le chemin se fait en marchant
et quand on tourne les yeux en arrière
on voit le sentier que jamais
on ne doit à nouveau fouler.

Voyageur, il n'est pas de chemin,
rien que des sillages sur la mer »

Références bibliographiques

DETIENNE Marcel, VERNANT Jean-Pierre

1974. *Les ruses de l'intelligence: la métis des grecs*. Paris, Flammarion

SENETT Richard

2010. *Ce que sait la main*. Paris, Albin Michel

AUTES Michel

2007. *Les paradoxes du travail social*. Paris, Dunod

ARENT Hanna

1983. *La condition de l'homme moderne*. Paris, Calman-Lévy

CLOT Yves

2010. *Le travail à cœur*. Paris, La Découverte

Nous avons proposé d'attacher, en termes d'appartenance et donc d'identité, la recherche des praticiens sociaux à la recherche-action.

Au-delà de cette proposition, il devenait nécessaire alors, par des réflexions multiples et des points de vue différents d'ouvrir et parcourir le paysage de la recherche-action aujourd'hui. Comme dans un tableau, l'apport des uns et des autres composent des couleurs variées, des lumières transversales, des lignes de force, des ombres portées, qui ensemble commencent à constituer pour chacun d'entre nous un relief, une perception, une compréhension.

Demeurent des questions, des imprécisions, des non-dits, des absences, des occultations. Certes, il en est ainsi de toute communication.

Faut-il reprendre tout cela, resserrer les apports sur l'essentiel, harmoniser les perceptions, tendre vers la problématique, combler les manques, saturer le tableau et clôturer par ce qui seul mérite d'être conservé? Il n'en sera rien, notre proposition n'était pas dans l'attente dogmatique d'une confirmation.

Des espaces se sont constitués entre les différentes interventions qui laissent à chacun la possibilité de penser. C'est à vous de penser, non pas tant penser ce qui a été dit, mais penser entre ce qui est dit, car c'est dans l'entre deux que se fabrique le sens.

Il n'y aura donc pas de clôture de ces journées mais une ouverture sur la concrescence de la recherche et de l'action.

De la concrescence

Joël CADIÈRE

*Docteur en sociologie
Ancien directeur du CCRA
Membre du LaboPraxéo*

Parmi vous il y a des étudiants DEIS et DHEPS, qui sont en cours d'immersion dans leur projet de recherche-action, parmi vous il y a ceux qui conservent le souvenir impérissable d'un parcours de recherche accompli, ceux qui sont tuteurs, ceux qui sont curieux de connaître cette aventure.

Certes les ToPos avaient pour objectif explicite de dessiner le paysage qui entoure la pratique de recherche des praticiens sociaux, mais au-delà du contexte de production, c'est bien de la fabrique qu'il s'agit. C'est bien que ça fabrique de la recherche-action dans les dispositifs de formation. Et le mérite dont vous êtes porteur est d'avoir été ou d'être ce jour ceux qui ont éprouvé et permis le travail de cette concrescence de cette 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 concrescence est également celle singulière mise en œuvre par le sujet dans la démarche de recherche-action qui articule les trois dimensions dont nous avons parlé tout au long de ces journées: 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 me suis dit, il faut bien qu'un jour on puisse en rendre compte d'une façon ou d'une autre.

Alors j'ai tenté un texte qui tente 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-action et vous livrer ses propres impressions, réflexions, acquisitions et compréhensions.

Et par ce topos que je vous livre, nous terminerons ainsi nos journées.

1- PREMIER PASSAGE:

LA QUESTION DE RECHERCHE

Je me souviens 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'aiguise 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, immanquablement 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.

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.

2- 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.

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.

3- 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 « raisonnance » 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.

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.

ANNEXE

Le Laboratoire de Praxéologie Rhône-Alpes (LaboPraxéo)

Communication introductive de Sandrine AMARE
aux journées ToPos en vue de présenter succinctement
le LaboPraxéo aux participants.

Je tracerai rapidement les motifs de sa création, les objectifs qu'il se donne, ainsi que sa composition et son organisation.

Il n'est pas possible d'évoquer la création de ce lieu sans faire un succinct détour par Henri Desroche, un homme aux grandes utopies en formation pour adultes²⁰.

C'est dans un contexte d'ouverture à l'éducation populaire que Henri Desroche, sociologue, philosophe et théologien français, est élu directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, (ancienne VI^e section de l'École Pratique des Hautes Etudes) et proposé par François Perroux pour la création d'une chaire de « Sociologie de la coopération et du développement » au début des années 50.

Passionné pour la formation permanente des adultes en *situations de pratiques sociales*, il s'intéresse à leurs acquis en *recherches spontanées et impliquées*, affine des stratégies éducatives pour des adultes acteurs sociaux. Attaché à ces adultes-étudiants qui ne sont pas « *des professionnels de la recherche, mais des professionnels de la vie sociale et de l'action économique, du développement communautaire ou du travail social* »²¹, il croit en l'apport théorique qu'ils détiennent, aussi épars soit-il ; il estime cet apport théorique précieux et marginal, méritant d'être repris, interrogé, reconnu et utilisé.

A partir du moment où cette recherche informelle sera reprise par les acteurs sociaux pour être réinterrogée -par eux-mêmes- avec rigueur, structurée selon des normes scientifiques, elle deviendra ce qu'Henri Desroche appellera la recherche-action, celle qui pose le sujet à l'intérieur de la pratique quotidienne du chercheur, là où il est acteur impliqué...

Retenons ensuite que c'est par la fondation du Collège Coopératif de Paris (entité distincte mais dépendante de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales), en 1959, qu'Henri Desroche a permis à ses étudiants de « *développer pleinement leur recherche en la replaçant dans un cadre universitaires* » et leur a donné la possibilité de la conduire à un niveau II, avec la création d'un diplôme universitaire intitulé DHEPS (diplôme des hautes études des pratiques sociales), repris ensuite par plusieurs universités.

A l'origine, la pratique au Collège Coopératif de Paris sera celle « *de la recherche-action corsetée dans une démarche coopérative et une structure associative conduisant au DHEPS* », dira Henri Desroche. Depuis, la pédagogie des collèges coopératifs (Paris, Lyon, Bretagne, Provence Alpes

²⁰ En référence au travail de Marie-Laure Henckens, *Les utopies d'Henri Desroches. Pour une université ouverte des pratiques sociales et son apport au développement de l'union européenne*, mémoire DHEPS, Collège Coopératif Paris, 1995.

²¹ Henri Desroches, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, p14.

Méditerranée) se fonde sur la recherche-action comme « *incitation à l'auto-formation accompagnée où l'apprenant est acteur-chercheur : il explore et construit des savoirs dans le cadre de son projet individuel relié aux projets collectifs auquel il collabore* ».

Cette rétrospective bien que schématisée permet me semble-t-il de situer la naissance de la recherche action en France et l'origine des Collèges Coopératifs, avant d'évoquer la création du LaboPraxéo qui s'inscrit dans cette histoire.

Progressivement, à l'issue des formations et de l'obtention d'un DHEPS, d'un DSTS ou du DEIS, d'un Master ou d'une Thèse, de nombreux travailleurs sociaux ont été en demande de poursuivre collectivement leur démarche réflexive à partir de la recherche qu'ils venaient d'effectuer. Ainsi, en 1998, fort de cette demande réitérée, le Collège Coopératif Rhône-Alpes prend l'initiative de créer le Laboratoire Lyonnais de Praxéologie (renommé depuis LaboPraxéo).

Le LaboPraxéo est un lieu singulier de production et reproduction de connaissances des praticiens-chercheurs en intervention sociale. Il vise à soutenir la démarche qui permet de révéler les composantes des praxis mises en œuvre par les travailleurs sociaux, afin d'amener le sens des pratiques sociales à une intelligibilité partagée, à une connaissance critique, à une confrontation axiologique. La spécificité du positionnement de chacun de ces membres (l'implication), du champ (l'intervention sociale), de l'interrogation (le questionnement du sens des pratiques en œuvre dans ce champ), de la démarche (une pratique opératoire qui permet d'élucider la question), est un processus de connaissance particulier désigné sous le concept de **praxéologie : engagé dedans /réflexif dehors**.

Les membres du LaboPraxéo sont pour le plus grand nombre des travailleurs sociaux. Ils sont intervenants sociaux, le plus souvent cadres dans les établissements et services, mais aussi formateurs, enseignants-chercheurs, chercheurs. Ils sont salariés d'établissements de formation aux professions sociales, d'établissements ou services d'action sociale, de l'université ou retraités d'une des fonctions précédentes. Tous exercent une activité au sein du Labo à titre personnel et bénévole. Pour être membre il faut avoir ou avoir eu une pratique professionnelle qui se situe dans le champ de l'intervention sociale, médico-sociale, ou sanitaire ; avoir élaboré une connaissance construite de ce champ, à partir de laquelle on souhaite réinterroger la valeur praxéologique de cette production ; cette connaissance construite peut être issue d'une production de recherche dans le cadre d'un des diplômes supérieurs en travail social, d'un DHEPS, Master, ou d'un Doctorat, réalisés ou en cours de réalisation, et/ou tout type de production de recherche de même niveau, réalisé dans un cadre professionnel.

Qu'en est-il des activités de ce LaboPraxéo ?

Dès l'origine, une première activité réunit les membres du LaboPraxéo :

✓ Un **séminaire coopératif de recherche** : Il est la raison première du LaboPraxéo. Chacun peut exposer son travail d'écriture à la lecture coopérative du groupe. L'objectif est de soutenir la réécriture, en vue de publication, de productions de recherche-action réalisées dans le cadre de formation antérieure.

Cet objectif individuel initial (publication de son travail de recherche) étant accompli (minimum deux ans en général) la personne se détache de sa participation active au LaboPraxéo.

Une deuxième activité se combine progressivement à la précédente :

✓ Un **programme coopératif de recherche** :

Un premier travail a pour objectif de s'engager ensemble à une actualisation de cette posture épistémologique de la recherche-action qui trace dans la recherche scientifique un chemin singulier de production de connaissances.

Il vise à enchâsser la praxéologie en tant que concept pertinent pouvant rendre compte de la démarche scientifique qui s'opère dans les recherches en travail social. Il s'agit non seulement pour le LaboPraxéo de ressaisir ce qui le fonde, mais également d'apporter une contribution permettant de circonscrire la singularité scientifique de la recherche en travail social. Cette œuvre coopérative est continuellement enrichie par le groupe.

Un deuxième travail est en cours de réalisation autour de la figure(s) du tuteur dont nous parlons tant au CCRA.

✓ Enfin, une journée de créativité intellectuelle autour d'un concept choisi collégalement, traité par chacun de façon singulière dans un écrit de deux pages et soumis à une critique commune et plurielle avant d'être réuni dans un recueil collectif nommé Rhapsodies.

Pour conclure :

Dans un contexte où sont trop discrètes les productions de connaissance, le LaboPraxéo s'engage alors à contribuer, dans l'esprit coopératif qui l'anime, à une meilleure compréhension des pratiques sociales, en développant avec les acteurs-auteurs sociaux les moyens de diffusion des travaux de recherche en vue d'un usage pour l'action.