

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Introduction

Ce chapitre présente l'évolution de la recherche-action en éducation, depuis son émergence dans les années quarante jusqu'aux années quatre-vingts. Dans un deuxième temps, cinq modèles de recherche-action, présents en éducation et que nous avons eu l'occasion de proposer à des praticiens, sont retenus. Nous en soulignerons les éléments essentiels ainsi que les limites et les questions qu'ils soulèvent. Ces modèles apparaissent dans l'ordre où nous les avons découverts, lequel correspond également à leur apparition dans le champ de la recherche en éducation. Ce cheminement théorique représente une démarche à la fois réflexive et pragmatique ainsi que le développement d'une conception personnelle de la recherche-action.

2.1 L'approche au cadre conceptuel

Le protocole que nous nous proposons de préciser se réfère au concept de modèle avancé par Naslin (1974): un modèle d'un phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites et, d'autre part, de prévoir le comportement du système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations¹⁴.

Dans une approche de modélisation, le modélisateur prend toute son importance. C'est par ses perceptions et ses interprétations que prend forme le modèle, car "percevoir un objet c'est nécessairement lui attribuer quelques nécessités (...) chaque objet, chaque trait de chaque objet, pour nous, n'est pas évident, mais pertinent par rapport à l'intention que nous lui prêtons" (Le Moigne, 1977, 55). Cet

¹⁴ Le Moigne, J.L. (1977). La théorie du système général. Paris: PUF, 46.

observateur modélisant fait partie du système et agit sur lui "Connaître c'est agir sur l'objet en l'assimilant à un schéma" (Florès, 1972 cité par Le Moigne 1977, 58).

Dans un premier temps, la recherche d'analogies porte sur l'identification d'éléments pertinents dans les modèles de recherche-action en éducation, lorsque mis en relation avec la situation du praticien en recherche-action sur son terrain. Ce premier exercice de modélisation fait l'objet du présent chapitre. Dans un deuxième temps, la recherche d'analogies sera effectuée en confrontant ce protocole préliminaire à des expériences concrètes de recherche-action de praticiens à l'aide de la méthodologie proposée au chapitre 4, en vue de préciser le protocole. Ces deux exercices ne sont pas de l'ordre de l'analyse, mais de l'ordre de la conception, car la finalité recherchée consiste à parfaire le protocole. Le Moigne nomme ce mode de représentation "la systémographie" qui signifie "concevoir, puis dessiner une image à la ressemblance de l'objet" (1977, 48).

Pour qui s'intéresse à la recherche-action sur des terrains en éducation, la littérature offre une diversité de modèles et de pratiques mise en évidence par deux études récentes du Conseil de la recherche en sciences humaines (Goyette et Lessard-Hébert, 1985; Gélinas et Brière, 1985).

2.2 L'évolution du concept de recherche-action¹⁵

L'idée d'une recherche "dans l'action" aurait émergé aux Etats-Unis au début du siècle à la suite de problèmes inter-ethniques entre le gouvernement américain et les groupes amérindiens, ainsi que d'autres problèmes de la société américaine d'après-guerre.

Durant la deuxième guerre mondiale des chercheurs délaisseront les laboratoires

¹⁵ La présentation de ce résumé s'appuie sur les écrits de plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la recherche-action en éducation comme objet d'étude. Leurs terrains de recherche se situent dans divers pays. Ce sont principalement: Dubost (1983), France; Morin (1981), Canada; Elliott (1981); Kemmis (1984), Australie; Van Manen (1980), Etats-Unis. Nous mettrons l'accent sur les instruments développés par les chercheurs au cours des années pour effectuer des recherches-actions.

pour s'attaquer aux problèmes sociaux qui confrontent la société américaine. L'avènement de la cybernétique (comme système orienté, contrôlé et le concept de rétroaction) et ses succès dans les projets militaires américains amenèrent le gouvernement américain à encourager l'implantation de ce modèle cybernétique dans les entreprises où les dirigeants pouvaient exercer des techniques de manipulation du personnel à des fins organisationnelles de production.

Dans un contexte d'après-guerre, Lewin développa un mode de recherche dans l'action, sur le terrain, en impliquant les personnes concernées. Ce contexte se caractérisait par un ensemble de valeurs: une démocratie renforcée, une plus grande participation, des droits individuels, culturels et ethniques des minorités et une tolérance des opinions divergentes. Par ailleurs, des problèmes sociaux naissaient également avec l'industrialisation américaine, ce qui a fait dire à Dubost (1983) que l'émergence de la recherche-action fut la résultante de la rencontre des besoins présents dans le milieu social pendant la deuxième guerre mondiale et des besoins d'identification et d'orientation de la psycho-sociologie comme science nouvelle de l'individu et de la société.

Les idées, émergeant sous l'appellation "recherche-action", apparaissaient déjà au début du siècle dans les discussions entourant le développement d'une science de l'éducation (Hodgkinson, 1957). Dewey suggéra que la recherche en éducation choisisse la pratique éducative comme objet milieu et validation de la recherche; la valeur scientifique de la recherche en éducation ne pouvait se vérifier que dans la pratique éducative. Malheureusement, cette orientation de la recherche vers l'action sur les terrains n'aurait pas été retenue par les chercheurs de l'époque, qui ont privilégié le développement d'une science de l'éducation selon le modèle positiviste, déjà présent en sciences sociales. Kemmis (1984) souligne que, paradoxalement, c'est la poursuite de cette volonté de développer une science de l'éducation, présente au début du siècle, qui aurait empêché le développement de la recherche-action comme approche distincte d'investigation en éducation.

2.2.1 L'émergence de la recherche-action: Le modèle de Lewin

Lewin (1946) donna l'appellation d'"action research" à l'orientation de recherche suggérée par Dewey, la distinguant ainsi de la recherche scientifique en laboratoire. La recherche-action lewinienne intégrait et reconnaissait un ensemble de valeurs démocratiques du temps¹⁶, soit les problèmes des minorités et la reconnaissance de leurs droits égalitaires.

Une formation à l'école de la Gestalt en Allemagne, au début des années trente, ainsi qu'une approche critique de l'application de la méthode des sciences naturelles à la psychologie, amenèrent Lewin à une position marginale en psychologie où il proposa au chercheur un rôle et une approche totalement différents, orientés vers une science de l'action.

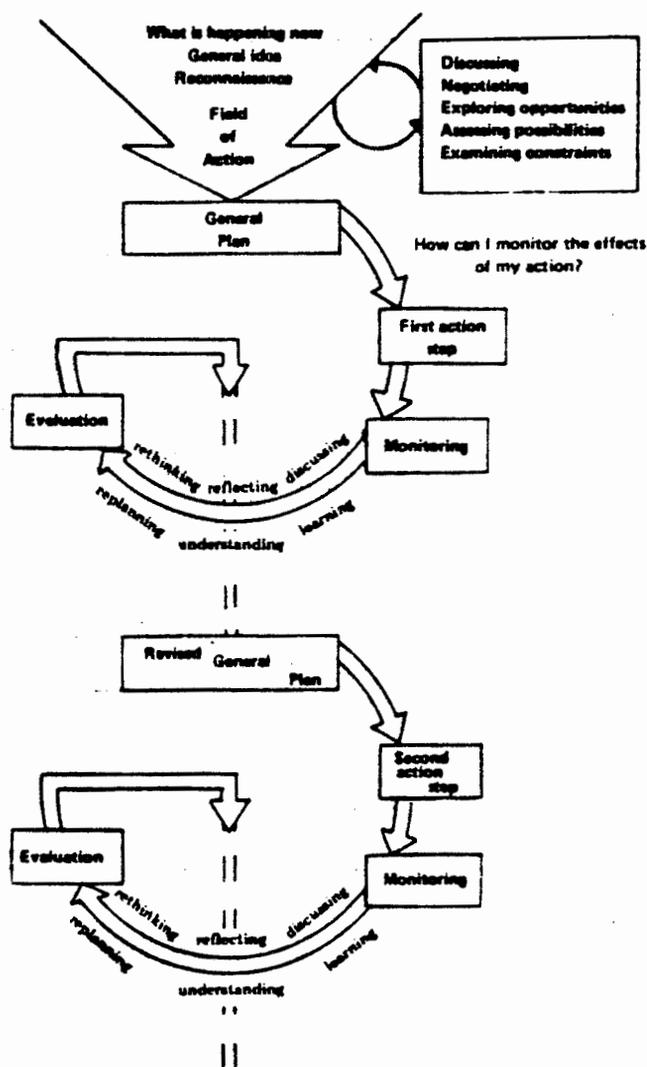
Lewin pense que c'est en intervenant auprès des hommes qui veulent produire des changements sociaux que la psycho-sociologie sera à même de mieux observer, mesurer et comprendre des processus qui lui demeureraient toujours inaccessibles autrement.
(cité par Dubost, 1983, 6)

Lewin orienta ses travaux de recherche sur le terrain, concernant la compréhension et l'intervention dans les processus de changements sociaux d'où émergera la recherche sur la dynamique des groupes. Des contacts avec de nombreux groupes, comme consultant et chercheur, dans le but de former des dirigeants d'entreprises privées, gouvernementales ou syndicales, à développer des techniques de relations interpersonnelles et intergroupes, amenèrent Lewin à constater que le principal problème rencontré par ces dirigeants était de préciser et de mesurer les progrès des actions entreprises. Il en conclut que des données réalistes, permettant l'évaluation des pratiques étaient des prérequis à tout apprentissage concernant le changement. C'est ainsi que Lewin est amené à préciser les étapes méthodologiques d'un processus de changement qui prendra le nom de recherche-action. Le tableau qui suit représente le processus de recherche-action de Lewin (Kemmis, 1984, 13):

¹⁶ Cet ensemble de valeurs démocratiques dans l'approche au changement social et dans la recherche-action sont mises en évidence dans l'article de Lewin "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, vol. 2, 1946, 34-46, et repris in The Action Research Reader, Kemmis et al (1984), 32-37.

FIGURE 2

Une représentation de la recherche-action cyclique chez Lewin¹⁷



¹⁷ Le présent modèle, extrait du *Action Research Reader* (1988, 3^e éd.), est de Sanford 1970, à partir des écrits de Lewin, 1946, 1974, 1952, et présente les éléments essentiels de la recherche-action chez Lewin. Nous avons choisi de le présenter dans sa version anglaise originale.

Le processus de recherche-action expérimenté par Lewin fut relativement simple. La gestion du changement social ("social management") consistait en un processus de planification commençant par une idée générale en terme d'objectif général. La première étape demandait d'examiner cette idée à la lumière des moyens disponibles, ce qui requérait souvent une cueillette de données. Suivaient un plan général pour atteindre l'objectif et une décision concernant la première action à prendre. Parfois cette planification exigeait une modification de l'idée générale. La période suivante consistait à exécuter la première action. Cette étape voulait que des observations et une cueillette de données soient faites, dont les quatre fonctions étaient 1) d'évaluer l'action, 2) de permettre au planificateur de faire des apprentissages, 3) d'utiliser ces données pour planifier la prochaine action, 4) de servir de base pour modifier le plan général¹⁸. Ce processus s'inscrivait dans une boucle, dont les résultats ou nouvelles informations étaient réinvestis en autant de boucles nécessaires pour rencontrer les finalités du groupe. Une recherche-action se présentait en une succession de spirales.

Selon Dubost, le processus de recherche-action proposé par Lewin correspondait en fait à un plan d'action sociale. Les connaissances théoriques se développaient en observant les effets de l'action dans le contexte de la réalité et rencontraient simultanément les besoins et les aspirations du milieu. Les programmes de recherche-action chez Lewin étaient directement orientés en termes d'actions et non pas de principes à appliquer à l'action. Les participants du milieu social intéressés devaient s'impliquer à toutes les étapes du cycle de la recherche-action, car des expériences précédentes avaient mis en évidence l'importance de la décision du groupe concernant l'engagement, les changements d'attitudes et les comportements (Kemmis, 1984).

L'exemple de recherche-action le plus cité des travaux de Lewin est celui fait pour le compte du gouvernement des Etats-Unis (ministère de l'Agriculture), dont l'objectif était de changer le comportement des ménagères dans l'achat de coupes secondaires de viande. L'approche méthodologique élaborée par Lewin rendait compte du contexte réel où se déroulait la recherche et d'une approche systémique à la

¹⁸ Ibid. 33.

problématique. Il tenta, premièrement, de dégager les forces en présence qui agissaient sur les divers agents de la chaîne alimentaire et déterminaient leurs décisions; deuxièmement, de rechercher différents moyens de traiter les motivations positives et les résistances dégagées par l'étude analytique des forces. La première partie de la recherche se déroula par enquêtes; la deuxième, par une approche expérimentale ou, si l'on veut, par tentatives méthodiques pour changer les habitudes alimentaires et analyser les forces qui résistaient au changement recherché.

La recherche-action était à ce moment un essai, pour Lewin, d'incorporer systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche. Les sujets de la recherche avaient un rôle central dans la formulation et l'exécution. Cette position allait à l'encontre de l'hégémonie de la communauté des chercheurs dans le processus exclusif de la production du savoir en sciences sociales. En ce sens, la recherche-action s'avancait dans le monde scientifique comme l'expression d'une orientation démocratique en recherche sociale.

Selon Kemmis (1984), la recherche-action aurait rapidement subi des interprétations et des changements qui ont modifié la conception originelle de Lewin. Dès l'émergence de la recherche-action, deux articles de Lippitt and Radke (1946) et de Chein, Cook and Harding (1948)¹⁹ présentèrent la recherche-action en termes positivistes, modifiant le concept de recherche-action et sablant ainsi son potentiel de développement. Les auteurs distinguèrent quatre variétés de recherche-action, alors que le concept lewinien intégrait ces quatre dimensions dans son processus: la recherche-action diagnostique, la recherche-action participante, la recherche-action empirique et la recherche-action expérimentale. Cette perspective aurait concouru au clivage et au développement de diverses formes de recherche-action s'éloignant de l'approche intégrée de Lewin.

¹⁹ Chein, I., Cook, S.W., Harding, J. The Field of Action Research. in The Action Research Reader. Geelong: Deakin University, 1984, 48-53.

2.2.2 L'émergence de la recherche-action en éducation

L'idée de recherche-action est retenue en éducation dès son apparition et se retrouve dans les travaux de l'Institut Horace Mann-Lincoln du Teachers' College de l'Université de Columbia (Goodson et al, 1946, voir Dubost, 1983), qui était déjà engagé dans une approche de développement du curriculum en collaboration avec les enseignants, les écoles et les districts scolaires.

En Amérique, à partir de 1949, la recherche-action est associée au nom de Stephen Corey qui en deviendra le chef de file en éducation. Elle se situait déjà, à ce moment, dans le contexte de la reconnaissance de la profession d'enseignant et de la nécessité de bases solides dans ce champ d'activité professionnelle. Le peu d'impact des résultats de recherche sur la pratique des enseignants orienta Corey vers l'institution scolaire comme lieu de la recherche sur la pratique éducative, en ces termes: "Les études sur ce qui est pertinent ou non à l'école doivent être conduites dans des milliers de classes et dans des milliers de communautés par ceux qui auront à changer leurs façons de faire suite à ces études: les enseignants."²⁰

Pour Corey (1953), la recherche-action en éducation était la recherche que les praticiens devaient entreprendre afin d'améliorer leur pratique; la principale caractéristique qui différenciait la recherche-action du sens commun était la recherche systématique des données, leur saisie et leur interprétation. Toute recherche accumule et interprète des données, mais la recherche-action, à une étape du processus, s'attarde aux faits qui, pour Corey, doit contribuer à répondre à la question suivante: Est-ce que l'action ou le plan d'actions donne les conséquences recherchées?

Corey s'inscrivait dans une approche positiviste de la recherche-action. Il voyait des différences mineures entre la recherche traditionnelle et la recherche-action: une différence dans les conditions d'investigation avec moins de contrôle sur la

²⁰ "Most of the study of what should be kept in the schools and what should go and what should be added must be done in hundreds of thousands of classrooms and thousands of American communities. The studies must be undertaken by those who may have to change the way they do things as a result of the studies." Corey, 1953, viii, trad. libre.

situation parce que l'investigation se déroule dans le climat psycho-social complexe d'un ensemble d'activités scolaires continues. Par contre, Corey estimait que la pertinence de l'intervention compensait sur son contrôle.

Corey soutenait également que la qualité de la recherche-action devait être considérée en termes relatifs; l'idée que la recherche en éducation ne devait pas être entreprise à moins que ce soit de la vraie recherche n'était pas un absolu. Les praticiens engagés en recherche pouvaient améliorer la dimension recherche au fur et à mesure de leurs expériences de recherche dans l'action. Ce qui comptait était l'amélioration des pratiques. En fait, Corey croyait que graduellement la recherche-action se développerait pour acquérir une méthode de plus en plus scientifique.²¹

C'est en ce sens également que Taba et Noël (1957)²² proposèrent des étapes pour la conduite des projets de recherche-action avec des enseignants, sous la direction de superviseurs et de consultants comme facilitateurs de la démarche, dans le contexte d'ateliers de perfectionnement. Ces auteurs préconisèrent une double perspective de formation des enseignants à la recherche et de développement du curriculum.

Ces projets menés par les chercheurs consultants se présentèrent sur une grande échelle, tel un district scolaire, regroupant les dirigeants, les principaux et un groupe de chercheurs, alors que les enseignants travaillèrent en petits groupes avec l'aide d'un consultant.

Au plan méthodologique, on assista à une simplification de l'approche préconisée par Lewin. Taba et Noël (1957) proposèrent un processus inductif de recherche-action dont les étapes suggérées sont celles que l'on retrouvera dans plusieurs modèles de changement planifié qui suivront, soit 1) l'identification de la problématique; 2) l'analyse des problèmes et l'identification des facteurs causals

²¹ Voir Corey, M.S. (1953). Action Research To Improve School Practices. New York: Teachers' College, Columbia University, concernant la présentation de deux exemples de recherches-actions et l'approche utilisée par le Horace Mann-Lincoln Institute of Teachers College.

²² Taba, H.; Noel, E. (1957). Action Research: A Case Study, Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., Washington, 12-27.

pertinents; 3) la formulation d'hypothèses; 4) l'expérimentation et l'action; 5. l'évaluation.

2.2.3 Mutation de la recherche-action

Pendant les années 1953-1957, l'intérêt pour la recherche-action en éducation déclina, suite à un ensemble de contingences économiques et de critiques.

Wiles (1953) demanda que soit précisé le concept de recherche-action lequel semblait flou et recouvrait tout: recherche, formation, évaluation et supervision. Corman (1957) posa la question à savoir si la recherche-action était de la recherche ou de l'enseignement. Hodgkinson (1957) en livra une critique acerbe, la condamnant de méthodologiquement pauvre en termes de statistiques, de temps dépensé, de manque de suivi, la jugeant trop locale, incompatible avec des notions généralisables pour le développement de l'éducation, non scientifique selon les critères de la philosophie et des sciences sociales et présentant des concepts mal définis.

Pour Sanford (1970), le déclin de la recherche-action vers la fin des années cinquante fut davantage attribuable à une séparation de la recherche et de l'action, à cause d'éléments extérieurs à son approche et à sa méthodologie. C'est ainsi que, suite à l'augmentation des subventions aux institutions de recherche dans le domaine des sciences sociales, les académiciens commencèrent à distinguer le travail et le statut des théoriciens de celui des professionnels ou praticiens. Un courant de développement du curriculum, effectué sur une grande échelle et se fondant sur le modèle dominant dans les années soixante de Recherche-Développement-Diffusion (R & D and D), éloigna les projets de petite taille, organisés localement et fondés sur l'approche réflexive de recherche-action.

Par la suite, la recherche-action ne présentera pas la même vigueur en Amérique, bien que quelques scientifiques de renom continuèrent à prôner sa pertinence en éducation (Shumsky, 1958; Sanford, 1970; Campbell, 1974). Elle avait pris son essor entre 1944 et 1953 pour ensuite décliner.

Elle se développera dans l'entreprise sous le nom de D.O. (développement organisationnel) (voir Dubost, 1983, 124²³). Comme la recherche-action en éducation, elle prit une tournure positiviste et intensifia le mouvement de la recherche systématique. L'orientation générale du D.O. devint résolument normative et vulgarisatrice, suite au développement d'un ensemble de modèles et de techniques maîtrisés par les praticiens et à l'influence du behaviorisme. Les concepts sont simplifiés. "Le mouvement du D.O. paie ses efforts de diffusion par une régression qualitative par rapport aux aspirations qui caractérisaient Lewin et ses premiers élèves" (Dubost, 1983, 89).

La recherche-action d'orientation participative se développa avec de nouvelles expressions se substituant à l'appellation de l'"action research" de Lewin: changement planifié, développement des organisations, intervention psychosociologique, analyse institutionnelle. etc., sans doute par la volonté des auteurs de se démarquer de leurs prédécesseurs ou concurrents et de spécifier leur propre orientation. Ce courant positiviste de changement planifié, fondé sur un paradigme technologico-expérimental (Savoie-Zajc, 1989), influencera la recherche-action en éducation.

2.2.4 La recherche-action en éducation actuellement

La recherche-action en éducation dans les années quatre-vingts connaît un regain de popularité et se présente en partie sous un nouveau jour.

Aux Etats-Unis

Après 14 années d'absence, Sanford (1970) constate un retour de la recherche-action, orienté vers la recherche d'un rationnel critique, de fondements épistémologiques alternatifs, visant à la rendre moins vulnérable aux approches de recherche traditionnelles, tout en développant une approche de l'éducation qui soit moins technique (Max van Manen, 1984, Schön, 1982, Argyris et al, 1987).

²³ La thèse de Dubost présente une analyse détaillée de l'évolution de la recherche-action et de ses pratiques dans plusieurs pays. De la recherche-action à l'analyse sociale, Université de Paris X, Nanterre. Thèse publiée en 1983.

Dans le développement du curriculum et de la supervision scolaire, un courant idéologique adopte une approche dialectique cherchant à développer une réflexion critique selon la pensée d'Habermas (1975), et vise à améliorer les pratiques éducatives des enseignants (Schön, 1982, 1987).

En Grande-Bretagne

Actuellement, "Ceux qui parlent le plus de recherche-action nous viennent d'Angleterre" et se présentent sous deux courants divergents: le courant se développant à l'Université d'East Anglia, sous l'influence de Stenhouse et celui de l'Université de Lancaster, sous la direction de Checkland (Morin 1981, p. 533). A l'Université d'East Anglia et de Cambridge, le Ford Teaching Project donne une nouvelle vigueur à la résurgence de la recherche-action dans le domaine de l'éducation. Priorités y sont données à l'enseignant comme chercheur, à une négociation démocratique et à la nécessité de faire émerger des théories du milieu de l'enseignement, utilisant, sur le plan méthodologique, l'étude de cas et le modèle historique. A l'Université de Lancaster, sous la direction de Checkland (ingénieur de formation), on applique une approche de système souple²⁴ à la solution de problèmes industriels ou autres, d'interventions conseils ponctuelles et d'actions à court terme pour éclairer des prises de décisions.

Le Tavistock Institute serait demeuré actif en recherche-action dans les secteurs de l'administration et aurait fourni, dans les années soixante-dix, un modèle de recherche-action aux enseignants du Royaume Uni (Kemmis, 1984). Parallèlement, un tournant important dans le développement de curriculum oriente la recherche vers le développement d'une réflexion critique chez les praticiens (Schwab, 1969; Stenhouse, 1975).

Selon Kemmis, la situation du renouveau de la recherche-action en Grande Bretagne, dans le domaine de l'éducation, diffère de celle des années 40 sur plusieurs points. Il observe, premièrement, un très grand souci, chez les chercheurs en

²⁴ Terme utilisé en opposition à celui de "hard system" en ingénierie.

éducation, d'aider les enseignants dans leurs problèmes; deuxièmement, un développement des méthodes interprétatives des dernières années; troisièmement, un intérêt grandissant pour des formes collaboratrices dans le développement du curriculum et de l'évaluation; quatrièmement, un engagement idéologique explicite d'aborder les problèmes sociaux et politiques de l'éducation par une approche de recherche participative avec les praticiens (Kemmis, 1989, 19).

Dans le domaine de l'éducation, Kemmis attribue la résurgence de la recherche-action aux travaux conduits par Elliot et Adelman du Centre for Applied Research in Education, à l'Université de East Anglia, en Grande Bretagne et connus sous le nom du Ford Teaching Project (1973-1976). Ce projet de recherche-action, s'inspirant de Lewin et Stenhouse, se caractérise par la résolution de problèmes que rencontrent les enseignants dans l'application d'une approche pédagogique par induction et découverte ("inquiry/discovery").

En Australie

Depuis le début des années soixante-dix et sous l'influence des travaux du Projet Ford, la recherche-action en Australie a vu se développer une communauté de chercheurs dans les domaines du développement de curriculum dans les écoles, de l'évaluation par les écoles, du perfectionnement des enseignants et de modes participatifs de prise de décision (Kemmis et Grundy, 1981).

La recherche-action en Australie s'inspire fortement de Lewin: l'idéal démocratique dans la conduite de la recherche sociale et l'amorce de changement à la base du système scolaire, par l'implication des enseignants. Elle en diffère cependant dans son aspect méthodologique où l'approche lewinienne était davantage positiviste, alors que le courant australien penche vers les méthodes interprétatives²⁵.

A titre d'exemple de recherches-actions australiennes, un projet d'envergure, le "Language and Learning Project", subventionné par le Département de l'Education

²⁵ Kemmis constate que, dans les années cinquante, la recherche-action avait été happée par la recherche positiviste et qu'elle risque, dans les années 80, de l'être par les méthodes interprétatives.

et les commissions scolaires, débute en 1974 et implique quatre états australiens. Parmi les autres projets, mentionnons: le projet "School-based Curriculum and Evaluation Movement", le projet "In-Service and Consultancy" (1981), le projet de formation "Courses", et le projet "Innovations Programs".

Selon Kemmis, directeur du "Educational Research and Development Committee 'Research on Action Research' Project", les perspectives organisationnelles et pratiques de la recherche-action en Australie sont bonnes, si l'on considère les projets et la formation de nombreux enseignants, ainsi que l'implication des chercheurs.

Au Québec

Au Québec, plusieurs courants de recherche-action se dessinent en éducation. L'approche de Checkland est adoptée et adaptée par plusieurs chercheurs de l'Université du Québec, comme modèle de recherche-action offert aux praticiens inscrits à des programmes de maîtrise en éducation et en gestion de projets en administration. De ce modèle, le Groupe GRISAH²⁶ tente de développer une approche de recherche-action favorisant la prise en charge chez les acteurs. Une recherche-action d'inspiration anthropologique appelé "anthropopédagogie" se développe à l'Université de Montréal avec le groupe de travail GESOE²⁷ sous la direction de Morin. Lamontagne (1983) s'inspire également de ce courant. Une approche cyclique de résolution de problème, s'inspirant de Susman et Evered (1978), est utilisée par Goyette et Villeneuve, à l'Université du Québec à Montréal. La recherche-action au Québec est fortement orientée vers la formation des praticiens par les chercheurs et s'inscrit surtout à l'intérieur des programmes universitaires. Hors de l'institution universitaire, la compagnie privée GREI²⁸, sous la direction de Paquette répond à des demandes de recherche-action dans les écoles, d'assistance à la résolution de problème ou à l'élaboration de projets éducatifs. De 1980 à 1985, le GESOE fait une recherche sur six cas de recherche-action en éducation (Morin,

²⁶ Groupe de recherche et d'intervention sur les systèmes d'activités humaines de l'Université du Québec à Rimouski.

²⁷ Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation.

²⁸ Nous ignorons si cette compagnie existe toujours.

1986)²⁹ afin d'en dégager un modèle.

En 1985 et 1987, l'intérêt pour la recherche-action dans le domaine des sciences humaines et les difficultés des organismes subventionnaires d'évaluer les projets en recherche-action conduisent à trois études commandées par le Conseil de la recherche en sciences humaines (Goyette et Lessard-Hébert, 1985; Gélinas et Brière, 1985; Gauthier, 1987). On cherche 1) à faire le point sur le concept et les pratiques de la recherche-action et 2) à identifier des critères de sélection spécifiques pour les projets de recherche-action qui lui sont présentés.

Les études confirment les dimensions éclectiques qui inspirent les nombreux auteurs qui s'intéressent à la recherche-action et les difficultés de dégager des consensus concernant les pratiques de recherche-action. Gauthier (1987) constate la tendance des organismes à choisir une approche de recherche-action de type changement planifié, alors que les projets de type communautaire optent pour une recherche-action émergente³⁰.

En conclusion

Dans cette première partie, il nous est apparu important de souligner, dans ses grandes lignes, le concept de la recherche-action à ses débuts et de présenter son évolution et son développement actuel en éducation.

A ses débuts, la recherche-action s'est orientée vers le changement social, en tentant de changer les gens dans leurs pratiques. Elle est davantage au service des dirigeants et utilise des consultants pour amener les intervenants aux changements désirés. Elle tend actuellement vers des approches participatives, émergentes et interprétatives, où les acteurs contribuent de plus en plus au processus de décision.

²⁹ Cette recherche, subventionnée par le Fonds FCAR, connaît trois thèses de doctorat et 3 mémoires de maîtrise.

³⁰ Cette distinction réfère, dans le premier cas du changement planifié, à choisir une solution au départ et où le processus consiste à l'implantation de la solution; alors que la recherche-action de type émergent réfère à un processus de recherche plus ouvert et plus souple où les participants sont intégrés à toutes les phases décisionnelles de la recherche et où aucun plan ou solution n'est présent au départ.

Plusieurs éléments essentiels de l'approche lewinienne sont toujours présents dans les modèles de recherche-action en éducation. Nous en retenons les éléments suivants, dans la perspective d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation. Ce sont:

- La pratique éducative doit être l'objet et le lieu de validation de la recherche en éducation. (Dewey, Corey, Elliott et Adelman, Kemmis et McTaggart)
- La recherche-action doit répondre à des besoins présents chez les participants et dans le milieu. (Lewin)
- La recherche-action intègre des valeurs et reconnaît les divergences des valeurs dans un milieu. (Lewin)
- Le processus de changement d'une recherche-action est orienté vers des actions concrètes sur le terrain de la pratique. (Lewin, Corey, Stenhouse)
- L'importance de la participation des intervenants, même si cette notion de participation véhiculée dans plusieurs modèles se définit différemment.
- Le processus de recherche-action implique les trois dimensions de recherche, de formation et d'action. (Lewin, Checkland, Elliott, Taba et Noël, Kemmis et McTaggart)
- La formation des enseignants à la recherche se veut une démarche progressive, faite d'améliorations successives. (Corey)
- La présence de facilitateurs aide les enseignants dans leur démarche de recherche-action. (Taba et Noël)
- La nécessité d'un processus par étapes (comprendre le terrain, planifier, agir, observer les conséquences, réfléchir et réinvestir), composé de plusieurs cycles successifs, assure l'évolution de la situation et la réflexion des participants. (Lewin,

Elliott, Kemmis et McTaggart)

- La dimension stratégique du processus amène les chercheurs à considérer les possibilités et les contraintes du contexte de recherche. (Lewin)
- La recherche-action reconnaît les rôles spécifiques des divers intervenants.
- Le groupe doit être attentif, tant au processus de recherche qu'aux finalités visées. (Lewin, Kemmis et McTaggart, Morin)
- La recherche-action émerge d'un consensus sur une idée générale, lequel permet le regroupement de participants.
- La recherche-action demande une excellente compréhension de la situation de recherche et de sa dynamique, analysée dans une perspective de changement. (Lewin, Checkland)
- L'existence d'un cadre de référence éclectique prévaut chez plusieurs auteurs. (Lewin, Corey, Elliott, Checkland)
- Le développement d'une réflexion critique chez les enseignants devient la base du changement. (Stenhouse, Elliott, Kemmis)
- La mesure des progrès des actions de changement traduit les besoins manifestés par les praticiens. (Lewin, Corey).

Nous constatons que ces dimensions de la recherche-action, telles que pensées et proposées par Lewin, demeurent très actuelles en éducation dans le Projet Ford et dans les travaux de l'équipe australienne. Elles permettent de préciser les éléments essentiels d'un processus de recherche-action. Elles ne suffisent cependant pas à guider concrètement une démarche sur un terrain et à répondre à un ensemble de questions de l'ordre du comment faire.

Le point qui suit permet de constater un développement important des modèles et des protocoles dans les années quatre-vingts. Alors que, chez Lewin, le processus de recherche-action est orienté vers la conscientisation du groupe comme moyen de changement, le courant actuel est orienté principalement vers le praticien et le développement de protocoles lui permettant d'effectuer, comme chercheur autonome, des changements dans ses pratiques professionnelles.

Les pages qui suivent rendent compte de notre cheminement à la fois pratique et théorique, à l'intérieur de quelques modèles de recherche-action en éducation, et de notre quête d'un protocole pertinent pour le praticien dans le contexte de notre travail de soutien auprès d'un groupe de praticiens en recherche-action.

2.3 Les modèles et protocoles

Au cours des dernières années, la direction de praticiens nous a permis de leur proposer des modèles de recherche-action. Confrontés à divers terrains de pratiques, ces modèles ont suscité des réflexions et soulevé de nombreuses questions.

Avec les années, des expériences de praticiens en recherche-action nous ont permis de développer un protocole inspiré de divers modèles rencontrés et vécus.

Cette deuxième partie du cadre conceptuel présente cette démarche de réflexion critique à l'intérieur d'une pratique de soutien où nous passons d'un modèle à l'autre, retenant des éléments de certains, en écartant d'autres et constatant certaines lacunes pour encadrer des praticiens.

Les modèles de recherche-action présents dans le domaine de l'éducation et que nous avons retenus sont au nombre de cinq. Ils font état d'un cheminement à l'intérieur d'une pratique à partir des années 1980-82, où nous nous étions initiée à l'approche systémique³¹ et à ses principaux auteurs, avant de faire un lien avec la recherche-

³¹ Notre recherche à l'intérieur d'un programme de maîtrise en éducation nous avait conduite à une analyse systémique de la situation de l'éducation des enfants

action concernant les processus de changement.

Les modèles de recherche-action retenus sont les suivants:

1. Le changement planifié ou le processus de résolution de problèmes,
2. La méthodologie des systèmes souples,
3. Le modèle de recherche-action du "Ford Teaching Project"
4. La grille de recherche-action de Morin/Landry,
5. Le modèle australien du "Action Research Planner",

Nous présentons les éléments de ces modèles selon leur date d'apparition, ainsi que les limites constatées lors de leur utilisation par les praticiens. Cette partie permet de clarifier un ensemble d'éléments pertinents à une démarche de recherche-action.

2.3.1. Le changement planifié ou le processus de résolution de problèmes

Les modèles de changement planifié ou de résolution de problème appliqués au domaine de l'éducation nous viennent principalement du champ de l'administration de l'éducation. Ils sont nombreux. Une étude récente (Savoie-Zajc, 1987) en compte 47 uniquement dans le domaine de l'éducation depuis la fin des années cinquante.

Le modèle de changement planifié ou l'approche à la résolution de problème - proposé alors aux praticiens inscrits au programme de maîtrise de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, à Rimouski et à Hull à la fin des années soixante-dix³² - s'inspire de Kaufman (1972)³³. Utilisant une approche systémique et systématique, le modèle propose une démarche rigoureuse dans l'identification des besoins et la mise en évidence d'un écart entre une situation problématique et

malentendants (0-5 ans) et à une intervention qui s'apparente à la recherche-action.

³² Parallèlement, quelques professeurs intervenant dans ces programmes s'intéressent au modèle des systèmes souples de Checkland comme modèle de recherche-action pertinent aux praticiens en éducation.

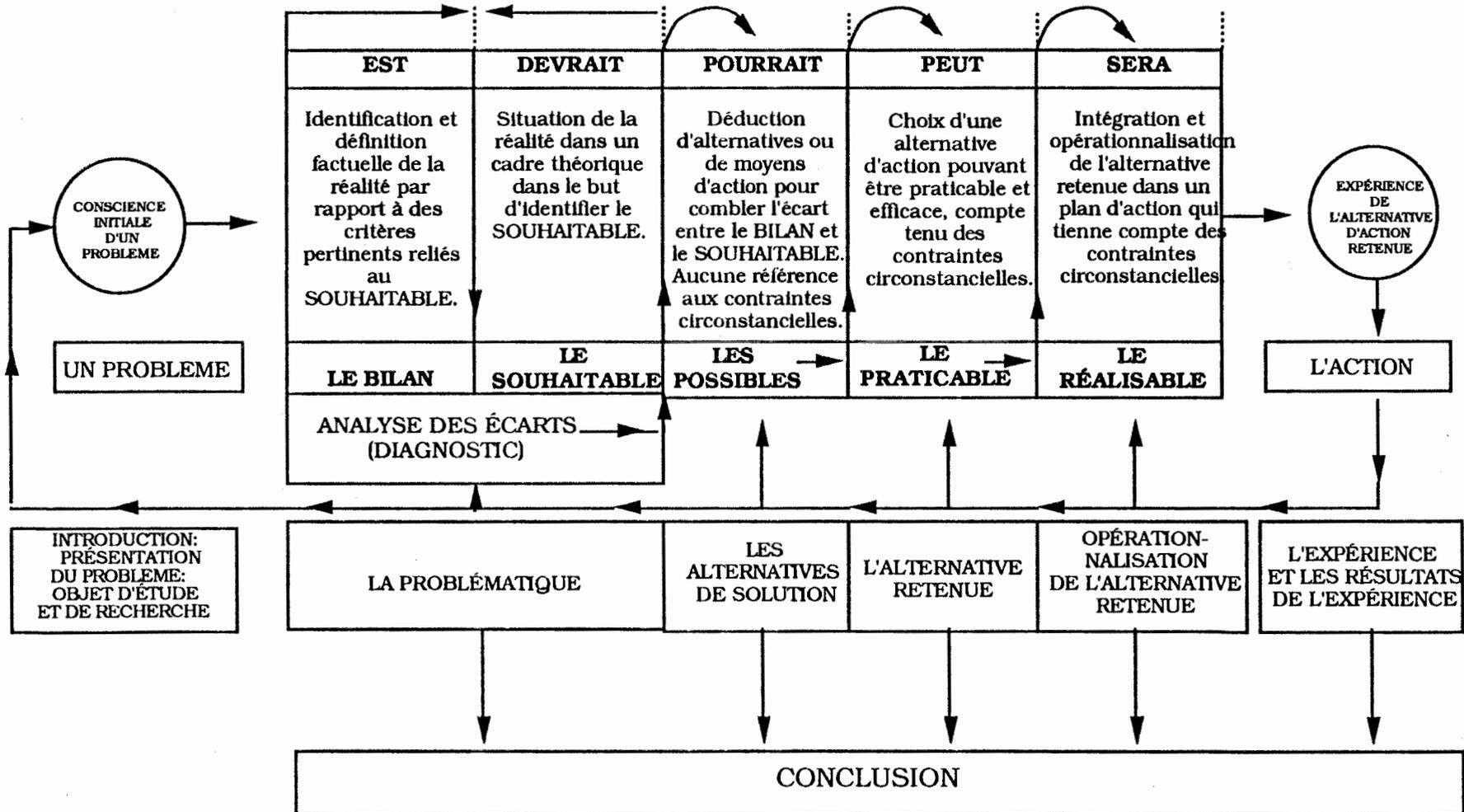
³³ Kaufman, R.A. (1972). Educational System Planning. Toronto: Prentice-Hall, 12.

une situation souhaitée. L'approche de Kaufman considère l'éducation en termes de produit et de production. Appliqué à l'éducation et centré sur l'apprentissage, ce processus de résolution de problème exige les six étapes suivantes: 1) l'identification d'un problème à partir des besoins; 2) l'identification d'alternatives de solutions; 3) le choix d'une stratégie de solution à partir des alternatives identifiées; 4) l'application de la stratégie; 5) l'évaluation de la performance; 6) l'essai d'une autre stratégie.

Le processus de résolution de problème ou de changement planifié est le modèle présenté à la figure 3:

FIGURE 3

Un processus de résolution de problème



Alors que cette approche de résolution de problème prend sa valeur et son sens dans l'analyse de diverses alternatives de solutions mesurée en termes de coût et de rendement, la majorité des problèmes rencontrés par les enseignants, les administrateurs et les conseillers pédagogiques dans les écoles ne touchent pas les coûts mais l'organisation pédagogique ou la gestion.

Aux dires de plusieurs praticiens, ce modèle présente beaucoup d'analogies avec leur façon quotidienne d'aborder les situations problématiques. Ce modèle d'inspiration cybernétique et systémique oriente le processus vers un produit, mais ne tient pas compte de l'implication du chercheur et de la dimension humaine.

Afin de tenir également compte des dimensions organisationnelles et des nombreuses perspectives des individus présentes dans un processus de changement, plusieurs modèles de résolution de problème utilisent en complémentarité une approche systémique. Celle-ci permettrait au praticien un nouvel éclairage du terrain de sa pratique et de la situation problématique, une analyse macroscopique du terrain de recherche et une possibilité de générer de nouvelles solutions, tout en prenant en considération la dimension humaine de l'organisation. Un système étant nécessairement un construit par un chercheur, l'approche systémique permettrait alors d'inclure le praticien et sa vision personnelle, en relation avec son objet d'étude. Selon Lerbet (1982, 66), "l'approche systémique viendrait ainsi compléter l'effort de conceptualisation".

La résolution de problème et la systémique présentent au praticien des processus de changement qui lui apparaissent pertinents à prime abord. Ce dernier constate des analogies entre ces approches et son champ de pratique. Cependant, dans le domaine de l'éducation, la systémique et la résolution de problème n'ont pas encore précisé de protocoles permettant de guider concrètement le praticien dans sa démarche ponctuelle d'une recherche-action sur un terrain, en tenant compte de la complexité et de la dynamique des terrains de pratique. Et comme le soulignent Collerette et Deliste (1982, 7), "le caractère abstrait de ce modèle constituerait à la fois sa force et sa faiblesse".

Certains protocoles de planification du changement tentent de proposer plus d'indications au chercheur concernant ses interventions sur son terrain. Ils apparaissent habituellement accessoires au processus et non intégrés (à titre d'exemple voir Collerette et Deliste, 1982, où l'esquisse d'une démarche de planification de changement est placée en annexe, pp. 209-211). La majorité des auteurs accorde plus d'importance à la dimension compréhension du processus de recherche-action, à sa justification méthodologique qu'à la dimension pragmatique du comment procéder pour mener un processus. On suppose - à tort - que la compréhension suffit à l'action.

Tel que présenté, ce modèle de résolution de problème n'apporte aucun élément significatif de plus au modèle lewinien en vue de préciser une démarche au praticien: il n'est pas retenu. Si nous l'avons abordé, c'est qu'il était inscrit au programme de maîtrise en éducation et proposé aux praticiens, comme étant le processus d'une démarche de changement. Nous constatons que ce modèle manque de souplesse et ne considère pas l'évolution de la situation en cours de processus.

Notre jugement se limite à l'observation de ce modèle tel qu'expérimenté par nos praticiens. Comme à ce moment, la méthodologie des systèmes souples faisait son apparition en éducation et s'intéressait précisément à la dimension humaine du changement organisationnel, nous nous sommes tournée vers ce modèle. Nous n'avons pas poursuivi notre recherche vers les modèles de résolution de problème apparus ces dernières années.

2.3.2 La méthodologie des systèmes souples

Le deuxième modèle abordé est celui de la méthodologie des systèmes souples³⁴, conçu pour des problématiques organisationnelles non structurées, à l'aide d'une approche systémique. Fondé sur une démarche herméneutique, le SSM (Soft Systems Methodology) met l'accent sur les perceptions des acteurs de l'organisation et sur la modélisation. Il génère le changement par la recherche et la confrontation des diverses représentations que les membres ont de l'organisation. Ces dernières,

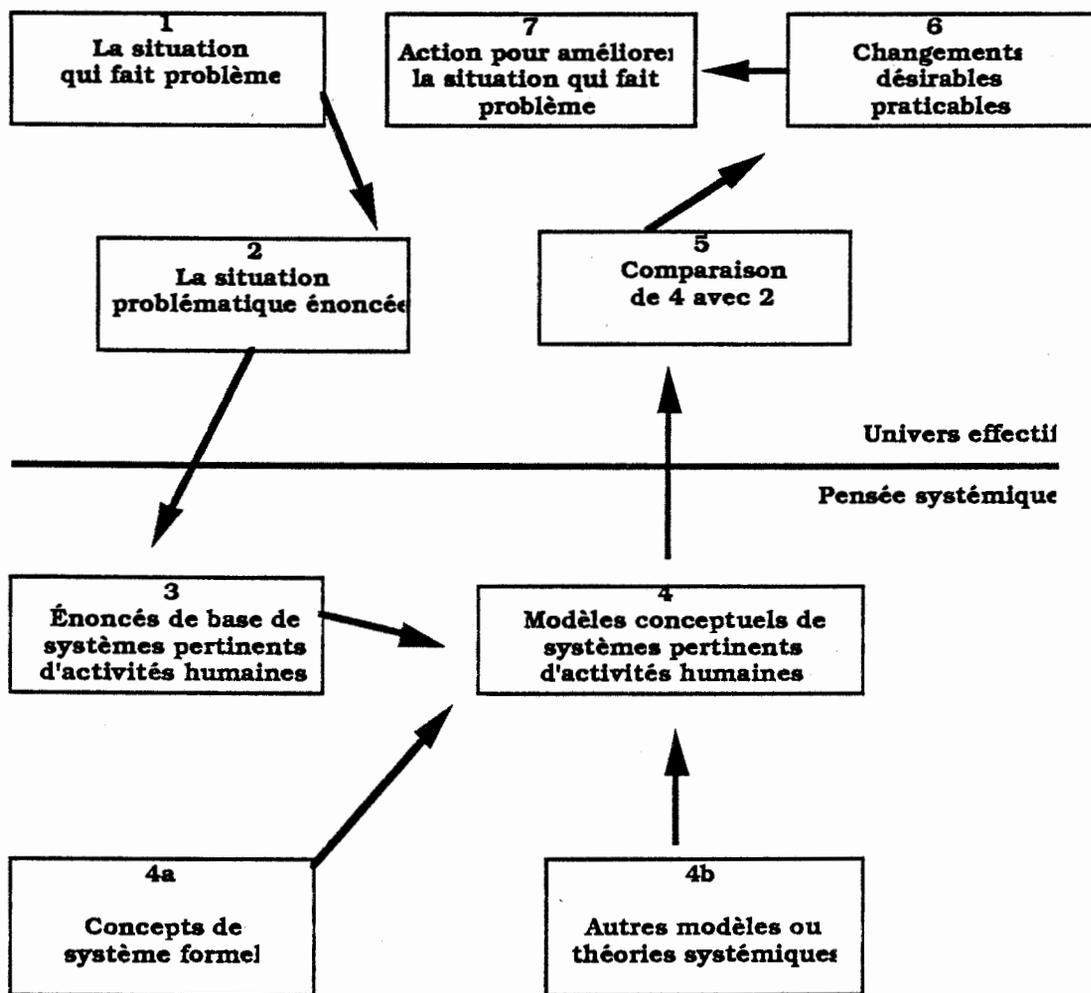
³⁴ Checkland, P. (1981). Systems Thinking, Systems Practice. London: Pitman.

exprimées en termes d'idéal, favorisent des discussions sur les conséquences possibles des modèles élaborés et stimulent ainsi les discussions chez les membres en vue de perspectives de changement. Se présentant sous la forme d'un processus en sept étapes, la force du SSM réside dans la séparation de la situation problématique concrète et du monde conceptuel ou abstrait des représentations systémiques. Le rôle du chercheur consiste à encourager l'émergence de visions divergentes des systèmes pertinents et à enrichir l'exploration des modèles dans le monde conceptuel, délaissant ainsi le monde réel³⁵. Il tente de développer auprès des membres une nouvelle idéologie de l'organisation, qui peut conduire à des actions concrètes, sans en faire une obligation. Le SSM est par conséquent un exercice conceptuel, visant le développement par les individus de nouveaux modèles de leur organisation en faisant appel aux métaphores et aux analogies. Ce modèle est présenté à la Figure 4.

³⁵ Davies, L.J., Ledington, P.W.J. (1988). Creativity and Metaphor in Soft Systems Methodology. in Journal of Applied Systems Analysis, V. 15.

FIGURE 4

La méthodologie des systèmes souples³⁶



³⁶ Traduction de Claux et Gélinas (1983), voir Goyette et Lessard-Hébert 1987, 171.

L'exercice de conceptualisation à l'aide de ce modèle permet, à l'utilisateur, de prendre un recul face à la réalité par le biais de la modélisation, ainsi que le développement d'une nouvelle vision de l'organisation par l'utilisation de l'approche systémique, pour un renouvellement des décisions et des actions qui en découlent. Il permet au praticien en recherche dans un programme de deuxième cycle d'identifier les phases de travail avec les membres de l'organisation sur le terrain ("real world") et celles de réflexion du chercheur (modélisation). L'utilisation de l'approche systémique joue un rôle primordial dans l'élaboration de nouvelles visions et de représentations dans le sens 'meta' du changement 2 proposé par Watzlawick, Weakland et Fisch (1975).

Contrairement à la résolution de problème, cette approche au changement ne se prête pas à toutes les situations ni à tous les praticiens. L'utilisation de ce modèle commande un temps important consacré à la constitution d'"une image riche" du terrain par une cueillette exhaustive de données ainsi qu'à l'analyse et à la modélisation, avant qu'un travail de participation avec les acteurs sur des propositions de changement et des actions stratégiques puissent s'engager. De plus, elle nécessite une démarche méthodologique rigoureuse et une excellente compréhension de l'approche systémique par le praticien.

Pour le praticien en éducation qui désire utiliser le SSM, plusieurs éléments s'avèrent problématiques. Premièrement, les participants doivent accepter une méthodologie rigoureuse qui diffère de celle empruntée dans leur quotidien. De plus, l'analyse de la situation problème par la cueillette d'informations, auprès des divers intervenants d'une organisation, pour une analyse et une confrontation ultérieure, présente une approche difficile à réaliser pour un praticien faisant partie de l'organisation, à moins que cette dernière ne présente une très grande ouverture à l'expression des libertés individuelles, sans craindre que l'authenticité et la franchise affichée par certains individus ne les discréditent éventuellement.

L'élaboration de plusieurs modèles conceptuels permettant de confronter et de discuter des visions différentes de changement constitue la base du processus de changement. Cet exercice peut également paraître long à un groupe de praticiens s'ils n'en perçoivent la pertinence. Très souvent, le praticien confronté à un

problème concret se sent plus à l'aise d'aborder concrètement les solutions, sans passer par une modélisation conceptuelle aussi rigoureuse³⁷. L'étape 5, la présentation des différentes visions des acteurs du système en vue d'un consensus sur un plan de changement, présente une étape difficile, que des chercheurs ont souligné lors de séminaires de recherche-action. Les chercheurs constatent la difficulté d'amener les participants à un consensus après avoir souligné, chez les divers groupes de l'organisation, la diversité des représentations - laquelle peut avoir pour effet de consolider les positions et de susciter des luttes de pouvoir.

Une autre difficulté se présente à la cueillette et à l'analyse des données permettant de constituer l'"image riche" de l'organisation. D'aucuns suggèrent de centrer la cueillette d'information sur un certain nombre de dimensions de l'organisation, considérant impossible la tâche de tout noter et de tout analyser.

La démarche complète d'un premier cycle de recherche-action à l'aide de ce modèle semble demander beaucoup de temps. Plusieurs praticiens n'ont pu, faute de temps en relation avec la durée du programme de maîtrise en éducation, compléter un cycle de recherche-action menant à des actions concrètes sur le terrain et à leur évaluation. Cette situation frustre des membres des organisations concernées parce que les consultations et le temps consacré n'ont pas conduit à des actions concrètes ni à des changements, suite aux attentes soulevées chez les participants.

Que retenons-nous de ce modèle dans la perspective d'un protocole de recherche-action pour le praticien?

Ce modèle présente un exercice de modélisation qui peut apparaître pertinent à certains praticiens, inscrits à un programme de maîtrise, qui désirent prendre le temps de développer une nouvelle conception de leur organisation et de leur pratique professionnelle. L'étape de modélisation ne nécessite pas l'implication

³⁷ Nous croyons toutefois que l'individu qui participe à un processus de changement, modélise une solution qui tient compte de son contexte, dans le sens où il conçoit et projette une nouvelle situation souhaitée. Nous croyons que le praticien remet en question, non ce processus conceptuel, mais la méthodologie des systèmes souples, qui lui demande d'accorder un temps important à cette étape de sa démarche.

directe des participants - elle ne l'exclut cependant pas - et permet au praticien de prendre un recul face à sa pratique.

Nous retenons cependant l'importance pour le praticien de tenir compte des diverses visions présentes chez les intervenants concernés par la situation problématique afin de comprendre l'organisation et d'être en mesure de planifier stratégiquement les participations des intervenants et les actions de changement, assurant ainsi une progression harmonieuse du projet.

Notre conception de la recherche-action en éducation s'oriente davantage vers des changements réels et des actions stratégiques concrètes dans les pratiques éducatives. Nous excluons, pour le moment, la modélisation comme processus de recherche-action dans notre élaboration d'un protocole pertinent à l'enseignant.

2.3.3 Le modèle du Projet Ford³⁸

L'importance du Projet Ford a été de relancer la recherche-action en éducation. Dirigé par J. Elliott et C. Adelman, ce projet prend naissance à l'Université d'East Anglia en 1973 avec le support de la Fondation Ford, dans le but d'élaborer une recherche-action ayant pour objet l'implantation d'une approche pédagogique par enquête et découverte ("Inquiry/Discovery Approach to Teaching") chez les enseignants et impliquant la coopération des instances scolaires concernées: enseignants, conseillers, directeurs, etc. Il faisait suite au "School Council Humanities Curriculum Project" (1967-1972), dirigé alors par Lawrence Stenhouse et dont Elliott avait fait partie.

Stenhouse (1988) considère que le développement du curriculum est l'affaire des enseignants qui doivent vérifier, dans la pratique, la faisabilité d'une proposition de curriculum. Stenhouse constate que le problème fondamental qui confronte les chercheurs est l'écart entre les théories des réformateurs et celles implicites,

³⁸ Ce modèle vient du projet Ford, tel que présenté dans "Reflecting where the action is: The design of the Ford Teaching Project". Education for Teaching, 1973, v92, 8-20.

souvent inconscientes, de la pratique des enseignants. Les réformateurs oublient trop souvent que des changements fondamentaux dans la pratique éducative ne s'apportent que par les enseignants devenant conscients de leurs théories et capables de les critiquer.

Les auteurs du Projet Ford estiment que, par un processus de recherche-action, il est possible d'amener des groupes d'enseignants à prendre conscience des théories implicites qui guident leurs pratiques éducatives, i.e. à les rendre explicites, pour être en mesure de les discuter et de les modifier à l'intérieur d'une démarche systématique de recherche, tant individuelle que collective. Les auteurs postulent que les enseignants peuvent théoriser sur leurs pratiques - ce qu'ils nomment des théories pratiques - , les modifier, en générer de nouvelles et les généraliser.

Postulant que l'enseignant doit être formé à une réflexion autonome sur sa pratique, le projet choisit 'une conception alternative' de la recherche-action où l'action et la réflexion sur l'action sont la responsabilité de l'enseignant et non celle d'une équipe de chercheurs. Les auteurs avaient constaté que la recherche-action, selon un mode coopératif entre chercheurs et enseignants, amenait l'enseignant à dépendre des chercheurs pour l'aider à effectuer l'étape de l'analyse réflexive à l'aide des données recueillies dans sa pratique. Selon eux, ceci s'opposait à une prise en charge par l'enseignant d'une recherche réfléchie. Les chercheurs émettent alors l'hypothèse que la capacité de l'enseignant d'agir de façon autonome dépend du degré de sa conscientisation dans 1) ses actions futures, 2) ses possibilités d'intervention, 3) et son potentiel comme agent de changement de sa pratique.

Les auteurs veulent que les enseignants non seulement apprennent à être moniteurs³⁹ de leurs propres problèmes, à développer des hypothèses et à les mettre à l'essai, mais explorent si ces problèmes et ces hypothèses ne pourraient s'appliquer à d'autres enseignants. Cette orientation de prise en charge par les enseignants d'un processus de recherche-action conduit les chercheurs à s'ajuster aux besoins, aux attentes et aux contraintes qu'impliquent des changements aussi

³⁹ Le terme anglais 'monitor' au sens actif et que nous traduisons par 'être moniteur' a été retenu par les chercheurs par analogie à l'appareillage électronique permettant l'enregistrement permanent des phénomènes physiologiques et utilisé pour la surveillance des malades et la correction des troubles.

importants dans la pratique quotidienne des enseignants.

Au plan méthodologique, le projet a permis aux chercheurs du Projet Ford de constater que les chercheurs et les praticiens poursuivent des intérêts de recherche différents. Elliott écrit à ce sujet:

Nous nous voyons comme chercheurs avant tout. Toutefois, nous voyons nos tâches de recherche de façon différente de celles de nos enseignants, bien que logiquement reliées. Alors que nos enseignants font une recherche-action sur l'enseignement par investigation et découverte, nous faisons de la recherche-action sur la recherche de moyens efficaces de soutenir ces recherches-actions. La fonction de recherche de l'équipe principale doit être considérée en relation avec les objectifs du projet et non à ceux des enseignants qui y sont impliqués. Cette distinction est souvent floue. (...). Notre recherche-action par conséquent dépend logiquement de celle de nos enseignants. (Elliott, in Kemmis, 1984, p. 292, traduction libre)⁴⁰

Cette relation entre chercheurs et praticiens dans le Projet Ford présente beaucoup de similitude avec la situation du chercheur et des praticiens dans la présente thèse, comme nous le verrons au chapitre de la méthodologie.

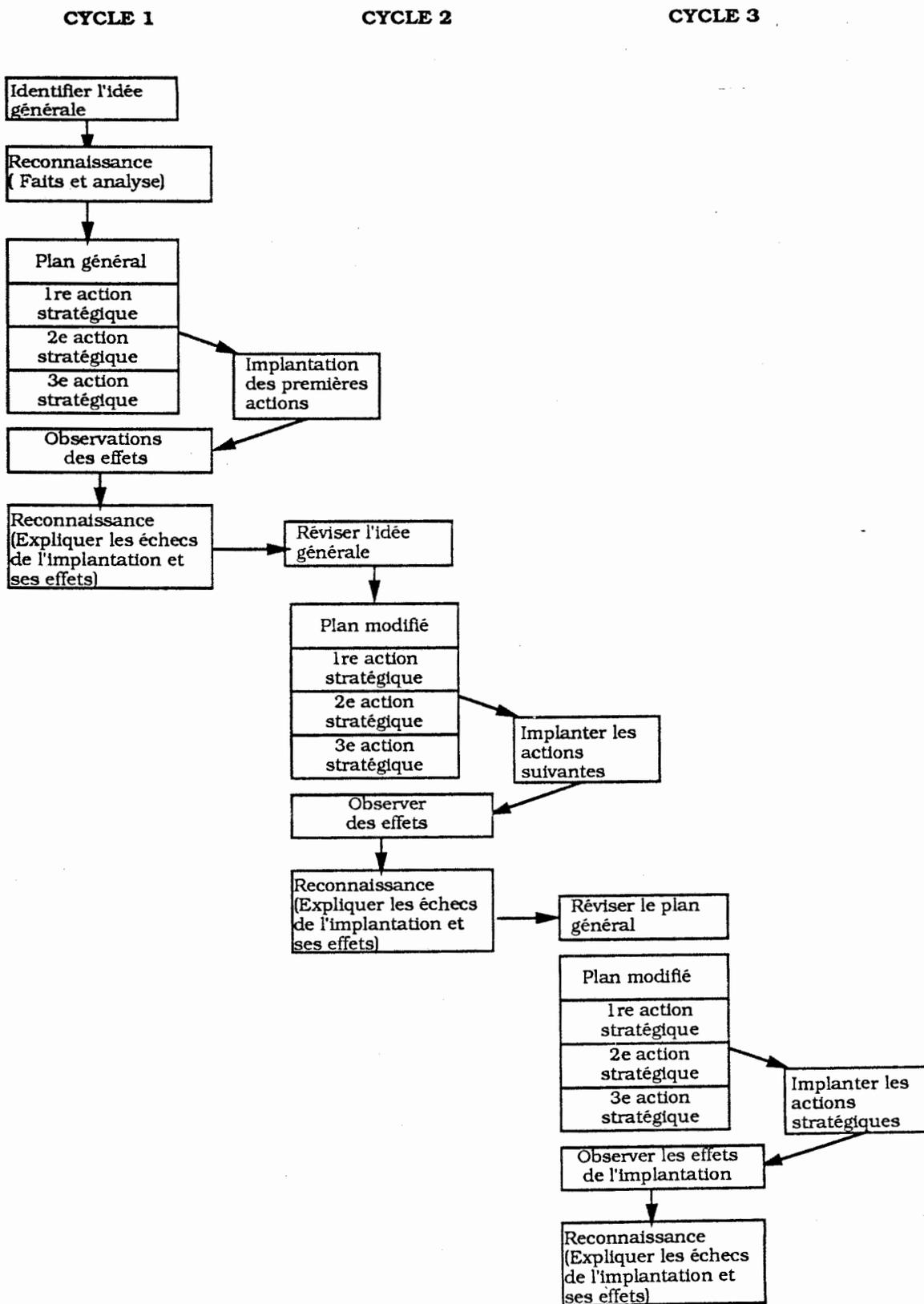
La Figure 5 qui suit présente le modèle proposé par Elliott (1981)⁴¹

⁴⁰ La citation originale: "we do see ourselves as researchers after all. However, we see our research tasks as somewhat different to those of our teachers, although logically related to them. Whereas our teachers are doing action-research into Inquiry/Discovery teaching we are doing action-research into effective ways of supporting action-research of this kind. Our research tasks on the central team must be seen in relation to the aims of the project and not the teachers involved in it. This important distinction is often blurred. (...) Our action-research is, therefore, logically dependent on that of our teachers." (292)

⁴¹ Hopkins, D. (1985). A Teachers' Guide to Classroom Research. England: Open University Press, 36-7.

FIGURE 5

Le modèle émergent du Projet Ford



Ce modèle de Elliott (1981) se caractérise par une plus grande complexité du processus de recherche-action en éducation, selon Ebbutt (1985); il se distingue du premier modèle, plus simple, proposé par Kemmis et McTaggart (1982).

Elliott considère que l'idée générale d'une recherche-action peut être remise en question pendant le processus de recherche et ne doit pas être fixe; la dimension "reconnaissance" doit comprendre une dimension d'analyse et non seulement une recherche de faits; de plus, cette dimension devrait se répéter constamment à l'intérieur de la spirale des activités de recherche, plutôt que de s'effectuer seulement au début du processus. Enfin, l'évaluation des conséquences d'une action ne doit pas être précipitée, on doit s'assurer du temps nécessaire à l'apparition et à l'observation des conséquences de l'action.

Le Projet Ford tente de définir une démarche de recherche-action pertinente à l'enseignant et au milieu scolaire. Les éléments que nous retenons sur le plan opérationnel et instrumental de cette expérience sont les suivants:

- L'importance d'impliquer les personnes concernées dès le début de la recherche, de vérifier la problématique, les consensus et d'élaborer une démarche de recherche avec eux.
- La nécessité d'ententes entre les intervenants concernant le choix d'un processus méthodologique qui correspondent aux besoins des participants et des chercheurs.
- La définition de la responsabilité et de la liberté des participants.
- La prise de conscience par les intervenants de la démarche d'une recherche-action, de l'impossibilité, au départ, de connaître où la recherche mènera et de la possibilité de remettre en question toute dimension du projet, si nécessaire.
- La nécessité de discuter des modes de participation et de respecter les décisions individuelles, en tenant compte de leur évolution pendant la recherche.
- L'importance du discours comme élément observable de changement dans un

processus de recherche-action.

- L'importance que le praticien prenne conscience des théories présentes dans sa pratique actuelle et soit prêt à les remettre en question, comme point de départ d'un changement.
- La planification d'une démarche qui intègre des activités individuelles et collectives.
- La triangulation des perceptions de plusieurs intervenants - enseignants, observateurs, élèves - permet la confrontation de visions différentes et l'objectivation des pratiques éducatives.
- La triangulation des données concernant la pratique d'un enseignant demande beaucoup d'ouverture de sa part.
- L'intégration des activités de recherche à l'intérieur des tâches des divers intervenants impliqués diminue les contraintes et favorise les participations.

Le Projet Ford a été une recherche-action de grande envergure, certes, plus difficile à mener, mais dont les hypothèses éclairent notre protocole en fonction de l'autonomie essentielle au praticien. Cette préoccupation d'autonomie du praticien en recherche et la nécessité de développer cet élément est au centre de ce projet. Cependant, le Projet Ford ne fournit pas de protocole à cet effet.

2.3.4 Le modèle australien: premier guide pour le praticien

Ce modèle de recherche-action nous intéresse particulièrement car il est le premier qui s'adresse spécifiquement aux praticiens en éducation en proposant un instrument pour effectuer une démarche de recherche-action sans la participation de chercheurs.

Elaboré par S. Kemmis et R. McTaggart de l'Université Deakin (Australie), ce modèle s'inspire principalement des travaux de: Lewin (1946), Corey (1949, 1953), Stenhouse (1967-1972) Elliott et Adelman (1973) et Elliott (1976-7, 1978). Il émerge comme approche de recherche en développement du curriculum, et s'inscrit dans l'orientation proposée par Stenhouse que le changement en éducation doit s'effectuer par les praticiens.

Un premier guide de recherche-action sous le nom "The Action Research Planner" (1982) émerge des expériences de Kemmis et de ses collaborateurs auprès de praticiens en éducation. Ce guide s'adresse spécifiquement aux enseignants et aux administrateurs scolaires afin de leur fournir un moyen de réfléchir systématiquement sur ce qui se passe à l'école ou en classe, de planifier et d'effectuer des actions en vue de changements possibles, d'observer et d'évaluer les effets des actions dans la perspective de continuer à les améliorer (Kemmis et McTaggart, 1981, 5).

Le guide (1981) oriente la démarche du praticien à l'intérieur de chacune des étapes de la recherche-action, à l'aide d'indicateurs, de questions pour chacune des étapes et d'exemples concrets.

Une troisième édition du guide, "The Research Action Planner" (1988), présente une évolution substantielle par rapport à la première édition et apporte des précisions sur la démarche du praticien en recherche-action et sur les principales dimensions à suivre au cours du projet afin d'en maximiser les chances de réussite.

Ainsi apparaît un protocole de recherche-action qui intègre le chercheur et le terrain de recherche à l'intérieur du processus méthodologique de la recherche-action:

- 1) Le praticien lui-même, avec ses valeurs, ses expériences passées et son expérience de l'organisation.
- 2) Le terrain de recherche, dans sa dimension historique, sociale, politique, économique, en relation avec le thème.

Le protocole amène le praticien à se considérer comme un élément essentiel du processus, comme un agent de changement et à étudier les dimensions de sa personne qui influenceront ses actions dans le projet: ses valeurs, ses expériences, ses perceptions personnelles de l'organisation, celles que les membres de l'organisation ont de lui et ses relations interpersonnelles.

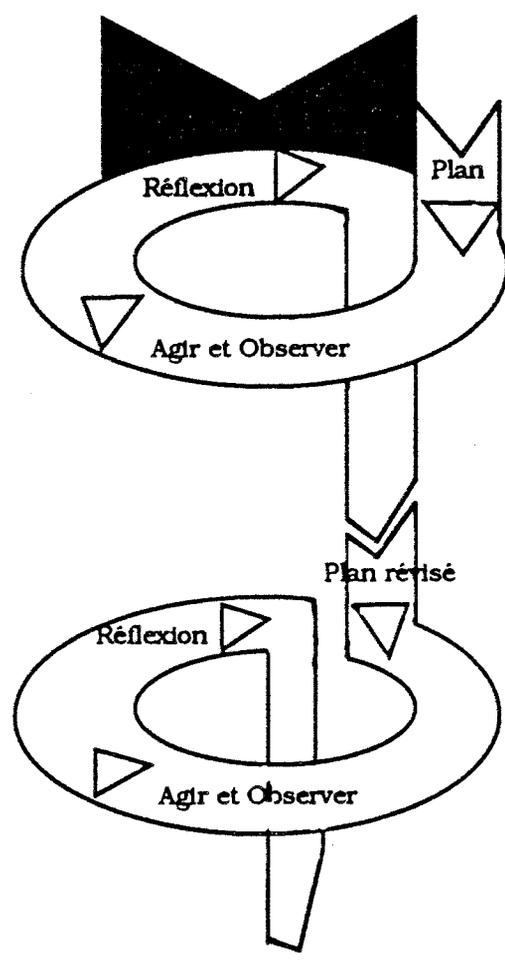
Nous présentons les étapes de la démarche de recherche-action du modèle australien et, dans un deuxième temps, les précisions que ce modèle apporte sous le titre de: La reconnaissance du terrain de la recherche-action.

Le modèle

Le modèle proposé se présente sous formes d'étapes ou de 'moments', à l'intérieur de cycles répétitifs, sur la base des résultats d'une spirale. Le modèle de recherche-action, dans la proposition de 1988, fait état de quatre 'moments' de la recherche: 1) la planification, 2) l'action 3) l'observation, 4) la réflexion, tel que suggéré par Lewin. Ce modèle est présenté à la Figure 6.

FIGURE 6

Les spirales de recherche-action du modèle australien⁴²



⁴² Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988) The Action Research Planner. Victoria: Deakin Press, 11.

La reconnaissance du terrain

Par contre, ce qui devient intéressant dans la perspective du praticien en éducation se situe au niveau de la démarche et de l'étape initiale de la recherche-action: une réflexion initiale des praticiens entourant la situation, sous l'angle de la thématique choisie et qui prend l'appellation de : La reconnaissance.

Le guide proposé aux praticiens répond à la question quant à la façon d'engager une démarche de recherche-action et aux informations nécessaires pour assurer le démarrage de projet le plus efficacement possible.

L'étape de la réflexion initiale présente une démarche qui rejoint une partie de notre problématique initiale de recherche et celle de plusieurs chercheurs concernant l'orientation de la démarche du praticien qui désire analyser sa pratique professionnelle, à l'intérieur d'un programme de formation de deuxième cycle.

A partir des écrits de Kemmis et McTaggart, nous présentons 'La reconnaissance du terrain', en termes de processus, de buts et de moyens, au Tableau I.

TABLEAU I
Reconnaissance de la situation partant d'un thème
 (diagnostic informatif, non exhaustif, en vue de l'action)

PROCESSUS:	BUTS:	MOYENS:
Réflexion personnelle du praticien en relation avec le monde de l'éducation et la société	Comprendre comment son approche éducative a été formée et s'est développée	1. Décrire sa pratique -les théories qui la fondent -ses valeurs éducatives 2. Situer sa pratique dans un contexte plus large -le contexte éducatif général et la société -l'historique des écoles et de l'éducation: •évolution et •contraintes au changement
Choix de la thématique en relation avec le milieu	Identifier un thème; Voir la littérature sur le thème dans une perspective de données permettant d'enrichir la réflexion en vue d'actions futures; Identifier les possibilités et les barrières objectives (physiques et matérielles) et subjectives (psychologiques, sociales et politiques)	
Analyse de la situation en relation	a) Comprendre la situation en relation avec trois dimensions de la thématique: 1. Le langage et le discours: historique et actuel, institutionnel et des participants (en termes de convergences et de divergences); 2. Les activités et les pratiques des personnes concernées par la thématique (en termes de convergences et de divergences); 3. Les relations sociales et l'organisation: culture et histoire passée et actuelle, structures organisationnelles, relations sociales et organisationnelles des participants et des personnes qui seront affectées par l'action. b) Synthèse: identifier les points importants à retenir de l'analyse, en vue des actions futures.	

Ce tableau met en évidence la perspective personnelle et la perspective organisationnelle comme deux dimensions intégrées au processus et qui orientent la démarche de réflexion du praticien qui désire s'engager dans une recherche-action. La démarche intègre l'implication épistémologique du sujet dans la situation de recherche considérée comme une organisation d'êtres humains présentant leur histoire, leur culture et leur spécificité.

La perspective personnelle permet au praticien de reconnaître sa vision de l'éducation, ses valeurs, ses compétences, et les autres dimensions qui influencent sa vision de la situation.

Telles que présentées, l'approche de recherche et la lecture des éléments significatifs spécifiques à un terrain donné s'effectuent à l'aide d'un cadre de référence riche, qui émane de plusieurs dimensions (historique, organisationnelle, culturelle, politique, psychologique, sémantique, etc.) permettant de dégager une représentation pertinente du terrain concernant le thème de la problématique et ensuite, de sélectionner les informations prioritaires dont devront tenir compte les actions stratégiques. Cette reconnaissance est indispensable afin de comprendre le terrain, d'identifier et de prévoir les contraintes et les possibilités présentes dans la planification de l'intervention.

Un cadre large, puis sélectif

Au plan opérationnel et pratique, écrire une telle représentation exhaustive du terrain s'avère le plus souvent impossible dans le contexte d'une recherche-action, car elle exige trop de temps. Aussi faut-il considérer que cette compréhension du terrain n'est pas en vue de connaissances généralisables, mais orientée vers des actions stratégiques à engager sur le terrain concerné. L'objectif est d'éclairer le praticien afin d'éviter des décisions qui nuiraient au changement visé. C'est pourquoi les auteurs reconnaissent la nécessité de dégager cette représentation du terrain, mais soulignent le besoin de sélectionner des informations pertinentes. Ainsi, ce cadre de référence très large au départ, puis sélectif, présente une démarche éclairante et deux étapes logiques dans la conduite d'une démarche de recherche-

action pour un praticien autonome.

Tel que souligné par les auteurs, le 'diagnostic' effectué à l'étape de la reconnaissance, ne trace pas le chemin de l'action (ne dit pas quoi et comment faire), mais rend possible une compréhension permettant d'éclairer les idées de changement qui seront avancées à l'étape de la planification.

Le modèle australien présente un développement important de l'instrumentation de la recherche-action dans la perspective du praticien en éducation.

Nous allons maintenant souligner d'autres éléments que nous retenons du modèle australien afin d'enrichir notre propre protocole de recherche-action pour le praticien en éducation. Ce sont les éléments:

Concernant le changement

Ce guide (1988) considère que le changement en éducation porte sur trois dimensions: 1) le langage, 2) les activités, 3) les relations sociales. Il se réalise de façon individuelle et collective et peut être observé à toutes les étapes du processus.

En vue d'une réforme de l'éducation, un changement exigerait une ouverture sur ces trois dimensions:

Une réforme de l'éducation commande une ouverture afin de confronter et de changer les formes institutionnalisées du langage, des activités et des relations sociales qui caractérisent l'éducation, et de restructurer ces relations. (Kemmis et McTaggart, 1988, p. 40, traduction libre⁴³)

Ainsi ces trois dimensions orientent le contenu de chacune des étapes du processus; c'est-à-dire l'analyse de la situation, la planification, l'observation et la réflexion. Le changement s'exerce ainsi par une analyse et une réflexion critique sur trois dimensions:

⁴³ La référence en anglais: "Educational reform consists in opening up, challenging and changing the institutionalised forms of language, activity and social relationships which constitute education, and restructuring the relationships between them."

- 1) du discours actuel, par le développement d'un discours commun dans le groupe;
- 2) au niveau des activités de ses membres et le développement de pratiques partagées et reconnues;
- 3) à l'intérieur des relations sociales présentes dans le groupe et en relation avec les autres, ainsi que dans le choix de structures organisationnelles plus appropriées.

Ces précisions permettent d'orienter la démarche du praticien sur des éléments observables du changement, ainsi que la rédaction du rapport de recherche-action.

Concernant la dimension individuelle et collective en recherche-action

Une première définition de la recherche-action proposée par l'équipe de chercheurs australiens (Kemmis et McTaggart, 1982, 5) se limite à "l'essai d'idées dans la pratique, comme moyen d'améliorer celle-ci et également comme moyen d'augmenter les connaissances concernant le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage". Une définition davantage opérationnelle et spécifique s'est développée à l'expérimentation et met l'accent sur une condition essentielle de la recherche-action: le développement d'une réflexion collective du groupe à partir d'une réflexion individuelle de chaque individu dans le groupe et prenant sa source dans l'action:

La recherche-action est une recherche *collective* émergeant des réflexions individuelles des participants dans une situation sociale donnée, afin d'améliorer la rationalité et la justesse de leurs pratiques sociales et éducatives, ainsi que leur compréhension de ces pratiques et de ces situations. Ces groupes de participants sont enseignants, étudiants, directeurs, parents et autres membres de la communauté -- enfin tout groupe qui partage une problématique. L'approche est une recherche-action lorsque que faite en collaboration, bien qu'il soit important de mentionner que la recherche-action d'un groupe ne se réalise que par l'examen critique des actions individuelles des membres du groupe. (Kemmis et McTaggart, 1988, p.5, traduction libre⁴⁴)

⁴⁴ La référence en anglais est: "Action research is a form of *collective* self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. Groups of participants can be teachers, students,

Leur définition de la recherche-action implique une recherche en collaboration avec des intervenants et exclut une recherche-action faite par un individu seul, comme chez Morin; elle précise que l'action doit être concrète: un agir réalisé dans une pratique.

Concernant les actions stratégiques

Le modèle met l'accent sur la notion d'"action stratégique" comme élément central et tente d'améliorer l'enseignement en considérant trois dimensions: 1) l'amélioration d'une pratique personnelle, 2) l'amélioration de la compréhension de la pratique par les praticiens, 3) l'amélioration de la situation de la pratique.

Il faut retenir la dimension concrète et opérationnelle de l'action considérée en termes de stratégies. Les auteurs situent l'action stratégique dans un espace-temps dynamique et une dialectique entre l'action passée reconstruite sur la base d'observations et l'action future réfléchie, entre l'intentionnel (ou prescriptif) et l'actuel, entre 'ce qui est' et 'ce qui devrait être'. L'action stratégique est un construit impliquant des risques dans sa mise en oeuvre et présentant de ce fait un caractère projectif problématique en soi.

L'action stratégique est *construite*. Elle est essentiellement risquée. Elle prend place dans un espace se situant entre le connu et l'inconnu, l'intentionnel et l'actuel, entre ce qui est et ce qui devrait être. Cette projection rend l'action stratégique problématique; la recherche-action reconstruit l'action passée sur la base des observations, et l'action future sur la base de la réflexion. Elle ne traite pas l'espace entre ces deux pôles comme étant un vide, mais comme un état de tension dynamique qui est résolue par une dialectique vivante entre l'action et la réflexion.(Grundy et Kemmis, 1984,p. 84, traduction libre⁴⁵)

principals, parents and other community members, -- any group with a shared concern. The approach is only action research when it is *collaborative*, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the *critically examined action* of individual group members."

⁴⁵ La référence en anglais est "Strategic action is *constructed*. It is essentially risky. It takes place in the space between the foreseen and the unforeseeable, the intentional and the actual, the is and the ought. Action research makes the 'probing' character of strategic action problematic; it reconstructs past action on the basis of observation and future action in the light of reflection. It does not treat the space between these polarities as empty, but as a state of dynamic tension which is resolved by a living dialectic of action and reflection "

Contrairement à l'approche empirique-analytique reposant sur des explications causales en termes théoriques et propositions empiriques, l'action ne peut s'expliquer que rétrospectivement et par un jugement pratique, dépendant des circonstances, des précédents, de certaines règles, du code moral de l'acteur et des attentes des autres acteurs. Le processus d'action doit être justifié ainsi que l'action en résultant, en termes de produit ou de résultat.

Concernant la place de la théorie dans une recherche-action

La théorie prend une dimension différente et devient un cadre de référence éclectique éclairant l'action du praticien et lui permettant de prendre des décisions: l'action peut être expliquée rétrospectivement par références à des propositions théoriques ou empiriques, mais ne peut être justifiée par ces propositions. Des principes théoriques peuvent informer l'action mais non la justifier; l'action pratique doit être justifiée par référence au jugement du praticien et par les circonstances et les éléments déterminants qui agissent comme contraintes de l'action (Grundy et Kemmis, 1984).

Concernant "la vérité" en recherche-action

Les connaissances émergent d'une compréhension rationnelle des pratiques sont acquises par une réflexion systématique sur l'action stratégique, par les acteurs concernés, et constituent une 'connaissance personnelle authentique'. Les auteurs reconnaissent l'acteur, seul arbitre de la vérité d'une interprétation, et non relevant de règles, de principes ou de théories, en ce sens qu' "(...)en recherche-action, la notion d'action stratégique implique la dimension de risque présente dans la pratique, l'interdépendance des circonstances, l'action et ses conséquences comme justification de l'action et enfin, le jugement personnel (et politique)". (Grundy et Kemmis, 1984, p.85, traduction libre⁴⁶)

⁴⁶ La référence en anglais est: "(...) in action research, the notion of strategic action carries with it implications about the riskiness of practice; about the interdependence of circumstance, action and consequence in the justification of action; and about personal (and political) judgment".

Concernant la dimension réflexive et l'action

Cette approche relie la dimension rétrospective et prospective (en s'inspirant de Campbell, 1974 et de Toulmin, 1972, voir Grundy et al, 1984) à l'intérieur de trois composantes de l'action stratégique: les idées provenant du jugement pratique, les idées provenant de l'action politique (l'engagement des co-acteurs dans l'action), et la notion de spirale permettant une réflexion personnelle sur la pratique.

Plus précisément, le modèle met l'accent sur une liaison stratégique entre la réflexion (comme une activité orientée vers une reconstruction discursive par un groupe de participants) et l'action (comme une activité de construction de la pratique par ce même groupe de participants), en une boucle récursive et intégratrice conduisant les participants à des actions plus informées et stratégiques que la pratique normale et individuelle du quotidien.

L'action et la réflexion forment l'axe stratégique du processus de la recherche-action. C'est en basant la planification de l'action sur la réflexion et par l'observation de l'action comme base de la réflexion future, que l'axe organisationnel du processus fonde sa pertinence et sa validité. Sur l'axe stratégique du processus, la réflexion comme activité discursive, complète l'action stratégique, comme construction de la pratique. Sur l'axe organisationnel, la planification comme construction du discours, complète l'observation, une reconstruction de la pratique. Sur ces deux axes, le discours théorique et la pratique sont interreliés de façon dynamique. (Grundy et Kemmis, 1984, p. 86, traduction libre⁴⁷)

C'est dans cette alternance entre la construction de l'action et sa reconstruction sur la base des observations et de la réflexion, entre le discours et la pratique, que le processus de recherche-action prend une dimension critique intrinsèque (s'inspirant du courant critique en sciences sociales de Habermas, 1972, 1974).

⁴⁷ La référence en anglais est: "Action and reflection form the strategic axis of the action research process. Planning for action on the basis of reflection and observing action as a basis for future reflection form the organisational axis of the process. On the strategic axis of the process, reflection, a discursive reconstructive activity, complements strategic action, a constructive practice. On the organisational axis, planning, as constructive discourse, complements observation, a reconstructive practice. Along both axes discourse (theory) and practice are dynamically interrelated "

Concernant la nécessité de plusieurs cycles de recherche-action

Les auteurs considèrent qu'un processus de recherche-action ne peut se limiter à une seule spirale si le chercheur veut en arriver à une compréhension de l'action, à un jugement bien informé et critique, afin de développer une critique pertinente de la situation. Une seule spirale de recherche-action serait "une recherche-action arrêtée" et le processus s'apparente alors davantage à une approche à la résolution de problème ou à un exercice de rationalisation de l'action⁴⁸.

Dans ce modèle, l'action est délibérée, contrôlée et se situe dans l'agir uniquement. La pratique dans la perspective de la recherche-action étant définie comme des idées-en-action, les actions sont utilisées comme plateforme pour le développement de d'autres actions. Comme l'action présente toujours un caractère de risque, les plans d'action doivent toujours être flexibles et ouverts au changement, à la lumière des circonstances. L'action est informée et critique sur la base des actions précédentes qui ont déjà été analysées.

Nous considérons que les principales contributions de ce modèle au niveau opérationnel se situent au plan: 1) de l'intégration et de la formation des praticiens en éducation à la recherche, 2) d'une orientation vers l'action concrète, 3) d'une définition du changement en éducation s'inscrivant sur trois dimensions: langage/discours, activités/pratiques et relations sociales/organisation, 4) de l'importance accordée à la fois à la reconnaissance du terrain organisationnel et à la perspective personnelle du praticien, 5) d'un processus qui reconnaît la réflexion personnelle et la réflexion collective des participants.

Le modèle proposé nous semble le plus élaboré actuellement pour préciser la démarche du praticien. Le concept tridimensionnel du changement offre un cadre de référence pour orienter sa réflexion et ses actions à chacune des étapes du processus. Afin de vérifier sa pertinence, il devra être mis à l'essai et évalué par des praticiens.

⁴⁸ "(...) action research requires a spiral of such cycles in order to bring action under the control of understanding, in order to develop an inform practical judgment, and in order to develop an effective critique of the situation." (Grundy et Kemmis, 1984, 85)

2.3.5 La grille de recherche-action Morin/Landry

Le modèle de recherche-action qui suit se présente sous forme de grille et d'instrument opérationnel permettant d'identifier la présence d'un processus de recherche-action dans une recherche et de répondre à la question maintes fois soulevée: qu'est-ce qui est ou n'est pas recherche-action?

Partant d'expériences personnelles et de l'analyse de cinq recherches-actions menées sur des terrains en éducation par d'autres équipes de recherche, Morin (1986) tente de répondre à la problématique des chercheurs et des praticiens mentionnée plus haut, concernant la nécessité de définir les concepts inhérents et essentiels dans un processus de recherche-action, d'identifier les projets de recherche-action de ceux qui n'en sont pas et d'en préciser une définition opérationnelle. L'analyse de plusieurs terrains de recherches-actions, à partir d'une instrumentation ethnographique, permet de tirer des 'leçons' des recherches-actions effectuées par les chercheurs et d'identifier un ensemble d' "éléments essentiels" inhérents à tout processus de recherche-action. Ce sont: le contrat, la participation, le changement, le discours, l'action (Morin, 1986, 169).

Ces éléments essentiels, explique Morin, "ne sont pas du même niveau" (1986,169). Dans ce modèle, la participation est l'élément essentiel d'une recherche-action et définit le processus qui intègre les autres éléments de façon dynamique, interactive et presque systémique. Le changement est la finalité de la recherche-action et mobilise les volontés et les énergies des intervenants. Le contrat permet de définir une entente entre partis et précise les volontés de participation et les implications des intervenants. Les transformations dans le discours et les actions concertées sont les effets du processus de participation au changement transformateur des intervenants.

Les terrains étudiés sont des recherches-actions qui émergent de problématiques identifiées par des chercheurs, menées par des équipes de chercheurs, et qui intègrent des participants selon diverses modalités de participation. Tous ces terrains de recherche-action se situent dans le domaine de l'éducation au Québec, à

l'exception du "Ford Teaching Project" qui se situe en Angleterre. Ces terrains sont les suivants:

1) L'Opération-humanisation (OH), sur la problématique de l'école secondaire au Québec, (1975-...), Equipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal;

2) Les travaux du Centre d'intervention et de formation (CIF), compagnie privée, sous la direction de Claude Paquette, (1974-...), s'intéressent aux systèmes ouverts en éducation dans ses applications, notamment au niveau de l'intervention, de la formation, de la consultation et de la mise sur pied de projets éducatifs au Québec;

3) Le projet de recherche et d'intervention à la maison (PRIM), consiste principalement en l'expérimentation d'un nouveau modèle de soutien à la famille pour parents vivant avec un enfant en difficulté d'apprentissage d'âge préscolaire, sous la direction de J.M. Bouchard;

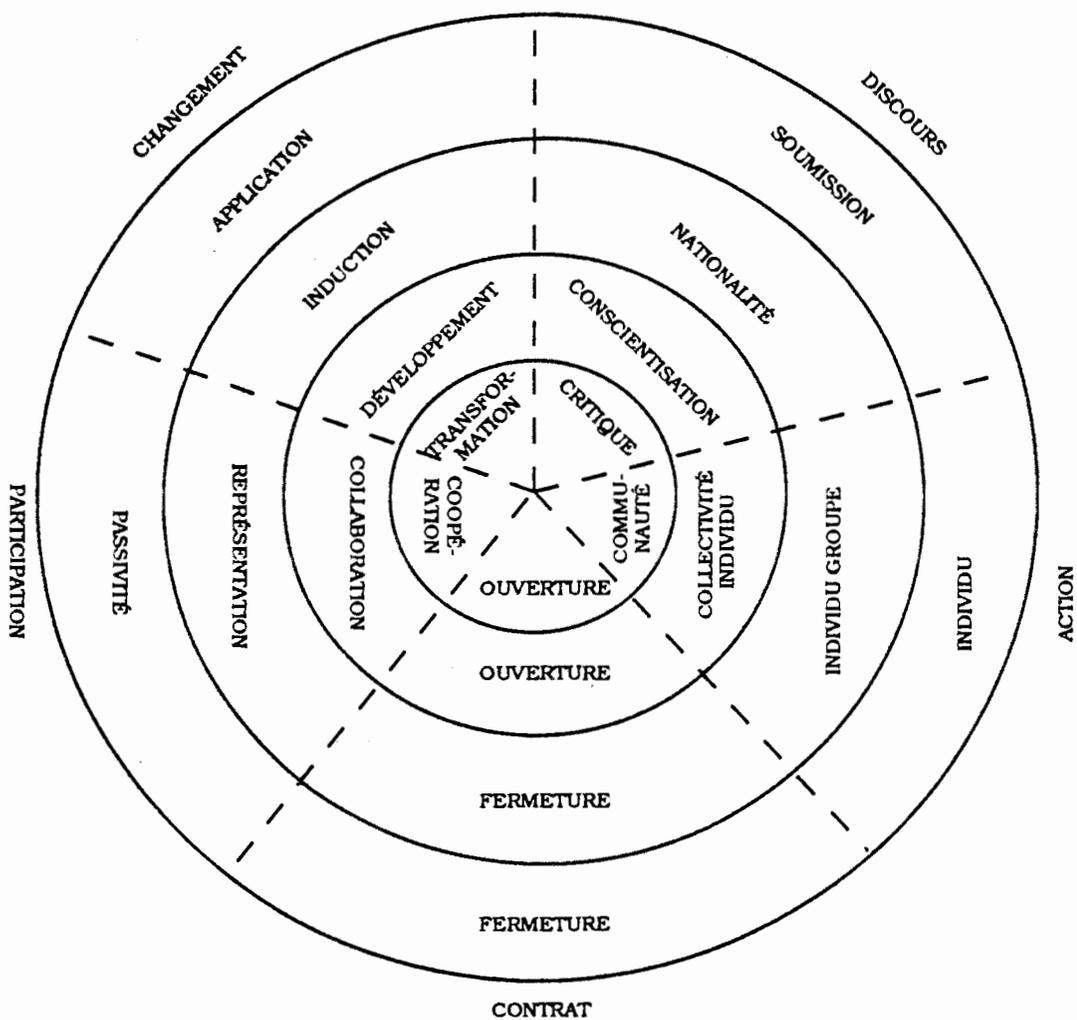
4) L'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL), porte sur l'introduction, au primaire, de la conception organique de l'éducation dans la classe primaire, projet pilote dans une école, sous la direction de P. Angers;

5) Le Ford Teaching Project (FTP), (1972-75), de l'Université de East Anglia en Angleterre, sous la direction de J. Elliott et C. Aldelman, consiste à identifier les problèmes vécus par des enseignants concernant une méthode pédagogique par investigation et découverte, avec la participation de quarante professeurs dans douze écoles.

6) Le Colloque sur l'éducation populaire (CEP), (1981-1983), sous la direction du GESOE et de A. Morin, visait à apprendre, à l'intérieur d'un colloque des groupes populaires, les bases de leurs démarches d'actions et de réflexions, en utilisant des techniques d'écriture collective pour canaliser les expériences des groupes, selon la démarche de Desroche (1978).

L'application d'une première grille aux terrains étudiés permet à l'auteur d'en tirer des leçons pratiques et théoriques, lesquelles conduisent à la proposition d'une définition opérationnelle de la recherche-action et d'une nouvelle grille de conception dynamique, plus systémique et rétroactive, permettant de situer une démarche de recherche-action et son évolution, en partant des éléments constitutants (cf Figure 8) que la recherche a permis de préciser en termes opérationnels.

FIGURE 8

La grille de recherche-action Morin/Landry⁴⁹

⁴⁹ Morin, A. (1986), 231.

La grille présente, à la périphérie extérieure du cercle, les cinq éléments essentiels d'une recherche-action identifiés en début de recherche. Le cercle contient pour chaque élément, divers degrés caractérisant chacun des éléments essentiels, selon les types d'implication, les modes de fonctionnements et de relations entre intervenants et chercheurs dans une recherche pratique. Les deux premiers cercles présentent des catégories plus étanches. Le premier présente une recherche davantage traditionnelle où la participation des intervenants est plutôt passive et qui se distingue par un changement émanant de l'application d'une connaissance ou d'une solution auxquelles les intervenants doivent se soumettre, ainsi qu'une action davantage individuelle de la part du chercheur. Le deuxième cercle représente une recherche de type développemental, avec contrat circonscrit, assez fermé, structuré et formel, où la participation des intervenants se caractérise par une représentation, où le discours est rationnel et systématique; l'action y est entreprise autant par un individu que par un groupe⁵⁰. Les deux derniers cercles sont plus directement liés à la recherche-action et se déploient sur un continuum conduisant à une recherche-action totale ou plus 'intégrale', selon le terme de Morin, où la collaboration étroite des chercheurs et des acteurs à toutes les étapes du processus est requise pour produire un changement émergent et une réflexion conscientisante. Compte tenu qu'un processus de recherche-action évolue, une recherche-action intégrale doit être visée, mais elle est difficile à atteindre.

L'auteur reconnaît divers niveaux d'implication et de participation des intervenants dans un processus de recherche-action et reconnaît également que ces éléments peuvent évoluer au cours du processus allant vers une recherche-action intégrale qui "porte à la fois sur les actions d'un groupe, s'accomplit pour un groupe et est réalisée par les acteurs du groupe" (1986, 180). La dimension évolutive présente dans le tableau est intéressante et permet au praticien d'analyser son cheminement avec les intervenants dans une perspective évolutive.

⁵⁰ Cependant, pour Morin, la recherche-action est nécessairement participative, bien que pouvant émerger d'un individu.

La définition opérationnelle de recherche-action retenue est la suivante:

La recherche-action vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle à une pratique collective efficace et incitative, et d'un discours spontané à un dialogue éclairé voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré) impliquant une participation pouvant aller jusqu'à la cogestion (Morin, 1986, 180).

Pour Morin, le rôle du chercheur est de s'intégrer au terrain et d'être au service des participants, faisant siennes leurs problématiques, fusionnant leurs connaissances communes (chercheurs-acteurs) vers des objectifs décidés par les acteurs et concluant des ententes ou contrats précisant les contributions respectives des chercheurs et des acteurs, mais suggérant au chercheur un rôle non directif, proche des acteurs et favorisant la conscientisation et la prise en charge.

Ce que nous retenons de cette grille

Les modèles précédents présentent les éléments essentiels d'une recherche-action comme étant le changement, la participation, l'action s'inscrivant à l'intérieur d'un processus sous forme d'étapes, ainsi que la nécessité d'entente entre chercheurs et participants (Lippitt, 1958). Morin ajoute l'élément de discours, présent en théorie chez Habermas, et émergeant comme élément opérationnel dans le Ford Teaching Project. Le groupe doit se donner un langage commun.

Un contrat entre participants doit être ouvert et souple, précis dans les buts, les rôles et les tâches de chacun.

L'autre dimension intéressante de la grille de Morin/Landry est de présenter la participation comme élément central, partant des divers niveaux de participation des intervenants dans un processus de recherche-action et ses implications sur les autres éléments essentiels. Ce sont les participants qui décident de leurs mécanismes de coopération. La qualité de la participation repose sur la qualité des relations interpersonnelles. Ces relations doivent être de type coopératif et non hiérarchique. La participation est fonction de l'idéologie des participants.

Concernant les actions, Morin considère que c'est la dimension la moins étudiée de la recherche-action. Il constate la nécessité de confronter les idées d'un groupe avec l'action réelle, ce qui garantit l'objectivité, la validité et le développement d'une vision macroscopique, chez les participants.

Enfin, le changement s'inscrit dans la conduite globale des intervenants dans le processus de recherche-action et débute par une volonté de transformer l'action et en complémentarité, le discours. L'observation du changement exige une méthode analytique spécifique. (Morin, 1986, 295-328)

Dans le contexte de notre recherche d'instruments pertinents au praticien, cette grille d'éléments essentiels d'une recherche-action va au-delà des modèles précédents et permet de considérer les éléments inhérents à la conduite d'une recherche-action dans une perspective dynamique. En ce sens, ces éléments constituent un cadre de référence permettant d'opérationnaliser un processus de recherche-action, d'en observer l'évolution à l'intérieur de chacune des étapes de la recherche-action ou de permettre une réflexion et une distanciation suite à une démarche de recherche-action.

Alors que la grille de Morin souligne les éléments essentiels d'une démarche de recherche-action, elle n'en précise cependant pas l'utilisation à l'intérieur des étapes de la démarche ni ne répond à la question suivante: Comment s'opérationnalise chacun de ces éléments lors des diverses phases de la démarche et quelle est leur spécificité dans le contexte d'un praticien autonome?

En conclusion

Ce chapitre a présenté une démarche de réflexion de plusieurs modèles et protocoles de recherche-action offerts aux praticiens en recherche-action. L'objectif de la démarche est de dégager un premier protocole de recherche-action de nos expériences de soutien auprès de praticiens. Le présent chapitre est une réponse à

notre première question spécifique de recherche, à savoir, quels modèles sont pertinents pour guider la démarche d'un praticien menant une recherche-action de façon autonome sur son terrain.

La présentation des modèles respecte notre démarche de recherche d'éléments pouvant constituer un protocole de recherche-action pertinent au praticien en éducation. Tout en retenant de ces modèles et de ces protocoles des éléments importants voire essentiels, nous en avons aussi constaté les limites.

Les modèles de recherche-action en éducation présentent une évolution de la recherche-action pour la formation du praticien. Bien que le modèle de résolution de problèmes et le modèle des systèmes souples ont été empruntés au domaine de l'administration dans les entreprises et les organisations, ils présentent un cheminement méthodologique qui ne correspond pas spécifiquement à la situation de recherche du praticien en éducation. Avec le Projet Ford, on assiste à une orientation du développement de la recherche-action pour le praticien en éducation. Le guide de recherche-action du praticien du groupe australien poursuit les efforts du Projet Ford, et propose un protocole davantage précis et opérationnel. La grille de Morin permet de situer des démarches de recherches-action en éducation et d'en préciser les éléments essentiels.

Nous constatons que les modèles et les protocoles de recherche-action en éducation ont évolué en termes de précisions dans la démarche opérationnelle du processus, tout en retenant les éléments essentiels de l'approche lewinienne.

Le chapitre 3 présente le protocole de recherche-action qui émerge des modèles rencontrés.