

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLEMATIQUE

1.1 Le contexte

Au Québec, depuis les vingt-cinq dernières années, des changements importants dans le domaine de l'éducation (le Rapport Parent, 1963-1966; L'école québécoise: Enoncé politique et plan d'action, 1979) modifient la tâche des enseignants (La condition enseignante, 1984). Une place importante est alors accordée à la formation des enseignants de premier cycle. Depuis maintenant dix ans, ces professionnels de l'éducation s'inscrivent, de plus en plus nombreux, à des programmes d'études de deuxième et de troisième cycles afin de développer des connaissances et des habiletés à mieux comprendre l'évolution de l'éducation, à réfléchir sur leur cheminement professionnel et à s'instrumenter comme agent de changement dans leur milieu².

Les universités tentent de répondre à ces nouveaux besoins d'ordre théorique et pratique concernant le développement et la prise en charge de changements par les praticiens, par des programmes s'adressant à cette clientèle. Des modèles de recherche-action, empruntés à d'autres champs d'étude, répondent partiellement au contexte spécifique de l'éducation, en vue de guider le cheminement du praticien en recherche-action, sur le terrain de sa pratique professionnelle.

² Cette situation est celle de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, petite université régionale et constituante de l'Université du Québec, où le programme de maîtrise en éducation s'adresse exclusivement à des praticiens. Depuis ses débuts en 1979, le programme de maîtrise a formé près de cent praticiens. En 1983, une cohorte de vingt-trois praticiens de l'éducation se regroupent et demandent à l'Université de Montréal de venir offrir un programme de troisième cycle en région. Leurs objectifs sont de comprendre la problématique de l'éducation en région et de développer la recherche dans ce contexte, par le regroupement de praticiens et de chercheurs des institutions et organismes en éducation. La population régionale d'environ 160,000 h. présente un niveau de sous-scolarisation par rapport à la moyenne provinciale. La formation d'un nombre important de chercheurs et de praticiens-chercheurs constitue la première étape de leur projet d'améliorer les services éducatifs en région.

1.1.1 L'implication des praticiens en recherche

Cette nécessité d'impliquer les enseignants en vue d'améliorer l'éducation est présente depuis les années trente, chez de nombreux chercheurs (Dewey, 1939; Lewin, 1953; Corey, 1953; Stenhouse, 1975; Elliott, 1976-77; Checkland, 1981). Ce mouvement de participation en éducation n'est pas continu et correspond aux tendances soit centralisatrices, soit décentralisatrices de la société industrielle en général. Le Groupe de Recherche et d'Intervention sur les Systèmes d'Activités Humaines (GRISAH, 1984) s'intéresse à la prise en charge des interventions sociales et éducatives par les individus et les collectivités. Il constate l'échec de certains essais de participation dû à un manque de moyens.

Les besoins manifestés par les enseignants concernent leur manque de connaissances des processus, pour composer avec les nombreux changements d'orientations et de programmes, ainsi que les changements sociaux, (La condition enseignante, 1984; Maheux, 1987). Plusieurs autres groupes de professionnels en éducation considèrent que leurs connaissances ne sont pas adéquates pour composer avec le caractère des situations pratiques, car la complexité, l'incertitude, l'instabilité, l'unicité et les conflits de valeurs sont au centre de la pratique professionnelle. La tâche d'un professionnel est de gérer la complexité. Les changements technologiques lui demandent une adaptation sans précédent. Il y a un besoin de praticiens qui ne soient pas des techniciens, mais des personnes actives présentant les habiletés à imaginer un meilleur avenir et la capacité d'en inventer les moyens³.

Les besoins exprimés par les enseignants et les administrateurs s'inscrivant à des programmes de deuxième cycle concernent l'acquisition de connaissances comme cadre de référence pour améliorer leur pratique professionnelle et de processus de changement pour intervenir avec plus d'efficacité dans leur milieu⁴. La dimension

³ "What is called for, under these conditions, is not only the analytic techniques which have been traditional in operations research, but the active, synthetic skill of "designing a desirable future and inventing ways of bringing it about." Ackoff, 1979, cité par Schön, 1983, 17)

⁴ Programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski et Evaluation de ce programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1983).

pragmatique est fortement présente dans les besoins mentionnés par les praticiens. Selon leur expression, on ne veut pas de "belles" théories, mais des connaissances pratiques permettant d'enrichir la réflexion et l'action. Cette dimension de l'écart constaté entre la théorie et la pratique a été maintes fois soulignée, non seulement par des praticiens, mais également par des chercheurs qui voient la nécessité de créer des liens entre la théorie et la pratique (Evans, 1983; Simmons, 1985; Torney-Purta, 1985; Monahan, 1987; Perreault, 1989), entre les praticiens et les chercheurs (Cohen et Alroi, 1981; Roweton et Wright, 1985), entre l'université et les terrains de la pratique professionnelle (Stenhouse, 1975; Longstreet, 1982; Schön, 1982, 1987). A l'Université du Michigan, une étude démontre la nécessité d'orienter la recherche vers l'action afin de combler l'écart entre l'enseignement théorique et les pratiques enseignantes (Berger, 1985).

On assiste aussi actuellement à un mouvement d'enrichissement de la profession d'enseignant et à sa reconnaissance comme professionnel. Tel que souligné par Schön (1983, 1987), un tel mouvement vise à "désaliéner" les enseignants des fonctions techniques et à développer des praticiens qui réfléchissent sur leurs actions comme professionnels et chercheurs en vue d'améliorer celles-ci et de faire évoluer la profession d'enseignant (Conchelos, 1980; Simmons, 1984).

Au Québec, la réponse aux besoins de formation et de perfectionnement exprimées par les praticiens en éducation a pris principalement la forme de programmes de maîtrise s'adressant spécifiquement aux praticiens en éducation et orientés vers la résolution de la problématique des terrains⁵.

Cette situation n'est pas particulière au Québec puisque de nombreuses universités, depuis la fin des années soixante-dix, offrent des programmes de deuxième cycle ou de perfectionnement orientés vers l'apprentissage de processus de changement en éducation s'adressant à des praticiens. Mentionnons le programme d'études avancées du Département des systèmes de l'Université de Lancaster (Angleterre)⁶,

⁵ Mentionnons, entre autres, le programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski, dispensé également à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et à l'Université du Québec à Hull; le programme de formation des maîtres de Performa de l'Université de Sherbrooke.

⁶ Voir Checkland, in Systems Thinking, Systems Practice 1981, 151.

lequel a émergé des besoins de praticiens d'expérience provenant de diverses disciplines, les programmes d'études avancées de l'Université de Deakin (Australie)⁷, offerts aux praticiens en éducation, et ceux des Collèges coopératifs sous la direction de Desroche (France). En Angleterre, en Australie et aux États-Unis⁸, la littérature fait état de chercheurs intéressés à élaborer des approches de recherche pour les professionnels de l'éducation dans le but d'améliorer leur pratique.

L'implantation de programmes de deuxième cycle en éducation, orientés vers le perfectionnement des praticiens, a permis de constater que les modèles de recherche positiviste n'étaient pas adéquats pour de nombreux objets de recherche issus de la pratique professionnelle et nécessitant un processus de changement (Checkland, 1981, Longstreet, 1982). Cette constatation d'un écart entre les besoins de recherche des praticiens et l'instrumentation de recherche disponible amène les professeurs d'université à identifier et à développer des modèles de recherche plus appropriés.

1.1.2 Le contexte des régions éloignées

Le développement des services universitaires en région par l'Université du Québec et la présence d'équipes de jeunes professeurs favorisent cette émergence de nouvelles idées et de nouveaux modèles de recherche. Un professeur résume la situation existant à ce moment.

En 1977, bien peu d'ouvrages traitaient explicitement de recherche-action. On commençait à peine à sentir l'influence de la théorie des systèmes et de l'approche systémique que l'on appliquait à l'éducation. (...) autant les intervenants que les étudiants du programme de maîtrise ont eu à faire ensemble l'apprentissage de la recherche-action dans un cadre organisationnel favorable⁹.

⁷ Voir Kemmis et McTaggart in The Research Action Planner, 1982.

⁸ Voir Longstreet in Action Research: A Paradigm, 1982.

⁹ Martin, P.A. Propos et réflexion sur la nouvelle recherche en éducation. Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Département d'éducation, 1985, 110.

Cette situation est présente dans le réseau nouvellement créé des constituantes de l'Université du Québec (1968), où la situation géographique des régions éloignées, le manque de ressources spécialisées, les besoins des divers milieux, l'établissement de relations étroites entre l'Université et le milieu d'accueil, ainsi que les nombreux praticiens qui retournent aux études, orientent ces universités vers une identification régionale, une quête de réponses aux besoins de recherche et de formation spécifiques aux régions d'accueil et aux axes de développement régionaux. Ces orientations se retrouvent dans plusieurs documents de développement et de programmes des constituantes en région de l'Université du Québec¹⁰.

C'est dans ce contexte de recherche de modèles appropriés aux praticiens en éducation que se situe notre cheminement d'étudiante inscrite au programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (1979-1982), alors que nous sommes en contact avec des groupes de professeurs et de chercheurs du réseau de l'Université du Québec, intéressés au développement de l'approche systémique et de la méthodologie des systèmes souples en éducation. Comme le programme de maîtrise en éducation s'adresse exclusivement aux praticiens en éducation et est offert à temps partiel, tous les objets de recherche des étudiants se situent sur leur terrain.

Ce contexte dynamique de recherche en éducation, tant systémique que de recherche-action, nous conduit à découvrir, l'un après l'autre, plusieurs modèles de recherche-action. Ce sont, en premier, l'approche de résolution de problèmes suivie, peu de temps après, de celle de la méthodologie des systèmes souples: deux approches orientées vers le changement organisationnel empruntées au domaine de l'administration et proposées en éducation au début des années quatre-vingts. Les différences des champs d'application demandaient une adaptation importante des modèles afin de répondre aux besoins des praticiens en éducation.

¹⁰ Les plans triennaux de développement des constituantes en région de l'Université du Québec font largement état de ces caractéristiques des universités en région, ainsi que l'élaboration de programmes pour répondre à des besoins de formation spécifique. De plus, la thèse de Martin, présentement en rédaction, porte sur le développement du concept d'université en région.

A partir de 1982, notre intérêt pour la recherche-action nous porte à accepter la fonction de directeur de recherche auprès de praticiens inscrits au programme de maîtrise en éducation, ayant choisi de mener un processus de changement sur leur terrain. C'est alors que surgissent de nombreuses questions concernant les modèles de recherche-action en éducation et le début d'un cheminement théorique et pratique orienté vers le praticien en recherche-action.

La problématique de la présente recherche s'inscrit à l'intérieur de cette pratique professionnelle de soutien des praticiens intéressés à la conduite de recherches-actions dans leur milieu professionnel, au centre d'un programme de deuxième cycle en éducation.

1.2 L'émergence de modèles de recherche-action

L'orientation de ces programmes vers les problématiques des terrains semble répondre aux besoins de formation exprimés par les praticiens et des protocoles de recherche-action s'adressant aux praticiens en éducation commencent à émerger. En Angleterre, le Projet Ford, sous la direction de John Elliott, tente de développer une approche de recherche-action pertinente aux enseignants en pratique. Au Québec, des équipes de recherche s'efforcent d'adapter la méthodologie des systèmes souples aux problématiques et aux praticiens en éducation (GRISAH, LEER), tandis que d'autres s'inspirent de l'approche de résolution de problème (GREI, PERA, PRIM) ou de l'approche conscientisante et éducative de la recherche-action (GESOE). Le premier protocole s'adressant au praticien en éducation, "The Action Research Planner", publié en 1982, est élaboré par l'équipe du programme de maîtrise à l'Université Deakin.

C'est en intervenant sur les terrains de pratique en éducation que les chercheurs-action, tels Lewin, Checkland, Elliott et Adelman, développent des approches de recherche-action appropriées à ce contexte. Des projets sont alors élaborés en collaboration avec ces milieux et leurs acteurs, afin de clarifier les concepts et l'instrumentation de la recherche-action. Nous observons, depuis le début des années quatre-vingts, une augmentation de ces projets en éducation. Ils

s'inscrivent dans de nombreux domaines: le curriculum, la formation universitaire des enseignants, les programmes de perfectionnement, ainsi que dans divers contextes: la classe, l'école, une commission scolaire, une école de formation des enseignants, ou entre institutions.

Quelques universitaires mènent des recherches-actions sur le terrain de leur propre pratique d'enseignement universitaire, en collaboration avec des étudiants, afin d'en mieux comprendre l'opérationnalisation et de développer des habiletés à guider des praticiens. Nous pensons ici à Goyette et al. (1984) et le projet PERA, à Bouchard (1980) et le projet PRIM, à Morin (1984) et le Colloque sur l'éducation populaire, pour n'en citer que quelques-uns.

Ces recherches démontrent que chaque équipe a dû préciser son propre protocole de recherche-action pour être en mesure d'intervenir sur le terrain.

Avec Gélinas et Brière (1985), nous devons constater qu'il ne se dégage pas encore de consensus sur une définition et une démarche opérationnelles de la recherche-action en éducation. Les variations méthodologiques importantes dans ce domaine ont conduit Morin (1986) à tenter d'en cerner une définition opérationnelle et d'en extraire les éléments essentiels.

De plus, peu de recherches portent sur son processus protocolaire et, lorsqu'abordé, les auteurs n'accordent à cette dimension qu'une importance secondaire, instrumentale et technique (Collerette et Delisle, 1982). Les discours portent davantage sur la clarification de son concept et de sa justification épistémologique.

Ainsi, d'une part, les chercheurs invitent les praticiens en éducation à devenir chercheurs dans le champ de leur pratique professionnelle et, d'autre part, les praticiens de plus en plus nombreux manifestent le besoin de poursuivre des études avancées pour devenir des agents de changement dans les organisations, alors que la recherche-action présente peu d'instruments élaborés pour le praticien en éducation.

Pourtant, dès le début, Lewin (1953) et principalement Lippitt (1958, voir Dubost, 1983)¹¹ suggèrent des protocoles ou des guides de recherche-action qui précisent le processus de recherche dans le contexte de la relation entre un organisme-client et une équipe de chercheurs. Actuellement, les protocoles développés pour les chercheurs appelés à intervenir comme consultants dans une organisation-client, n'ont pas leur pendant pour le praticien.

La situation du praticien en recherche-action sur son terrain n'est pas celle du chercheur qui possède une formation à la recherche. Sur le plan méthodologique et instrumental, sa situation est encore plus précaire. Trois caractéristiques de ce contexte justifient, à notre avis, le développement d'un tel protocole. Premièrement, la conduite d'une recherche-action pour les praticiens constitue une première expérience de ce type de recherche, ils doivent donc en assurer la démarche et assumer le leadership d'un projet mené avec un groupe d'intervenants, avec tous les risques inhérents. Deuxièmement, ils se retrouvent en situation d'autonomie pour mener une recherche-action sur leur terrain. Troisièmement, ces praticiens sont dans une période de formation à la recherche-action. Contrairement au programme de maîtrise offert à l'Université de Lancaster, où un chercheur, un étudiant et une personne de l'organisation gèrent conjointement le processus de recherche-action dans l'organisation, les praticiens inscrits au programme de l'UQAR sont autonomes dans leur gestion du processus sur le terrain. Le programme prévoit le soutien d'un directeur mais cette fonction de soutien s'exerce à l'extérieur du terrain de pratique et sans que ce dernier n'intervienne directement sur ce terrain. Ce manque d'expérience de recherche de la part du praticien présente des risques importants. La gestion d'un processus participatif, compte tenu de la dynamique imprévisible du terrain, exige que le praticien décode les nombreuses informations en circulation et soit en mesure d'agir de façon éclairée.

¹¹ C'est Lippitt qui précise le cadre de référence de cette relation entre un client et un chercheur dans le contexte d'une recherche-action dans une organisation. Lippitt précise l'entrée et le retrait du consultant de l'organisation-client.

Considérant ces caractéristiques, nous croyons que le praticien a besoin d'un encadrement protocolaire qui lui permette de conduire une démarche de recherche-action comme chercheur autonome sur son terrain.

Le protocole devrait permettre d'opérationnaliser la réflexion et l'action du praticien. Il pourrait se composer d'un ensemble d'éléments qui éclairent le praticien tout au long du processus. Compte tenu des risques inhérents à la conduite d'une recherche-action sur son terrain en collaboration avec des collègues (de crédibilité, de confiance, etc.), le praticien a besoin de se référer à un protocole suffisamment détaillé, lui permettant d'identifier les stratégies d'actions les plus efficaces. Les éléments du protocole demeurent omniprésents tout au long du processus de la recherche et faciles à consulter au besoin, compte tenu de la dynamique de la situation de recherche et de l'irruption d'informations nouvelle.

Le protocole se veut un outil à la fois conceptuel et opérationnel; conceptuel dans le sens où il propose un ensemble d'indicateurs au praticien tout au long des diverses phases ou étapes de la recherche-action, afin de guider sa réflexion; opérationnel, dans le sens où il permettra, nous l'espérons, de planifier les actions du praticien de façon plus éclairée. Il se veut un outil de réflexion et d'action, pour répondre aux exigences du processus cyclique même de la recherche-action tel que proposé par Lewin: Planifier - Agir - Réfléchir, selon des cycles récursifs.

Partant du postulat que la situation du praticien qui effectue une première recherche-action nécessite un encadrement protocolaire qui guide sa démarche sur son terrain, quel devrait être ce protocole, comment procéder pour l'élaborer et quelles en seraient les conditions?

1.3 Les critères d'élaboration et d'évaluation d'un protocole pour le praticien

Une réponse théorique, selon nous, repose sur le développement d'un protocole qui s'adresse spécifiquement au praticien, qui tient compte de la spécificité de sa pratique en éducation et qui lui propose un cadre de référence suffisamment élaboré

et éclairé pour guider sa recherche-action. Nous considérons ces éléments comme les critères d'un protocole pour le praticien.

Premier critère:

Le développement des connaissances d'un tel protocole pourrait se situer dans un mouvement dialectique entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire dans la confrontation de modèles et de protocoles existants avec les terrains de pratique, permettant ainsi l'émergence de nouveaux protocoles ou le raffinement d'un protocole.

Au début des années 80, aucun protocole ne présentait un état d'avancement et un encadrement adéquats. En 1982, l'équipe australienne propose un premier guide de recherche-action en éducation, lequel sera raffiné en 1988¹².

Deuxième critère:

Notre position repose sur le postulat qu'il existe une différence dans la démarche d'une recherche-action entre un chercheur invité par une institution éducative comme consultant ou expert, et la situation du praticien qui mène lui-même une recherche-action sur son terrain¹³.

Le premier argument met en évidence que le chercheur initié et le praticien se situent sur des terrains différents, ce qui influence leur façon respective d'aborder le terrain de recherche, ainsi que l'instrumentation que chacun perçoit nécessaire pour rencontrer ses finalités.

Schön (1987) considère que la situation problématique des écoles professionnelles prend son origine dans leur position réciproque entre deux mondes, celui de

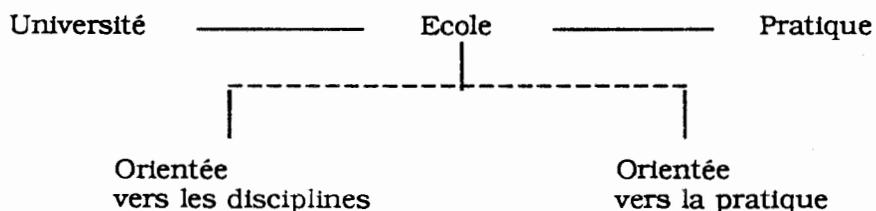
¹² Kemmis, S.; McTaggart, R. (1982, 1988). The Action Research Planner. Victoria: Deakin University.

¹³ Note: Dans la thèse, le mot chercheur sera employé au sens de fonction officielle: professeur d'université, chercheur engagé sous ce titre. Praticien voudra dire un acteur dans le domaine de l'éducation, tel que précisé dans le lexique.

l'université et celui de la pratique. Ces deux univers manifestent des orientations différentes: l'université poursuivant un développement par champs disciplinaires et la pratique nécessitant l'intégration des disciplines. Les structures organisationnelles de la recherche et celles de la pratique tendent à élargir l'écart entre ces deux dimensions. Les fonctions du chercheur et celles du praticien ne se recoupent pas en vue de créer des liens fonctionnels entre la théorie et la pratique. Ces orientations reflètent une problématique importante décrite dans le tableau suivant (Schön, 1987, 306).

FIGURE 1

La dualité des orientations de l'école professionnelle



Bien qu'au Québec, la formation des enseignants est dispensée dans les universités, et non plus par les écoles normales, nous constatons que cet écart théorie-pratique est aussi présent (Roy, 1989). Selon Schön (1987), deux courants contribuent à maintenir un écart entre l'université et la pratique: ce sont, premièrement, le dilemme de la rigueur ou de la pertinence dans le domaine de la recherche et, deuxièmement, un retour vers la rationalité technologique dans le domaine des pratiques.

Le développement de la connaissance dans le milieu universitaire opte pour une rigueur méthodologique plutôt que pour une confrontation des connaissances dans la pratique et l'élaboration des connaissances pour la pratique. Approfondir les connaissances dans et pour la pratique demanderait une réorganisation de la

structure universitaire, une réorientation des finalités de la recherche en éducation et l'élaboration de nouvelles pratiques de recherche vers la transdisciplinarité et l'action éducative, dans le sens déjà proposé par Dewey et Corey (Schön, 1987, 306).

Du côté des pratiques, la résurgence de la technologie se situe parallèlement à la montée d'un courant phénoménologique. Le courant technologique repose sur l'approche positiviste et sur la transmission de connaissances en termes d'applications des résultats de la science, alors que le courant phénoménologique présente une approche humaniste et prône le développement de l'autonomie professionnelle (Schön, 1987).

Ces deux univers, celui du chercheur et celui du praticien, poursuivent des finalités différentes, ce qui rend difficile l'établissement de relations. Une expérience de recherche-action en collaboration avec une université, des écoles ou des groupes communautaires (Jacullo-Noto, 1988; Morin, 1984) met en évidence les difficultés rencontrées par les chercheurs et les praticiens à mener un processus de recherche conjoint, compte tenu des objectifs et des dimensions méthodologiques divergents entre chaque groupe.

Le praticien et le chercheur en éducation ont longtemps cheminé sans jamais se rencontrer. Chacun a développé un bagage de savoir théorique, de savoir-faire et de savoir-être (...). Le stade de cette dichotomie peut être dépassé. La recherche peut se mettre à l'écoute des praticiens et inversement. Mais il revient au praticien de faire entendre sa voix, de faire connaître ses interrogations, de poser ses problèmes. (Goyette et al, 1984, p. 38)

Plusieurs écrits mettent en évidence le peu d'intérêt que les praticiens en éducation portent à la recherche et à l'application des résultats en classe, d'où leur peu d'impact sur l'enseignement (Clifford, 1973). Par contre, d'autres auteurs, tel Kerlinger (1977), considèrent que ce n'est pas le rôle de la recherche de changer l'enseignement; celle-ci aurait pour but de produire du savoir, de la science. C'est donc dans la sphère technologique qu'il faudrait produire les prescriptions concrètes d'enseignement qui découleraient de ce savoir (Roy, 1989, 107).

A l'opposé, certains chercheurs (Stenhouse, 1975; Elliott et Alderman, 1973; Kemmis, 1982; Schön, 1982) croient que les actions des praticiens sont guidées, même inconsciemment, par des théories. Des approches de recherche telles la recherche-action et la réflexion critique permettraient d'identifier ces théories, de les critiquer et de les améliorer.

Troisième critère:

Reconnaître le praticien comme chercheur implique nécessairement d'accepter le savoir des enseignants qui émerge du terrain.

Feiman-Nemser et Floden (1986, voir Roy, 1989, 110) définissent le savoir du praticien de l'enseignement comme "un savoir d'expérience et donc un savoir pratique", qui "présente les caractéristiques suivantes: il est inscrit dans le temps (*timebound*), contextuel (*situation specific*), impliquant (*personally compelling*) et centré sur l'action (*action oriented*). Selon Huberman (1985), le savoir du praticien se fonde sur le recours au jugement intuitif où "il fait l'objet d'une réappropriation personnelle par la pratique, d'une réinvention.". Selon Bolster (1983), le praticien conçoit son métier comme un processus de résolution de problème en contexte d'interaction (*interactive problem-solving*); alors que le savoir du chercheur serait relié au contexte où il s'élabore: le milieu universitaire.

Quatrième critère:

L'intérêt de créer des liens entre ces deux savoirs distincts, celui des chercheurs et celui des praticiens, a fait récemment l'objet de recherches (Tom, 1985; Fenstermacher, 1982, 1986, 1987). Celles-ci mettent en évidence que les connaissances sur les liens entre la recherche et l'enseignement sont limitées, et que la construction de ces liens par le chercheur constitue une étape de la recherche que Tom désigne sous le nom de pontage (*bridging*).

La recherche-action se présente comme une approche permettant de créer ce lien, et le contexte des praticiens en recherche-action favorise une dialectique entre les savoirs des chercheurs et ceux des praticiens. Dans une étude longitudinale auprès

des enseignants afin de comprendre l'impact de la recherche-action dans leur pratique enseignante, Simmons (1985) note que ceux-ci constatent une amélioration de leurs connaissances et de leurs habiletés concernant le processus d'enseignement-apprentissage, l'utilisation des résultats de la recherche, l'apprentissage à la réflexion critique, la nécessité d'un développement professionnel et l'atteinte d'un plus grand degré d'efficacité comme enseignant.

Gélinas et Brière soulignent également l'intérêt de développer une instrumentation pertinente au contexte de la formation du praticien en éducation à la recherche-action. Ils considèrent la nécessité de "perfectionner l'instrument" en tant que soutien à l'apprentissage. Cet instrument didactique pour l'acteur-chercheur et le chercheur-acteur reste à construire dans une forme plus "andragogique" (1985, 190).

Nous résumons les critères qui doivent guider notre démarche de recherche, en vue de contribuer à l'élaboration d'un protocole de recherche-action pour le praticien, en éducation:

- 1° Une dialectique théorie-pratique.
- 2° Une autonomie du praticien en recherche-action.
- 3° Un respect du savoir du praticien.
- 4° Des liens entre deux savoirs: celui du chercheur et celui du praticien.

1.4 L'objet de la recherche

Cette recherche vise à développer un protocole de recherche-action qui permet au praticien autonome sur son terrain, d'effectuer un cheminement méthodologique éclairé alors qu'il vit une première expérience de recherche-action avec un groupe d'intervenants de son milieu de pratique professionnelle. La recherche tente de développer un cadre protocolaire qui éclaire le praticien dans ce contexte et selon les critères résumés au paragraphe précédent.

1.4.1 Un premier questionnement de recherche

Plusieurs modèles théoriques de recherche-action existent dans le champ de la recherche en éducation, ce qui pose un ensemble de questions concernant leur utilisation dans la perspective du praticien. Partant d'une fonction de soutien en recherche de praticiens inscrits à un programme de deuxième cycle et qui ont choisi la recherche-action comme approche pour un processus de changement sur le terrain de leur pratique, nous posons la question suivante:

En fonction des modèles et des protocoles de recherche-action déjà présents en éducation, quels seraient les éléments constitutifs d'un protocole préliminaire proposé à des praticiens en éducation, afin de répondre aux besoins d'autonomie et de recherche du professionnel de l'éducation?

1.4.2 Les questions spécifiques de la recherche

1. Compte tenu des critères retenus, y a-t-il des modèles de recherche-action en éducation plus pertinents qui facilitent la démarche d'un praticien menant une recherche-action de façon autonome sur son terrain?
2. Quels sont les composantes ou l'ensemble d'éléments auxquels le praticien doit être attentif afin de planifier, de conduire et d'évaluer des actions stratégiques sur le terrain de sa pratique?
3. Peut-on dégager de nouveaux principes ou réviser les protocoles utilisés à la suite des pratiques analysées?

1.4.3 L'organisation de la recherche

Tel que souligné, la présente recherche émerge d'une pratique, d'un questionnement et d'une orientation sur la nécessité de développer un protocole de recherche-action pour le praticien.

Les principales étapes de la recherche:

- 1° Analyser les protocoles existant et suggérer un premier protocole de recherche-action.
- 2° Evaluer et améliorer ce protocole en analysant les démarches des praticiens en recherche-action.

1° Clarifier un protocole

Alors que nous débutions notre thèse, il nous apparaissait important de préciser un premier protocole qui avait émergé de notre pratique de soutien avec les années et que nous n'avions pas encore explicité sous forme écrite. Une première étape de la recherche nous amène, par conséquent, à clarifier ce premier protocole lors de nos pratiques de soutien.

Nous avons alors considéré quelques modèles de recherche-action, que nous avons expérimentés avec des praticiens. Le cadre théorique fait état de cette démarche de réflexion critique d'une pratique de soutien, des modèles rencontrés. L'émergence d'un premier protocole de recherche-action devient la première grille d'analyse des démarches que nous avons soutenues.

2° Enrichir une pratique

Cette étape de confrontation du premier protocole aux démarches des praticiens en recherche-action dégage des observations qui enrichissent le protocole.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le contexte de la problématique et de la nécessité de développer un cadre protocolaire pour le praticien qui intervient lors d'une première recherche-action, de façon autonome, sur le terrain de sa pratique professionnelle. Le chapitre 2 présente comme cadre théorique les différents modèles de recherche-action qui permettent l'émergence d'un protocole préliminaire.

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.