

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

décembre 87 N° 9

**RECHERCHE - ACTION:
méthodes et stratégies**

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs : Joseph LOSFELD, Paul DEMUNTER

Comité de Direction : les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche "Trigone", le Secrétaire de Rédaction.

Comité de Lecture : A. BIOLLUZ, B. BRUNIN, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, E. DUBAR, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, C. LEMOINE, M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

Secrétaire de rédaction : Véronique LECLERCQ

Gestion et Administration : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.52.54.24

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

décembre 87 N° 9

**RECHERCHE - ACTION:
méthodes et stratégies**

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

RECHERCHES-ACTIONS. DIFFERENCES ET CONVERGENCES

Jacques HEDOUX

Que fut notre démarche de travail ? Quelle approche avons-nous de la recherche-action ? Comment introduire aux articles de ce numéro 9 des Cahiers du C.U.E.E.P. ?

Par délégation il me revient de répondre à ces questions et de souligner les différences et convergences, les acquis et hésitations d'un travail collectif.

1. LA DEMARCHE D'UN GROUPE DE TRAVAIL

Les auteurs considérés selon leurs statuts, leurs formations et références en sciences humaines, sont bien différents :

enseignants, chercheurs statutaires du professeur à l'assistant, conseillers en formation continue, formateur, enseignant du second degré, les uns et les autres se réfèrent à la sociologie, à l'économie, aux sciences politiques, à la philosophie, aux didactiques des mathématiques, aux sciences de l'éducation.

Différences mais aussi convergences si l'on considère que ces auteurs sont par ailleurs "formateurs de formateurs" et "concepteurs-organiseurs" de dispositifs de formation.

L'intérêt des auteurs pour la recherche-action ne se comprend que si l'on ajoute aux croisements des profils professionnels et des formations initiales et continues en sciences humaines un certain nombre de valeurs partagées dont une volonté commune de lutte contre les divisions sociales du travail dissociant recherche et action, praticiens et chercheurs.

Ainsi composé, le groupe de travail sur la recherche-action constitué au sein du laboratoire Trigone autour de Marie-Renée Verspieren et de Paul Demunter vise, par l'analyse d'expériences, à définir des objectifs, méthodes et procédures d'actions-recherches qui soient axiologiquement acceptables, méthodologiquement rigoureuses et socialement efficaces.

Dans ce cahier, le lecteur trouvera les résultats de la démarche d'un groupe de travail qui, depuis un an, a débattu de la recherche-action, rassemblé et positionné ses expériences pour dresser un premier bilan, formuler ses questions, préciser ses directions de travail.

C'est donc un propos d'étape que l'on soumet ici sous forme de comptes-rendus d'expériences et de questionnements.

2. QUELLE APPROCHE DE LA RECHERCHE-ACTION ?

Recherche "fondamentale", "appliquée", "académique", "participante", "recherche-action", ces expressions font enjeux et notre groupe, à ses débuts n'a pas failli à la tradition du débat nominaliste.

Ce débat, résumé, portait sur les relations possibles entre critères de scientificité et modes d'implications des chercheurs dans l'action. Aujourd'hui décrié, ce débat initial trouve sa traduction dans l'article de **Bernard JOLY**. Bernard Joly, philosophe, rappelle les conditions d'émergence au seizième siècle d'un modèle scientifique "positif" et questionne, à partir des développements ultérieurs de ce modèle, le dogme de la distance nécessaire entre observateur et phénomène. Appliqué aux sciences humaines comme disciplines et à l'éducation comme champ de recherche, ce questionnement initial légitime le principe de recherches-actions qui satisferaient aux exigences de rationalité et de formalisation attendues de toute activité scientifique. Ce travail de formalisation est entrepris ici même, après expérimentation, par la définition de *recherches-actions stratégiques*. Celles-ci conçues et mises en oeuvre par Paul Demunter constituent l'objet central de la réflexion du groupe de travail et, par voie de conséquence, de cette première publication.

Ce type de recherche-action suppose la construction et la réalisation de dispositifs d'actions définis, guidés, par la formulation initiale, systématique, d'hypothèses mobilisant, synthétisant des résultats de recherches en sciences humaines et des acquis d'actions antérieures. Ces propositions initiales, fondatrices, dites Généralités I, jouent un rôle décisif dans la définition et la conduite de la recherche-action. Discutées, réévaluées par les acteurs (Généralités II, etc.) elles permettent, par l'expérimentation sociale, de penser la connaissance comme réfutation d'idées reçues et l'action volontaire comme processus d'anticipation-rectification d'effets pervers possibles. Comme projet d'action et ensemble d'hypothèses sur des démarches et résultats, la formulation de ces Généralités médiatise et organise le travail conjoint des praticiens et des chercheurs. Le "chercheur" agit, s'investit dans un dispositif d'action, et le "praticien" est invité à devenir chercheur en participant à l'élaboration et à la validation des hypothèses.

3. DES EXPERIENCES DE RECHERCHE-ACTION

Les recherches-actions menées et rapportées ici par les membres du groupe ne correspondent pas nécessairement au "modèle" qui vient d'être esquissé.

Pour définir, il convient de comparer, distinguer, classer, et il nous a semblé pertinent d'aborder la recherche-action stratégique de deux façons différentes. L'approche affirma-

tive, par l'exemple et la définition peut être complétée par une approche en "creux". Pour communiquer l'état de notre réflexion sur la recherche-action ne convenait-il pas d'exprimer, par l'analyse de différentes expériences, ce que celle-ci est et n'est pas ? En procédant ainsi on restituait par ailleurs, mais sous une autre forme le cheminement même du groupe de travail.

Quels critères de positionnement ?

Situer les expériences rapportées vis-à-vis d'un modèle en cours d'élaboration fait question. L'estimation des distances au modèle est au service d'une clarification intellectuelle d'où l'on exclut tout jugement de valeurs. Ce point, acquis à l'intérieur des membres du groupe de travail, est aussi proposé aux lecteurs à qui l'on donne à voir ici, s'ils sont engagés par ailleurs dans des dispositifs d'action-recherche, des points de repères pour situer, caractériser leurs démarches.

Trois critères provisoires, guidés par trois questions clés, ont été retenus.

Dans quelle division du travail, dans quels espaces de pouvoirs l'acteur-chercheur, individuel ou collectif, intervient-il ?

Envisageons deux cas extrêmes : l'expert associé en amont (ex. : demande d'évaluation) ou en aval (ex. : demande d'enquête préalable pour une "analyse des besoins"); le chercheur concepteur e, distinguer, classer, il nous a semblé pertinent d'aborder la recherche-action stratégique est responsable, après avoir obtenu des financements, de la conduite d'un dispositif d'action, d'une expérimentation.

Entre la réponse à une demande-commande et la responsabilité pleine et entière d'un dispositif, divers cas de figure sont envisageables et l'on convient ici d'en retenir quatre selon que l'acteur-chercheur est :

- a) un expert appelé par des partenaires institutionnels qui ne s'engagent pas nécessairement dans la conduite directe de l'action qu'ils commanditent;
- b) responsable institutionnel d'un sous-dispositif d'action qu'il a, par délégation, mission de concevoir, animer, gérer;
- c) co-responsable politique et pédagogique d'une action où les partenaires institutionnels s'engagent directement dans la mise en oeuvre d'un projet conjoint;
- d) seul responsable de la conduite d'une action ou de la gestion d'une institution.

Sur quels objets l'acteur-chercheur, individuel ou collectif, intervient-il et quelles sont en conséquence, ses marges de manoeuvre et de responsabilité ?

Considérons là encore deux cas extrêmes : la responsabilité limitée à un sous-dispositif d'action ou à un segment institutionnel (sous-dispositif d'évaluation, d'analyse des besoins, d'animation pédagogique ou de formation de formateurs) ou, a contrario, la responsabilité pleine et entière d'un dispositif d'intervention institutionnellement autonomisé voire la

création d'une institution ad hoc (ex. la F.U.N.O.C.). On retiendra ici trois cas de figure selon que la recherche-action porte sur :

- a) un sous dispositif, un segment institutionnel;
- b) un dispositif d'action de formation complet, de l'analyse préalable des besoins à l'évaluation;
- c) une institution spécialement conçue pour mener la recherche-action.

Comment s'articulent les dimensions actions et recherches ?

On peut dégager deux types de cas extrêmes selon que la construction initiale de Généralités I est opposée aux actions routinières non questionnées ou aux recherches "classiques" ne visant aucune transformation sociale immédiate. Pour cet aspect le plus complexe, on retiendra cinq positionnement :

- a) les objectifs et procédures de recherches fixés excluant toute action autre que celles requises par la production et la diffusion de connaissances;
- b) les procédures de recherches, "classiques", visant, par la production et l'appropriation de savoirs à éclairer, guider l'action et à construire des dispositifs le plus souvent expérimentaux;
- c) les procédures de recherche participante associant les acteurs d'un projet d'action aux démarches de recherches qui le fondent ou l'accompagnent;
- d) les procédures de recherches-actions "classiques", léwiniennes, cliniques où un commanditaire institutionnel fait appel à des chercheurs pour qu'ils s'impliquent dans l'examen et la résolution d'un problème d'action précis, dans le cadre de conventions stipulant la nature et la durée de l'intervention;
- e) les recherches-actions stratégiques supposant l'élaboration conjointe d'hypothèses de recherche et d'action et dès cette phase (Généralité I) l'association des chercheurs et praticiens.

Munis de ces points de repères provisoires il est possible de positionner et de présenter brièvement les recherches-actions menées par les membres du groupe de travail.

4. DES RECHERCHES-ACTIONS : PROXIMITE-DISTANCE VIS-A-VIS DE LA RECHERCHE-ACTION STRATEGIQUE

Alain FALIU et Georges TITELEIN "L'Action A.N.F.H. Le VOEU 100" (Association Nationale pour la Formation permanente du personnel hospitalier).

Les praticiens-chercheurs d'un organisme de formation (C.A.F.O.C.-D.A.F.C.O.), appelés à titre d'experts conçoivent, négocient, organisent, animent un dispositif expérimental de formation pour des salariés de catégories C et D d'hôpitaux adhérent à un organisme paritaire (A.N.F.H.).

Les démarches initiales de recherche mobilisent, dans la phase de connaissance des publics, des techniques de recherches "classiques" (questionnaires, entretiens) et s'appuient sur les connaissances et expériences disponibles en matière d'accès et de sensibilisation à la formation d'adultes de publics de faible qualification. Les experts commandités procèdent à des transferts méthodologiques et techniques (issus pour l'essentiel des Actions Collectives de Formation, des Missions Locales et des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation). Dans ce type de démarche on peut viser ou non l'appropriation par les acteurs institutionnels et éducatifs des connaissances et expériences ainsi transférées et rien n'exclut par ailleurs que le commanditaire maintienne dans une phase de généralisation, le dispositif d'étude et de suivi mis en place.

Cette recherche-action, selon le troisième critère retenu se positionnerait autour des pôles b et c.

Jacques HEDOUX "Une recherche-action sur les formations "jeunes du C.R.E.F.O."

Le praticien-chercheur était ici **co-responsable** d'une institution fédérant quatre organisations, **syndicales et d'éducation populaire, co-animateur d'un sous-dispositif d'animation pédagogique et de formation de formateurs** et, finalement, **responsable** d'un projet de recherche-action mené avec, par, pour des formateurs confrontés à différents publics jeunes dits de "bas niveaux". La recherche-action était conçue selon le schéma suivant : après analyse des difficultés rencontrées par les formateurs il s'agissait de construire des axes, des hypothèses de recherche, de recueillir et traiter des matériaux selon des procédures "classiques" et, par la participation des formateurs à ce processus, de faciliter ultérieurement l'exploitation pédagogique des résultats pour l'expérimenter dans des dispositifs pédagogiques nouveaux.

Dès lors que les procédures de recherche "classiques" sont au service d'une action à entreprendre et contenus d'une formation de formateurs à la recherche pédagogique appliquée, cette recherche-action se positionne selon le troisième critère adopté entre les pôles b et c.

Chantal d'HALLUIN, Daniel POISSON, "A propos d'une recherche sur l'enseignement des mathématiques".

Les praticiens-chercheurs sont responsables du département mathématiques du C.U.E.E.P. où ils assurent, entre autres, des tâches de production, expérimentation, capitalisation pédagogiques et par là de formation de formateurs. Ainsi, comme précédemment le praticien-chercheur est responsable par délégation d'un **sous-dispositif institutionnel d'animation pédagogique et de formation de formateurs** mais la démarche de recherche-action suivie est très différente : déductive dans le premier cas, elle est ici inductive. Pendant près de quinze ans les auteurs ont défini, expérimenté, analysé avec les formateurs, des méthodes, des tactiques, des supports, des progressions pédagogiques et ce

travail collectif guidé par des principes clés (mathématisation de situations, réconciliation des adultes avec les mathématiques en les libérant entre autre du calcul au profit de la conceptualisation etc.) est ici réanalysé dans le cadre d'une thèse de doctorat. Extrait de cette thèse, l'article proposé, comme retour sur des actions et productions collectives, serait positionné selon le 3e critère autour des pôles c et b.

Malik MEBARKI, "Etude pour un développement local intégré dans le triangle Lens-Hénin-Carvin : quelle recherche ?"

Paul DEMUNTER, "Recherche participante ou recherche-action de type stratégique ?", "L'évaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés".

Bien que très différents, ces deux articles sont présentés conjointement dès lors que le praticien-chercheur, à titre d'expert intervient pour concevoir et animer des sous-dispositifs d'intervention.

Par ailleurs, autres points communs, le projet de développement local intégré en pays minier comme étude préalable pour le Fonds Social Européen et l'évaluation du programme de formation, comme étude pour le Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais, ont été menés au sein du C.U.E.E.P. et du laboratoire Trigone selon des principes clés de la recherche participante.

Le choix de la recherche participante comme approche négociée à l'intérieur des contraintes posées par les commanditaires conduit à des dispositifs d'expression, d'observation spécifiques. Pour ce qui est des techniques de recueil de données (ex. : entretiens), le collectif prime sur l'individuel et l'on privilégie de même des questions qui, au delà de l'analyse critique et du diagnostic, conduisent à la formulation de propositions, de recommandations impliquant les participants. A pesanteurs structurelles et choix politiques constants identifiés par ailleurs, que faire et comment faire ? Ces recherches participantes seraient ici positionnées, selon le troisième critère en c) sachant que dans l'expérience présentée par Paul Demunter, l'investissement supplémentaire mené par l'équipe de recherche vise à faire exister, à l'intérieur même de la demande d'expertise, recherche participante et recherche-action stratégique.

Vincent VALDELIEVRE, "Javino : une recherche-action ?"

Dans cette expérience le pôle praticien-chercheur est co-responsable de la construction et de la mise en oeuvre d'un **dispositif expérimental** intégrant un sous-dispositif d'étude, et de suivi du projet. Les **partenaires** institutionnels réunis et engagés dans l'action **ont créé**, pour mettre en commun leurs compétences spécifiques, économiques, technologiques, éducatives, de recherche, une **institution ad hoc** : Javino. Sans qu'il y ait eu construction systématisée d'une Généralité I, les partenaires associés ont pris un certain

nombre de paris et de risques que l'on peut résumer sous forme de question. Une technologique nouvelle (la construction de maisons individuelles par ossature-bois) mise en oeuvre par une entreprise intermédiaire économiquement viable, permet-elle, pour des jeunes "marginalisés", l'accès à des paliers de qualification nouveaux ? (Cf. à ce propos les initiatives et travaux récents de B. Schwartz qui dissocie "niveaux de qualification scolaires" et qualifications nouvelles accessibles par la formation en cours d'emploi).

Par cette démarche institutionnelle et ces paris d'acteurs, par l'existence d'un dispositif d'étude et par l'usage de techniques de type ethnologique (journal de bord) cette recherche-action selon le troisième critère adopté participe du c) et du e).

Marie-Renée VERSPIEREN, "Recherche-action : Insertion-réinsertion de jeunes Algériens. Avril 1985, avril 1988"

Paul DEMUNTER, "Une recherche-action de type stratégique. L'expérience de la F.U.N.O.C. de Charleroi".

Ces deux expériences illustrent la démarche de recherche-action stratégique fondée sur la définition de Généralités I. Par ailleurs, le praticien-chercheur se trouve être pleinement responsable de la définition et de la conduite d'un dispositif de formation.

La recherche-action "jeunes Algériens" présentée par Marie-Renée Verspieren trouve son origine dans un contrat de formation expérimentale conçu par A. Petit dans le cadre de l'Université de Lille I (C.R.A.M.). Ce projet, repris, redéfini au sein du laboratoire Trigone reste dans un cadre institutionnel (Université de Lille I) où l'acteur-chercheur est pleinement responsable de la conduite des dispositifs d'action ou de recherche où il s'engage.

L'intérêt principal de cette recherche-action réside dans la possibilité d'éclairer, par l'expérimentation, un débat "scientifique et pragmatique" bloqué. Les thèses culturalistes, sur le bien-fondé ou l'infondé des "retours"; les analyses a posteriori de cas de "retours" aussi "ratés" que non-préparés pourront être judicieusement confrontées aux résultats d'un dispositif de formation permettant aux jeunes concernés de se représenter leurs avenir possibles et de choisir.

La recherche-action menée par Paul Demunter en ce qu'elle a conduit à la création de la F.U.N.O.C. permet de souligner une caractéristique essentielle selon nous de la recherche-action stratégique.

Plus nettement encore que dans le cas précédent, les hypothèses de recherche et d'action sont non seulement élaborées conjointement en début de processus par des "chercheurs-praticiens", mais en outre, la recherche guide l'action en permanence et l'action produit des connaissances nouvelles.

Ces deux exemples font donc apparaître le mouvement dialectique profond qui unit hypothèses de recherche et hypothèses d'action, production de connaissances et production de changement, bref théorie et pratique. Démarches intellectuelles contestatrices dans le champ de la connaissance et démarches vérificatrices et progressistes dans le champ de

l'action pourraient ainsi être liées sans omettre le fait que toute expérimentation en grandeur réelle est toujours socialement conditionnée.

5. CONNAISSANCE ET ACTION, SAVOIRS ET POUVOIRS : POINTS DE TENSION POUR LES RECHERCHES-ACTIONS

La présentation de ces exemples de recherches-actions peut être brièvement réexaminée à partir de deux interrogations centrales.

Indépendamment de la volonté d'articuler étroitement connaissances-hypothèses de recherche et connaissances-hypothèses d'action lors de l'élaboration de la Généralité I, on n'échappe pas aux tensions dialectiques, aux incertitudes posées par la complexité des relations entre objectifs d'action et objectifs de recherche. Ceux-ci s'interpénètrent, se construisant et se reconstruisant au fil même de la définition et de la conduite de la recherche-action.

Par ailleurs, selon les enjeux de pouvoirs existants entre les acteurs institutionnels commanditaires, les praticiens formateurs ou chercheurs, les recherches-actions peuvent être bien différentes. S'il est possible a priori de proposer comme méthode de travail et comme contrat la construction de Généralités, celles-ci diffèrent dès lors qu'elles portent sur un sous-dispositif d'évaluation, d'analyse des besoins, d'animation pédagogique et de formation de formateurs ou sur un dispositif d'action complet. Si le minimum commun peut résider dans l'adoption de procédures associant les partenaires éducatifs et les publics visés comme acteurs et non comme objets (recherche participante) les conditions de négociation, référées à des méthodes et techniques d'intervention stabilisées restent à définir. En outre, le projet d'action-recherche stratégique en ce qu'il vise, tant pour les formateurs que pour leurs publics, le développement de capacités stratégiques, suppose de la part des différents acteurs concernés un questionnement sur leurs usages sociaux des savoirs et pouvoirs dont ils disposent. Au travail méthodologique nécessaire pour conforter, développer notre modèle d'action-recherche s'ajouterait ainsi une réflexion politique et axiologique sur les finalités poursuivies.

QUELQUES REMARQUES EPISTEMOLOGIQUES A PROPOS DE LA RECHERCHE-ACTION

Bernard JOLY

On a pris l'habitude, depuis le siècle dernier d'appeler science un type bien particulier de savoir positif qui s'est développé à partir de la fin de la Renaissance. Les travaux de Pascal sur le vide, ceux de Galilée ou de Newton sur la chute des corps, plus tard ceux de Lavoisier en chimie sont souvent présentés comme des modèles d'une nouvelle forme de rationalité, en rupture avec les formes de savoir qui caractérisaient la pensée antique, du Moyen-Age ou du XVIème siècle.

On pourrait certes s'interroger sur la légitimité d'une telle vision de l'histoire des sciences. La découverte récente des importants travaux alchimiques de Newton montre que la frontière entre pensée analogique et pensée mécaniste est beaucoup moins nette que l'on pouvait s'imaginer. Il n'empêche que, même si elle est réductrice, la conception positiviste du savoir scientifique continue de s'imposer à nous et qu'elle détermine fortement les débats sur le caractère scientifique des sciences humaines et des (ou de la) science(s) de l'éducation.

Trois caractéristiques principales semblent marquer les sciences modernes ainsi conçues :

- 1) elles entretiennent un rapport privilégié avec les mathématiques, qui ne sont pas simplement un instrument, mais la forme même de la pensée scientifique.
- 2) Le cadre théorique dans lequel elles se développent n'est plus celui qu'offre une tradition; il se construit progressivement au contact de l'expérience.
- 3) La pensée scientifique n'apparaît cependant pas comme passive : elle n'effectue pas ses expériences aveuglément et à tâton. Les hypothèses à partir desquelles l'expérimentation se déploie constituent déjà une première élaboration de la théorie : la pensée scientifique se développe dans des rapports dialectiques incessants entre la théorie et l'expérimentation, ce qui se comprend d'autant mieux lorsque l'on admet, avec K. Popper¹, que l'expérience n'a pas tant pour but de confirmer que de "réfuter" la théorie. Une théorie est considérée comme vraie dans la mesure où elle a résisté jusqu'à maintenant à toutes les entreprises de réfutation.

1 Karl POPPER, *La logique de la découverte scientifique*, ed. française, Paris, Payot, 1973; *Conjectures and refutations*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1963.

Deux conséquences découlent directement de ces caractéristiques. Tout d'abord, il n'est plus possible d'identifier absolument le réel dont il est question dans le discours scientifique et le réel immédiatement observé. Comme le faisait remarquer G. Bachelard², le réel immédiat est donné, tandis que le réel scientifique est construit. Cette distinction ne rejoint cependant pas l'opposition platonisante entre l'apparence et la réalité vraie. Il ne semble pas nécessaire d'entrer dans la vision dualiste d'un monde dont seuls les savants apercevraient le véritable aspect. Il s'agit maintenant de remarquer que le réel est inépuisable et ne se réduit jamais aux modèles formalisés qu'en propose la pensée scientifique.

La seconde conséquence, c'est la trop fameuse distance à respecter entre l'observateur et le phénomène, sans laquelle aucune objectivité ne serait, paraît-il, possible. Le scientifique doit être désintéressé : si l'on exprime ainsi une exigence d'honnêteté intellectuelle, cela va de soi. Mais, à la suite de J. Habermas³, on peut considérer que l'idéal d'un savoir désintéressé, dans la science moderne comme dans la théorie antique, relève de l'illusion idéologique. Il y a un intérêt de la science, qui s'appelle la technique, et le désintéressement individuel du chercheur n'empêche pas que ses découvertes ont ou auront un intérêt pratique. Le chercheur est en effet partie prenante du monde qu'il s'efforce d'expliquer, que ce soit dans ses dimensions physiques ou sociologiques.

Dès le XIX^{ème} siècle s'est posée la question de savoir dans quelle mesure il était possible d'appliquer de tels schémas à la connaissance des phénomènes spécifiquement humains. On sait que deux conceptions se sont opposées. Les positivistes ont considéré que la sociologie et la psychologie pouvaient parvenir au même niveau d'objectivité que les sciences de la nature. C'est dans ce sens que Durkheim⁴ proposait de considérer "les faits sociaux comme des choses". A l'opposé, considérant notamment l'impossibilité de formaliser entièrement les "sciences humaines", d'autres ont considéré, ou bien qu'elles constituaient une nouvelle forme de savoir positif, ou bien qu'elles exprimaient les mythologies contemporaines, ou bien qu'elles relevaient de la philosophie.

Il n'est pas question ici d'entrer dans un tel débat, ne serait-ce que parce qu'il peut sembler aujourd'hui totalement dépassé. De nombreuses recherches épistémologiques contemporaines insistent sur le rôle de l'imagination ou même de la subjectivité dans le développement des sciences, tandis que l'étude des "transferts" de concepts d'un champ de la positivité à un autre met en lumière le caractère historiquement déterminé des formes de rationalité qui sont à l'oeuvre dans la pensée scientifique⁵.

2 G. BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949.

3 J. HABERMAS, "Connaissance et intérêt", in *La technique et la science comme idéologie*, trad. française, Paris, Gallimard, 1973.

4 E. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1947.

5 Voir notamment à ce sujet : P. FEYERABEND, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, trad. française, Paris, Le Seuil, 1979. G. HOLTON, *L'imagination scientifique*, trad. française, Paris, Gallimard, 1981. *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, sous la direction d'Isabelle STENGERS, Paris, Le Seuil, 1987.

Il devient alors possible de prendre en considération deux hypothèses concernant la connaissance scientifique des phénomènes éducatifs:

- 1) si diverses sciences humaines peuvent éclairer ces phénomènes de manière pluridisciplinaire, il existe cependant une science de l'éducation, qui reste pour l'essentiel à construire⁶;
- 2) la Recherche-Action constitue, dans cette science de l'éducation, une méthode de travail privilégiée⁷.

A l'appui de cette dernière hypothèse, je voudrais montrer que quelques-unes des exigences qui sont habituellement présentées comme caractéristiques d'une pratique scientifique peuvent se retrouver, quoique transformées, dans la Recherche-Action.

1. THEORIE ET EXPERIENCE DANS LA RECHERCHE-ACTION

La Recherche-Action, par sa nature même, accorde une place essentielle à la dialectique théorie-expérience : la "première généralité" constitue la première élaboration théorique, en aval d'une pratique sociale antérieure qui constitue l'expérience préalable de référence, et en amont de l'expérimentation dont les résultats conduiront à modifier les énoncés théoriques initiaux.

Il n'est bien entendu pas question ici de séparer la théorie de la pratique : on reviendrait alors à l'opposition traditionnelle entre le chercheur qui élabore des théories et le praticien-éducateur qui tente, tant bien que mal, de les mettre en oeuvre dans ses pratiques pédagogiques. C'est précisément une telle séparation qui a pu jeter le discrédit sur une certaine recherche en matière d'éducation, et qui fait douter de son caractère scientifique.

Il ne s'agit donc pas pour le chercheur de trouver une action éducative qui illustrerait ses thèses ou même qui lui donnerait l'occasion de les tester. Au contraire, dans la Recherche-Action, comme dans toute activité scientifique, la théorie structure et organise la pratique, qui mérite de ce fait d'être alors appelée expérimentation, tandis que l'exercice de la pensée théorique ne cesse d'apparaître comme une reprise constamment évolutive de pratiques qu'elle tente de modéliser et aux exigences desquelles elle se soumet. De ce fait, même si se succèdent des temps de réflexion et des temps d'action, les deux aspects constitutifs de toute démarche scientifique ne se trouvent jamais séparés.

Cela entraîne une certaine mise en cause de la séparation traditionnelle des tâches du théoricien et du praticien, qui deviennent, l'un comme l'autre, à la fois acteurs et chercheurs. Se pose alors un double problème. D'une part, les praticiens doivent être en mesure

⁶ C'est la thèse développée par Louis NOT, *Sciences ou science de l'éducation ?*, Université Toulouse Le Mirail, 1984, série A, t. 26, sous la direction de Louis NOT.

⁷ Marc BRU, "Approches empiriques", in *Une science spécifique pour l'éducation ?*, *op.cit.*

de participer effectivement à l'élaboration de la recherche. Leur entraînement aux techniques d'évaluation devient ainsi un problème méthodologique essentiel. Mais symétriquement, une réflexion doit se développer sur la manière dont sont élaborées les hypothèses qui ne peuvent être, ni le simple reflet de ce qui apparaît aux chercheurs-praticiens comme une évidence, ni comme l'expression de ce qu'ils se représentent comme le souhaitable.

2. L'IMPLICATION DU CHERCHEUR DANS LA RECHERCHE-ACTION

Parce que la dialectique théorie-expérience lui est essentielle, la Recherche-Action ne constitue certainement pas, pour reprendre l'expression de Kuhn⁸, une manifestation de la "science normale" : son discours n'est pas le déploiement d'acquis théoriques antérieurs. Bien au contraire, la Recherche-Action est une expression de la démarche scientifique dans sa phase "révolutionnaire". Elle ne cherche pas à mettre en évidence la structure d'un système éducatif établi ou à analyser son fonctionnement et son articulation avec une société donnée. Elle s'attache plutôt, comme l'a fait remarquer Louis Not⁹, à l'étude des domaines où apparaît un "dysfonctionnement du système éducatif" : échec scolaire, retard culturel d'une zone géographique, non-intégration d'un groupe social.

L'histoire des sciences montrerait aisément que c'est souvent le constat d'échec de techniques éprouvées qui fut à l'origine des révolutions scientifiques. La conscience que "quelque chose ne va plus" oblige à rechercher de nouvelles théories et à mettre en oeuvre de nouvelles méthodes de recherche. C'est donc toujours parce que "il faut que ça change" que l'on fait des sciences.

Un tel objectif reste cependant habituellement inavoué, la recherche scientifique se déclarant "désintéressée". Il est pourtant facile de montrer que le scientifique, quel que soit son domaine d'intervention, ne reste jamais neutre, puisqu'il cherche à provoquer dans la nature une réaction, en provoquant des phénomènes selon un protocole qui est commandé par la théorie. Cette **pro-vocation** peut bien être comparée, comme le suggérait Kant¹⁰, à l'action d'un juge d'instruction qui instruit une affaire en assignant des témoins à comparaître et qui va, pourrait-on ajouter, modifier le champ juridique à l'intérieur duquel se déploient les activités humaines par un arrêt qui fera jurisprudence.

Il n'est donc pas surprenant qu'une science de l'éducation, plus encore que toute autre science humaine, intervienne dans la réalité sociale avec l'intention délibérée d'y apporter un changement. Il en résulte une implication du chercheur dans la pratique éducative qui le conduit à prendre des distances avec une conception académique de la recherche, la défini-

8 T. KUHN, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. française, Paris, Flammarion, 1973.

9 Louis NOT, *op. cit.*

10 E. KANT, *Critique de la raison pure, préface de la seconde édition*, trad. française, Paris, PUF, 1944.

tion traditionnelle de l'objectivité comme neutralité ne correspondant pas à la réalité de l'activité qu'il déploie et aux exigences méthodologiques auxquelles il est confronté.

Cela ne met cependant pas plus en cause son objectivité que celle du physicien ne se trouve compromise par sa présence active dans le laboratoire ou aux commandes de l'accélérateur de particules. La distanciation objective ne résulte donc pas d'une indifférence à l'égard des enjeux socio-politiques de l'action éducative entreprise, mais de la capacité de mesurer constamment l'inévitable écart entre les propositions théoriques et leurs effets dans la réalité. Ce sont donc des problèmes de méthodologie qui sont ici posés : quels moyens va-t-on se donner pour pouvoir apprécier cet écart ?

3. LA TRANSFORMATION DE LA REALITE PAR LA RECHERCHE-ACTION

Dans le cas de la science de l'éducation comme dans celui des sciences physiques, le réel se trouve transformé par la présence active du chercheur. La volonté de transformation de la réalité sociale ne se manifeste certes pas toujours dans la Recherche-Action avec la même importance. On pourrait, dans le cadre d'une typologie, distinguer notamment des recherches-actions dont l'objectif principal est de mieux connaître un aspect de la réalité, tandis que d'autres se donnent comme objectif principal la possibilité d'agir sur cette réalité. On constatera cependant que la diversité concerne les objectifs visés au terme d'une Recherche-Action délimitée dans le temps, et non pas la méthode déployée; dans l'un comme dans l'autre cas, recherche et action restent intimement liées, si bien que la connaissance à laquelle on aboutit ouvre des perspectives nouvelles d'action, tandis que l'action entreprise favorise des connaissances nouvelles.

Cette transformation du réel ne signifie pourtant pas que les phénomènes observés soient le résultat des projections de la subjectivité du chercheur dans la réalité. Ce n'est que dans la mesure où le caractère dialectique des rapports entre la théorie et l'expérience n'est pas aperçu que des confusions peuvent naître sur la nature du réel qui est appréhendé par la Recherche-Action. La réalité sociale, tout comme la réalité naturelle, présente certes un certain nombre de données qui s'imposent et qui résistent aux activités transformatrices que les hommes s'efforcent de déployer par leurs techniques. Le chercheur travaillera donc au rapprochement incessant entre le réel qu'il construit dans sa théorie et le réel qui lui est donné dans la pratique éducative. Quelle que soit la richesse de la première généralité, elle ne pourra pas épuiser tous les aspects du réel où va se déployer l'action. C'est pourquoi sont élaborées, au fur et à mesure que se déploie l'action éducative, des nouvelles généralités.

La Recherche-Action apparaît ainsi comme une méthode de recherche adaptée à son objet, qui est l'éducation. Cet objet, en effet ne peut être saisi que dans son déploiement : on ne peut donc engager une recherche sur un problème éducatif qu'en étant soi-même acteur du processus éducatif. Le refus d'une telle implication peut faire craindre une attitude réductionniste, qui ramènerait les phénomènes éducatifs à ce qu'ils ne sont pas essentielle-

ment et qui, par là même, empêcherait de maîtriser la dimension subjective toujours présente dans l'activité scientifique.

On peut donc supposer que, de manière paradoxale, la Recherche-Action, loin de jeter le discrédit sur le caractère scientifique d'une telle entreprise, lui assure les conditions d'une objectivité peut-être plus difficile à atteindre dans les autres sciences humaines, où l'expérimentation peut conduire à une insertion artificielle dans le processus humain que l'on veut comprendre.

L'activité scientifique est en constante évolution, tant en ce qui concerne le déploiement de ses concepts que la délimitation de ses méthodes d'investigation. Cela interdit toute épistémologie normative, qui se permettrait de déterminer d'avance ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas. C'est donc par ses propres développements que la Recherche-Action manifesterait la pertinence et la positivité de ses méthodes et de ses savoirs.

Il demeure cependant un problème de droit : il ne suffit pas, bien entendu de se proclamer scientifique pour l'être. Si les stratégies de la rationalité sont multiples, sa tactique est toujours la même¹¹ : la pensée scientifique se développe en visant une formalisation toujours plus grande de son discours, à travers l'usage de règles logiques. La Recherche-Action se trouve donc confrontée aux exigences de formulation et de formalisation qui sont celles de toute activité scientifique.

¹¹ Cette distinction entre stratégie et tactique de la rationalité scientifique est proposée par G.G. GRANGER dans l'article "*Epistémologie*" de l'*Encyclopedia Universalis*.

L'ACTION A.N.F.H., LE "VOEU 100"

Alain FALIU, Georges TITTELEIN

Cet article décrit l'activité menée par la D.A.F.C.O. et le C.A.F.O.C. de Lille¹ en réponse à une commande de la Délégation régionale Nord-Pas-de-Calais de l'Association Nationale pour la Formation permanente du personnel Hospitalier (A.N.F.H.), du Fonds d'Assurance Formation (F.A.F.) des hôpitaux publics.

Ce compte-rendu d'expérience alimente la réflexion relative à une définition de la "recherche-action". Jusqu'où et en quoi l'opération décrite dans ces lignes correspond-elle à une recherche-action ?

Nos éléments de réponse à une telle question s'organisent successivement autour de :

- la présentation de la demande de l'A.N.F.H. et des modalités de son traitement;
- l'identification des instances mises en place au cours des actions entreprises;
- la mise à plat, en l'état actuel des travaux, de quelques réflexions sur une opération toujours en cours.

1. LA DEMANDE DE L'A.N.F.H. ET LES MODALITES DE SON TRAITEMENT

a) *Une demande à resituer dans un contexte*

Les relations du réseau formation continue de l'Education Nationale (D.A.F.C.O., C.A.F.O.C. et G.R.E.T.A.²) avec l'A.N.F.H. existent depuis les années 70. Tant pour le F.A.F. que pour les hôpitaux, le C.A.F.O.C. et les G.R.E.T.A. ont réalisé et réalisent encore des actions de formation continue. En 1980, par exemple, le C.A.F.O.C. concevait et animait un stage de sensibilisation aux problèmes de l'évaluation pour les membres du Conseil Pédagogique Régional (C.P.R.) du F.A.F.

De façon plus régulière et pour la réalisation des plans de formation, chacun des G.R.E.T.A. qui comprend dans sa zone de compétence un ou plusieurs hôpitaux adhérents de l'A.N.F.H., conçoit, met en place et anime des stages de formation en vue, entre autres, de la préparation à des concours de la fonction hospitalière, de l'obtention de CAP par unités capitalisables ou de l'ESEU. Les conseillers en formation continue (CFC) des G.R.E.T.A. sont ainsi les interlocuteurs réguliers des responsables de formation ou des chefs de personnels des hôpitaux publics qui adhèrent à l'A.N.F.H. Les relations du F.A.F. hospitalier avec l'Education Nationale se traduisent par la présence dans le Conseil Péda-

1 D.A.F.C.O. : Délégation Académique à la Formation Continue.

C.A.F.O.C. : Centre Académique de Formation continue.

2 G.R.E.T.A. : Groupements d'Etablissements de l'Education Nationale.

gogique Régional de l'A.N.F.H., au titre de membre invité, d'une représentation de la D.A.F.C.O. et d'un représentant des universités.

C'est dans cette instance délibérative³ que la demande dont il est question ici s'exprime en avril 1986. Elle porte le nom de "VOEU 100" et consiste à faire venir en formation des personnels hospitaliers de catégorie C et D qui y participent peu ou pas du tout⁴. A posteriori et avec du recul, une interprétation possible de ce VOEU 100 conduit à considérer la formation comme l'outil d'une nécessaire restructuration de l'hôpital qui privilégierait la valorisation des ressources humaines en particulier pour les personnels les moins qualifiés.

Le VOEU 100 est ainsi formulé par le Conseil d'administration de l'Association nationale et chaque délégation régionale, en toute autonomie et avec un budget spécifique, organise les modalités de mise en oeuvre. Pour la délégation de Lille, comme pour celle de Lyon et de Nancy, c'est au réseau formation continue de l'Education Nationale que la demande échoit. A Lille, au sein de la D.A.F.C.O. et du C.A.F.O.C., une équipe académique se constitue et des propositions s'élaborent. Quelles sont-elles ?

b) *Le traitement de la demande : ses principes*

La conviction initiale de l'équipe de préparation est que le VOEU 100 constitue une demande spécifique et, qu'à ce titre, elle requiert une *réponse spécifique*. D'emblée sont donc écartées toutes les propositions qui s'inspireraient tant soit peu d'une logique de catalogue, jusque et y compris le recours immédiat aux modules de formation des diplômes par unités capitalisables. A une demande spécifique doit correspondre une offre spécifique et si le public visé demeure étranger à la formation, c'est d'abord à ce public qu'il convient de prêter attention.

Le modèle de référence qui imprègne la première phase d'élaboration du projet est celui des *actions collectives de formation*. D'aucuns diront alors que "les A.C.F., après s'être installées dans les communes, entrent maintenant dans les entreprises". Deux références complémentaires s'ajoutent à cette filiation : d'une part, empruntée à Bertrand Schwartz, l'idée de la "discrimination positive" rapidement explicitée dans la formule "donner plus et mieux à ceux qui en ont eu moins et mal"; d'autre part, tirée des travaux de Jacques Hédoux, la typologie des publics et des non-publics de la formation d'adultes et des modes d'accès différentiels à une offre de formation⁵.

Ainsi conçue, la première partie du projet aboutit à la mise en place d'un dispositif d'enquête d'analyse des besoins et de connaissance des publics concernés par le VOEU 100. Pourtant, il ne s'agit que d'une étape. La véritable spécificité de la réponse réside dans

3 Au sens où le C.P.R. étudie et propose quand le C.R.G. (Conseil Régional de Gestion) décide et finance.

4 Voir en annexe les extraits significatifs de l'exposé officiel du VOEU 100.

5 Voir les références bibliographiques de base.

la nécessité d'imaginer comment modifier le rapport trop souvent négatif que ce non-public entretient avec la formation; il s'agit de réduire l'écart qui le sépare de l'idée même de se former.

La référence au modèle des A.C.F. et à leur campagne d'information et de sensibilisation s'enrichit alors de l'une des originalités du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans mis en place en 1982 après la parution du rapport Schwartz. Il s'agit des *structures d'accueil, d'information et d'orientation* : les missions locales pour l'insertion des jeunes en difficulté et les Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (P.A.I.O.)⁵. Analyse de besoins, campagne d'information-sensibilisation, tenue de permanence d'accueil et d'information sur la formation se succèdent et interagissent entre elles pour, à la fois, mieux connaître le public du VOEU 100 et mieux l'informer sur l'idée de se former.

A la suite de ces préalables, les travaux que Ginette Barreau et André Labrousse⁵ consacrent à la formation des ouvriers spécialisés de l'automobile sont à la source de notre proposition d'un dispositif d'accueil, d'observation, d'évaluation et d'orientation. Avant une éventuelle entrée en formation, la mise en place de modules d'accueil, d'observation, d'évaluation et d'orientation (les M.O.O.) doit permettre à l'intéressé :

- de savoir où il en est dans les apprentissages de base (lire, écrire, compter, s'exprimer, se documenter);
- de faire le point sur ses expériences professionnelles et de formation;
- et enfin, à partir de ces éléments de bilan, de se construire un projet d'évolution personnelle à l'image de ceux que suggèrent les travaux de Christine Josso⁵ (professionnel, non-professionnel, familial, de loisir).

En dernier lieu, à l'issue de ces minutieux préalables et avec un souci permanent d'individualisation et d'adaptation fine à une demande de mieux en mieux prise en compte, la mise en place d'un module de formation est proposée à des personnels volontaires appartenant aux catégories C et D hospitalières les plus éloignées de l'idée de se former.

Dès lors, comment s'effectue la mise en application de l'ensemble de ces principes au travers des instances et des dispositifs conçus pour le VOEU 100 ?

2. LA MISE EN PLACE DES INSTANCES DE L'ACTION ET L'ANIMATION DES DISPOSITIFS

a) *Instances régionales et instances locales*

Les deux partenaires de l'opération, le secteur hospitalier et l'Education Nationale, disposent de structures permanentes à l'échelon régional et local. Pour l'hospitalier, le F.A.F. et ses adhérents locaux, pour l'éducatif, l'échelon académique (D.A.F.C.O. et C.A.F.O.C.) et les G.R.E.T.A. territoriaux. Cette structuration se retrouve dans la mise en

oeuvre du VOEU 100. La composition des instances constituées à cette occasion est la suivante :

ECHELON REGIONAL OU ACADEMIQUE

1. *Le groupe de pilotage* issu, pour l'A.N.F.H., de son conseil pédagogique régional et qui comprend, pour l'Education Nationale, l'équipe académique au complet dont la représentante permanente de la D.A.F.C.O. ou C.P.R. Il suit les travaux et informe les instances permanentes de l'A.N.F.H.
2. *Le groupe de suivi* de l'expérimentation pédagogique. Il résulte de la transformation du précédent groupe de pilotage et s'attache à maîtriser les retombées transférables de l'expérimentation effectuée sur un site.
3. *Le groupe de travail académique* qui regroupe les conseillers en formation des G.R.E.T.A. impliqués dans des actions de formation auprès des hôpitaux. Il diffuse l'information relative au Voeu, et cherche à tirer les enseignements de l'expérimentation.

ECHELON LOCAL

1. *Le groupe d'appui* de l'expérimentation pédagogique composé, pour l'hôpital lieu de l'expérience, du directeur, du chef du personnel responsable de formation, d'un contremaître, d'une surveillante chef et d'une monitrice de l'école d'infirmières. Pour le G.R.E.T.A., le président, des chefs d'établissements adhérents du groupement, les C.F.C., les formateurs impliqués dans les modules d'accueil et de formation.
2. *Le groupe de travail* interne au G.R.E.T.A. composé des membres impliqués dans l'action et de l'équipe académique.

Nous signalons, pour être exhaustif, l'existence à l'échelon national d'un groupe de travail du Ministère de l'Education Nationale chargé des questions du secteur sanitaire et social, dont la mise en oeuvre du VOEU 100 de l'A.N.F.H..

A l'exception des groupes de travail internes, les deux partenaires sont toujours présents dans chacune des instances tant à l'échelon régional que local. Pour le secteur hospitalier, la parité entre représentants des employeurs et représentants des personnels est le plus souvent respectée.

Examiner les projets, approuver les démarches, participer à la construction d'outils de recueil de données ou d'évaluation, partager l'information, commenter des résultats, proposer d'éventuelles réorientations du travail, suivre l'action, sont les fonctions que les acteurs hospitaliers et éducatifs exercent dans ces instances. La conception et la négociation de dispositifs, la production d'informations dominent dans les activités de l'échelon régional. A l'échelon local, dans un hôpital "en grandeur réelle", le poids des acteurs hospitaliers, la proximité du public et la conduite de l'expérimentation sont déterminants et font prévaloir

"l'action". Dans les deux cas, entre partenaires hospitaliers et éducatifs, des pratiques de co-formation se font jour et la résolution commune de problèmes d'action est fréquente.

L'articulation entre le régional et le local est facilitée par une présence suivie d'au moins un membre de l'équipe académique. L'information régulière des instances permanentes de l'A.N.F.H. (C.P.R. et C.R.G.) est assurée par l'équipe académique.

b) Dispositif d'enquête d'analyse de besoins et dispositif pédagogique expérimental

L'enquête de connaissance des publics et d'analyse de besoins s'est déroulée selon deux phases, quantitative et qualitative. Un premier questionnaire a permis de dénombrer 11.491 agents des catégories C et D. dans les hôpitaux régionaux adhérents de l'A.N.F.H.. Un second a amélioré, ensuite, la connaissance d'une partie de cette population (2.973 personnes) définie comme devant bénéficier de façon prioritaire de l'effort du VOEU 100. Enfin, une série de dix entretiens semi-directifs précisait les caractéristiques biographiques, les rapports au travail et les visions de l'avenir d'individus issus de cette population.

Le dispositif pédagogique expérimental est mis en oeuvre sur un seul site hospitalier. Quatre sous-dispositifs le composent :

- sous-dispositif de connaissance des personnels des catégories C et D de l'hôpital et d'analyse de leurs besoins de formation;
- campagne d'information-sensibilisation à l'attention de tous les personnels et destinée, en priorité, aux personnels reconnus comme relevant de la discrimination positive. Tenue de permanence d'accueil et d'information sur la formation. Réalisation d'expositions de travaux des personnels;
- module d'accueil, d'observation, d'évaluation et d'orientation (M.O.O.) proposé à des personnels de catégories C et D, volontaires et appartenant à la population à discriminer positivement;
- module de formation prenant la suite du précédent pour aboutir à l'élaboration de projets d'évolution dont ceux d'itinéraires individualisés de formation.

c) Un dispositif d'évaluation à double perspective

La description du dispositif d'évaluation nous place dans deux dimensions disjointes mais complémentaires. Celle, d'abord, de l'information des acteurs sur l'action qu'ils conduisent; celle, ensuite, qui figure dans la commande d'un F.A.F. soucieux de satisfaire ses adhérents.

L'information des acteurs concerne surtout l'échelon local et le groupe d'appui. La production systématique d'un compte-rendu de réunion constitue la mémoire du groupe et autorise les rectifications éventuelles.

L'évaluation signifie alors davantage réappropriation, régulation, réorientation. L'évaluation globale de l'ensemble de l'opération prend sens, elle, au regard de la commande et de la réponse institutionnelle que nous proposons. Les matériaux d'observation accumulés tout au long de l'action vont nourrir la réponse à la commande. L'évaluation devient alors analyse permanente de l'expérience et fonde, pour la rédaction d'un rapport final, la formulation de recommandations pour l'action et la conduite d'une politique régionale de formation en direction des établissements hospitaliers adhérents d'un F.A.F.

Dans les deux cas, l'objectif visé reste bien le même : **rendre les intéressés capables de maîtriser l'action** qu'ils conduisent ou qu'ils cherchent à promouvoir.

3. REFLEXIONS "A CHAUD" A PROPOS D'UNE OPERATION ENCORE EN COURS

a) *De l'interaction entre les acteurs*

Au cours du déroulement de l'opération, le passage de l'enquête d'analyse de besoins à l'expérimentation pédagogique sur un site multiplie le nombre des acteurs impliqués. Entre l'équipe académique restreinte qui conçoit, négocie, anime et modifie et l'équipe locale plus étoffée qui met en présence chefs d'établissement, C.F.C. et formateurs, la différence de taille rend parfois plus compliqué le partage et l'adhésion à une série d'objectifs communs. L'appropriation collective d'une même "culture" de l'opération en cours, d'un même projet, souffre parfois du manque de temps d'échanges et de confrontations des représentations.

L'action, celle que l'on connaît, reprend vite le dessus lorsque des réalités nouvelles, découvertes dans l'expérimentation, interrogent et questionnent ce qui était tenu pour évident. **Contradictoirement** cependant, l'appropriation du projet initial au travers de la participation de nouveaux acteurs imprime du même coup à l'opération une marque spécifique qui intègre les contraintes du site d'accueil et enrichit l'ensemble.

La question de la **généralisation d'une innovation** est ainsi posée à partir de l'exemple des décalages successifs qui s'établissent entre les acteurs et les groupes d'acteurs impliqués selon des modes différents dans une même opération.

De l'expérimental au général, de l'exceptionnel à l'ordinaire, les modalités de réduction de l'écart restent là aussi à imaginer.

b) *De la restitution : comment et à qui ?*

L'action A.N.F.H. assimilée dans notre description à la mise en oeuvre du VOEU 100 est, de l'avis de tous, destinée avant tout aux personnels des catégories C et D identifiées comme les plus éloignées de la formation. Il est donc cohérent que les "fruits" de l'investissement des partenaires hospitaliers et éducatifs leur reviennent en priorité. Or, que constatons nous ? Certes, les personnes qui, sur le site expérimental participent aux modules

d'accueil et de formation, parviennent aujourd'hui à exprimer des demandes de formation. Que savent toutes les autres de ces modestes avancées ? La question suivante est alors posée : comment parvenir à doter les publics concernés par l'opération, des **capacités stratégiques minimales** qui fassent d'eux les **acteurs de leur propre devenir** dans des établissements hospitaliers en transformation ? Si le VOEU 100 peut y contribuer, le seul recours à la formation ne peut y suffire.

EN GUISE DE CONCLUSION :

Au terme de cette description, une dernière remarque pour chercher à reconnaître notre mode d'implication dans le groupe de travail consacré à la recherche-action.

L'effort entrepris pour construire une définition, même provisoire, et organiser une typologie a représenté pour nous la possibilité de prendre du champ et de demeurer, à l'occasion des séances de travail, quelque peu extérieur à l'activité A.N.F.H. proprement dite. Ecouter, échanger, confronter, interroger la méthodologie mise en oeuvre, et, en définitive, améliorer l'action, telles ont été les acquis de ces séances. SI nous avons parfois pu mesurer combien nous faisons de la recherche-action sans le savoir, nous avons surtout tiré profit de la qualité des échanges avec d'autres praticiens confrontés, comme nous, aux aspects contradictoires d'expérimentations qui progressent "par essais et erreurs" et se modifient "en allant". Cette dernière dimension - des rectifications toujours possibles - pourrait bien, selon nous, constituer le critère déterminant qui permet de décider si oui ou non il s'agit de recherche-action.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE BASE

L'ordre de la liste correspond à l'ordre d'apparition des notes infrapaginales de l'article.

SCHWARTZ, Bertrand, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, pp. 13 et 73 à 76.

L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Paris, La Documentation Française, 1981, pp. 30 et 50.

HEDOUX, Jacques, *Non-public - public de la formation d'adultes*, Thèse de 3ème cycle en Sciences de l'Education, Lille III, 1980.

FALIU Alain, MLEKUZ, Gérard, *Le rôle des collectivités locales et des acteurs fonctionnels du dispositif*, Rapport de la Mission Régionale d'Observation et d'Evaluation du dispositif de formation alternée des jeunes, L.A.S.T.R.E.E., 1984.

MLEKUZ, Gérard, "Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes", *Les Cahiers Du C.U.E.E.P.*, no. 4, Octobre 1985.

BARREAU Ginette et LABROUSSE André, "La formation des ouvriers spécialisés des entreprises : quelles stratégies de formation ?", *Actualité de la formation permanente*, no. 77, juillet-août 1985, pp. 52 à 58.

JOSSO Christine, "Que savons-nous des projets de formation continue et que faire de ce savoir ?", *Education Permanente*, no. 86, 1986.

ANNEXE : EXTRAITS DE L'EXPOSE OFFICIEL DU VOEU 100 DE L' A.N.F.H.

«... Considérant les besoins de formation de certaines catégories de personnel, un projet de formation pour les Agents de Services Hospitaliers (A.S.H.), Agents de Services Intérieur (A.S.I.), Aides, Ouvriers professionnels de 3e catégorie et Agents de Bureau, doit s'inscrire dans le programme d'action de l'année 1985 ... Ce projet doit compléter les efforts des sections régionales en ce domaine ...

.../...

1. *La nécessité de définir des objectifs concertés*

La concertation doit être la plus large possible et tous les partenaires intéressés par le VOEU 100 doivent pouvoir faire valoir leur point de vue, participer à l'élaboration des projets et des plans, analyser des correctifs et des critiques constructives. La concertation doit s'organiser selon le schéma le plus large possible.

2. *Les orientations des projets*

Il faut, dans la mesure du possible, éviter que la mise en oeuvre du VOEU 100 ne soit seulement qu'un prolongement (adapté aux circonstances) des plans régionaux.

Si la concertation est menée à partir des établissements, l'originalité et la spécificité des projets obligent à un traitement à part de la mise en oeuvre du VOEU 100 (voir en annexe les propositions méthodologiques).

Les formations devraient s'orienter vers :

2.1 Les formations générales et notamment celles comportant la validation des acquis.

2.2 Des formations qualifiantes étant entendu que ces formations ne doivent pas être appréhendées en terme restreints et systématiques mais au contraire en termes extensifs englobant à la fois :

- * la qualification professionnelle proprement dite;
- * le développement personnel.

2.3 Les formations de préparation à des examens et concours ne doivent plus être organisées uniquement en fonction de postes vacants à pourvoir mais aussi en fonction d'une politique à plus long terme par le biais notamment de la validation des acquis, permettant une élévation du niveau de formation générale des agents concernés les autorisant à terme à choisir d'autres filières professionnelles ou à se présenter le moment venu à un examen ou concours. La mise en place d'un dispositif régional de formation régionale pourrait permettre de satisfaire les besoins des agents, travaillant dans les établissements de taille réduite.

2.4 L'effort doit aussi porter sur l'acquis de la formation, pris non seulement dans le sens d'une "validation" mais aussi dans le sens de la reconnaissance et de la mise en application du savoir-faire enseigné à l'agent au cours de la formation.

.../...

4. *Le caractère pluriannuel du VOEU 100*

La réflexion qui vient d'être menée depuis quelques mois fait apparaître la nécessité d'une analyse et d'un travail qui doivent se dérouler sur plusieurs exercices, si l'on veut que les effets du VOEU 100 touchent le plus grand nombre.

Les besoins en formation des catégories d'agents concernés par le VOEU 100 sont tels qu'ils ne pourront être satisfaits que si :

- l'effort est suivi et continu;
- le travail s'étale sur plusieurs exercices.

Les régions qui le souhaitent peuvent arrêter une priorité pluriannuelle à travers la mise en oeuvre du VOEU 100.

En conclusion, la mise en oeuvre du VOEU 100 n'est qu'une première étape et l'effort doit être poursuivi. Par cet effort, l'A.N.F.H. doit mettre en place une politique de formation en faveur des catégories de personnels hospitaliers.

UNE RECHERCHE-ACTION SUR LES FORMATIONS JEUNES DU C.R.E.F.O.

Jacques HEDOUX

REMARQUES INTRODUCTIVES

J'étais responsable au titre du P.E.C. Nord de cette recherche-action (R.A.) devant le Conseil d'Administration et le bureau du CREFO dont je faisais partie, toujours au titre de P.E.C. Nord. Si je donne comme limite à cette description juin 1983 c'est parce que c'est à cette date que je me suis retiré des instances du C.R.E.F.O..

La description de cette expérience ancienne est seulement une contribution à une réflexion collective engagée au sein du Laboratoire Trigone. La recherche-action du C.R.E.F.O. est un exemple parmi d'autres, situé, comparé à d'autres expériences.

A ce titre on s'attachera à décrire le contexte institutionnel et les origines de la recherche-action; les axes de recherche, les objectifs, les démarches empiriques, le déroulement et, avec les difficultés rencontrées, quelques éléments de bilan.

Les résultats de la recherche, disponibles par ailleurs sous forme de rapports et d'articles de synthèse ne seront pas évoqués (cf. références in fine).

Pour la rédaction on est retourné aux documents intermédiaires de la recherche-action, au rapport final publié en septembre 1982 et aux bilans dressés en juin 1983. On s'est efforcé de rester au plus près de ces documents en les citant dans certains cas.

Ceci ne nous protège pas pour autant du double pêché d'omission et d'interprétation et il convient de souligner que ce qui est dit ici de cette expérience collective n'engage que son auteur.

1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET ORIGINES DE LA RECHERCHE-ACTION : 1972-1977

a) *De l'Institution*

Le C.R.E.F.O. est né en 1972 de la volonté conjointe de 4 organisations - Union Régionale des syndicats C.F.D.T., Fédération Régionale des Clubs Léo Lagrange, Culture et Liberté, Peuple et Culture Nord - de se doter, dans le cadre des accords de 1970 et de la

loi de 1971, d'un organisme commun de formation. Le C.R.E.F.O. ainsi créé devait utiliser les moyens de la nouvelle législation pour intervenir prioritairement auprès des couches sociales ouvrières les moins qualifiées, les plus démunies face à l'emploi, à la formation, à l'éducation et contribuer à la promotion collective du monde du travail.

Ce choix initial, reconduit, conforté¹ s'est aussi heurté à certains obstacles entre 1972 et 1977 :

- les "publics" défavorisés, exploités économiquement et socialement, ont aussi très longtemps été les "oubliés" des politiques de la formation d'adultes et la recherche de sources de financement suffisantes pour assurer avec l'existence du centre le maintien de ses orientations a été une préoccupation majeure².
- Les publics visés par le C.R.E.F.O., même quand des offres de formation sont élaborées à leur intention, accèdent peu à la formation d'adultes et le centre a dû, en s'appuyant sur les acquis de l'Education Populaire, s'engager dans une politique soutenue d'invention pédagogique, d'animation et de formation de formateurs.

En résumé, le C.R.E.F.O., comme organisme de formation issu du syndicalisme ouvrier et de l'éducation populaire, veut toucher les couches sociales ouvrières les plus exploitées et tente de concilier tradition militante et politique de salarisation de ses formateurs, capacité d'innovation pédagogique et financements limités ou précaires.

b) Les sources d'un projet : facteurs favorables et conjonctures

Un mode spécifique d'articulation entre le politique et le pédagogique

Confronté, à partir des ressources de l'Education populaire et de l'expérience syndicale à l'organisation d'un centre de formation, le C.R.E.F.O., dans sa phase instituante et de développement, se pense, se construit, s'aménage, se structure progressivement.

-
- 1 Le C.R.E.F.O. a fêté le 9.10.82 son dixième anniversaire, et ce fut l'occasion de mesurer le chemin parcouru. A titre indicatif et afin de permettre au lecteur d'appréhender ce que fut le C.R.E.F.O. quelques chiffres:
- | | |
|--------------------------------|---|
| Nombre d'heures stagiaires : | 1973 : 25.084 dont Niveau VI (90%) |
| | 1981 : 118.845 dont Niveau VI (80%) |
| Nombre de stagiaires : | 1973 : 470 - 1981 : 1.177 |
| Nombre d'emplois temps plein : | 1973 : 1 - 1982 : 20 |
| Total recettes au 31.12.73 : | 103.052 F. - au 31.12.81 : 1.710.722 F. |
- 2 Aux difficultés à "décrocher" des actions en entreprise s'ajoutent les normes du financement d'état dont les subventions, pour les publics dits de niveau VI, sont en deçà du seuil de "rentabilité" exigé pour un centre de formation qui a choisi de créer des emplois à temps plein et de réduire d'autant le recours aux vacataires.

La pratique des journées d'étude réunissant les administrateurs, les formateurs, les militants des associations constitutives, la création d'un collectif des formateurs jouent un rôle important pour cette invention du C.R.E.F.O.³.

Ainsi les questions, les orientations, les demandes, les projets présentés et débattus en journée d'étude sont réexaminés tant dans le collectif des formateurs qu'au Conseil d'Administration.

Exprimés dans un lieu commun et réfléchis séparément, les projets - dont ceux concernant la recherche-action proposés par Peuple et Culture - ne sont pas parachutés.

Des projets de recherche-action émanant du collectif des formateurs

A partir de 1974-1975, Peuple et Culture propose la création et assure la co-animation d'un collectif des formateurs⁴ conçu comme lieu d'expression-analyse des difficultés, comme lieu d'animation-formation-production pédagogiques, comme lieu de proposition pour le Conseil d'Administration.

Suite à un travail sur les contenus de formation, on évoque en 1977 la nécessité d'un financement pour repenser, en s'inspirant du dispositif C.A.P.U.C., les actions de préformation du C.R.E.F.O. afin de les articuler avec celles d'autres organismes (A.P.P.A. - GEPEN).

Refondre ces contenus implique un volume et une durée de travail qui dépasse les possibilités d'un collectif se réunissant sur des bases bénévoles. Ce projet, repris en journée d'étude et par le Conseil d'Administration fut mis en forme de contrat d'étude destiné à la Commission Enseignement et Culture du Conseil Régional, mais ne fut pas déposé.

Les instances du C.R.E.F.O. entre juin et décembre 1977 furent surtout préoccupées par l'arrivée de nouveaux formateurs, par la participation du C.R.E.F.O. au P.N.E.⁵ et par des problèmes d'organisation - gestion des personnels (statuts, accords d'entreprises) et de structuration pédagogique, matérielle.

Le projet de recherche-action renaîtra en journée d'étude (18 juin 1978) consacrée au bilan des stages jeunes du P.N.E. Les difficultés de tous ordres signalées par les formateurs

3 Journées d'études et collectif des formateurs fonctionnent sur la base du bénévolat. Il s'agit de contributions volontaires.

4 Qui rassemble, au fil des embauches et du développement du C.R.E.F.O. entre 10 et 30 formateurs.

5 Pacte National pour l'Emploi.

nécessitaient un travail important d'analyse, de réflexion, de production et l'on reprend, en l'adaptant aux publics jeunes, le projet d'études sur les "unités cumulables"⁶.

Le financement : le rôle de l'O.R.I.C.E.P., du Conseil Régional

Dans le cadre d'attributions alors limitées, le Conseil Régional se dote d'outils - contrat d'étude, de structures (O.R.I.C.E.P. devenu ensuite O.R.C.E.P.) pour soutenir un certain nombre d'initiatives en matière de formation permanente.

Dans la période considérée par le Conseil Régional, par sa Commission Enseignement et Culture, subventionne encore directement des projets présentés isolément par les organismes de formation⁷.

L'accès à cette source de financement fut facilitée par un ancien administrateur du C.R.E.F.O. assurant auprès de la Commission Enseignement et Culture, un rôle de service instructeur des projets.

Cet administrateur, intéressé par le projet "unités cumulables" relancera le C.R.E.F.O. en mai 1978 et il aidera à la mise en forme du projet "formation jeunes". Celle-ci menée entre septembre et décembre 1978, aboutit à une décision favorable. L'étude serait menée du 1er janvier 1979 au 31 décembre 1980 et financée à hauteur de 195.000 F. par l'Etablissement Public Régional.

Les ressources pédagogiques pour mener la recherche-action

Celles-ci viennent pour l'essentiel de Peuple et Culture qui assurait, sur les problèmes d'animation, structuration pédagogique et de formation de formateurs, l'essentiel de sa contribution au C.R.E.F.O.

Dans la période concernée les représentants les plus fidèles de P.E.C. au C.R.E.F.O. sont aussi professionnellement chargés de formation de formateurs (C.A.F.O.C.) et, j'entrepris entre 1977-1980 une thèse de 3ème cycle de Sciences de l'Education.

Les propositions de recherche-action, peu conceptualisées, ont leur origine dans les obstacles rencontrés dans la structuration du travail pédagogique et dans le souhait de

6 Il s'agit d'une expression propre alors au C.R.E.F.O. parler d'unités capitalisables aurait supposé l'existence d'une structure nationale de validation reconnaissant les formations du C.R.E.F.O.. Plus modestement, il s'agissait d'organiser les pré-formations C.R.E.F.O. sous formes d'unités susceptibles d'être "positionnées" vis-à-vis des C.A.P.U.C. et de l'entrée en F.P.A.

7 La structure Université Pour Tous instaurera ultérieurement une coordination des demandes des organismes et des collaborations entre centres.

mener, parallèlement à la recherche classique entreprise à l'Université, un transfert dans le domaine associatif⁸.

c) *Un projet sur les formations jeunes du C.R.E.F.O. : les données initiales*

Le C.R.E.F.O. et les actions jeunes : 1972 - 1978

Viser les couches sociales ouvrières les plus exploitées impliquait de s'intéresser aux jeunes travailleurs et aux jeunes chômeurs ayant quitté l'école sans formation professionnelle et le C.R.E.F.O., dès les premières années de sa création, a assuré, en étroite collaboration avec les F.J.T., des actions de pré-formation d'une durée de 200 h. Celles-ci, notons-le, résultaient de l'apparition croissante, au sein des F.J.T., des résidents demandeurs d'emploi. Confrontés à ces difficultés les F.J.T. s'engageaient dans une politique de pré-formation et associaient le C.R.E.F.O. à leur effort.

Ces expériences initiales ont amené le Centre, après débats politiques et pédagogiques, à participer aux Pactes pour l'Emploi et à différentes expériences décidées par les municipalités ou pilotées par les Ministères de l'Education, de la Santé et du Travail (actions dites E.S.T.).

Les stages longs mis en place en 1977 dans le cadre du Pacte National pour l'Emploi (P.N.E.) ont fait apparaître de nombreuses difficultés pédagogiques et organisationnelles et comme l'ensemble des activités auprès des jeunes représentaient en 1977-1978 près de 50% des heures-stagiaires réalisées par le C.R.E.F.O., ces difficultés concernaient de nombreux formateurs.

Les difficultés rencontrées et exprimées en 1977-1978

Confrontés massivement aux publics jeunes, les formateurs relevaient chez leurs stagiaires des "carences" tant du point de vue cognitif ou affectif que du point de vue de leur capacité d'adaptation-intégration à la vie sociale.

Ainsi les formateurs parlaient-ils des difficultés des jeunes à **se déplacer dans la ville de façon autonome** (en dehors des itinéraires déjà connus, on est perdu et l'utilisation d'un plan paraît bien difficile et bien aléatoire); à **organiser, planifier leur action** (en cuisine par exemple on fait deux fois de la pâte pour faire deux pizzas; on ne tient pas compte de

8 Parmi les obstacles rencontrés:

- dans le champ professionnel, des projets de recherche-action butent sur bon nombre de contraintes institutionnelles (financement, libération des enseignants)
- dans le champ de l'éducation populaire, Peuple et Culture, C.R.E.F.O., c'est le bénévolat qui impose en volume et en durée des limites aux réalisations entreprises.

l'heure du repas pour mettre à cuire un rôti, etc ...); à se souvenir et s'exprimer sur une visite, une journée de stage, etc ...

A ceci s'ajoutaient aussi l'instabilité corporelle, l'absence quasi totale d'écoute des autres, la dépendance affective à l'égard du formateur, ainsi que la présence de comportements désespérés, violents, jugés socialement déviants (tentative de suicide, bagarres, vols, chapardage, prostitution, etc ...). Si ces difficultés ne concernaient pas tous les jeunes, elles créaient toutefois dans chaque groupe de nombreux problèmes pédagogiques.

2. DE LA RECHERCHE-ACTION : DEMARCHES, AXES DE RECHERCHE, QUESTIONS, INSTANCES, DEROULEMENT

Sans se référer précisément ni à la chronologie ni aux instances (cf. plus avant) on peut caractériser le type de cheminement suivi.

a) *Démarches*

Par recherche-action nous entendons non pas une intervention directe sur une situation afin de la transformer mais une démarche de recherche rigoureuse qui part des préoccupations des praticiens, qui les associe aux différentes étapes du travail et qui, à ce titre, se présente comme une formation de formateurs en matière de recherche pédagogique appliquée.

La démarche de détour que nous concevions au départ avec, par et pour les formateurs, peut se résumer comme suit :

- a) expression et analyse des difficultés rencontrées dans les pratiques, définition des axes d'étude et des questions essentielles à éclairer, formulation des hypothèses de recherche;
- b) construction et mise en oeuvre d'outils pertinents de recueil de données, analyse des matériaux, interprétation et mise en forme des résultats;
- c) exploitation pédagogique des acquis de la recherche (résultats obtenus mais aussi apprentissages induits par les démarches de recherche) pour une transformation active des pratiques de formation.

Le traitement des difficultés exprimées par les formateurs

Progressivement et avec les formateurs eux-mêmes, un double traitement fut effectué.

Un premier classement des difficultés aboutit à définir trois axes de recherche sélectionnés en référence aux éclairages et apports possibles des sciences humaines.

Ainsi, la *psychologie cognitive*, pour le repérage de certaines difficultés d'apprentissage, la *psychologie clinique* pour l'élucidation de certaines difficultés relationnelles, affectives, la *sociologie* pour l'étude des rapports des jeunes à la formation et de leurs modes de socialisation-insertion furent-elles initialement sélectionnées.

Dans une deuxième phase, à partir des disciplines et axes de recherche retenus (psychologie cognitive et sociologie)⁹ on procédera à une véritable inversion des questions initialement posées par les formateurs.

On parlait du public jeune, n'y avait-il pas, sociologiquement parlant des publics jeunes ?

On parlait des difficultés éprouvées par les formateurs. Pouvait-on cependant expliquer d'un point de vue sociologique ce qui, malgré tout, apparaissait comme une réussite pédagogique ?

On parlait des difficultés d'apprentissage, de certaines incapacités des jeunes à se repérer dans l'espace et dans le temps, à structurer et à programmer leur action mais en fait que savaient-ils déjà faire ces jeunes ? Comment réagissaient-ils effectivement les uns et les autres ? Comment "fonctionnaient-ils" dans certaines situations difficiles ?

La recherche-action comme formation de formateurs visait à retraduire les difficultés de la pratique selon les exigences des disciplines mobilisées. En procédant ainsi, la recherche-action n'avait pas comme point de départ - mais seulement comme point d'arrivée - l'expérimentation pédagogique.

Cette conception se retrouve dans l'énoncé des objectifs de la recherche-action (rapport 1982, p. 50).

"Les objectifs directs

Sous cette appellation, on peut considérer que la recherche vise d'abord à donner une meilleure connaissance du public qu'il accueille et à élaborer une pédagogie plus adaptée à ce niveau.

Il s'agit donc de :

- *cerner les caractéristiques sociologiques du public accueilli et de préciser, avec les conditions d'accès aux stages, leurs effets;*
- *recenser les difficultés d'apprentissage des jeunes en formation;*
- *rassembler et caractériser la démarche pédagogique mise en oeuvre par le C.R.E.F.O.;*
- *proposer une organisation nouvelle des contenus et méthodes de formation.*

Les objectifs indirects

Ces objectifs concernent le potentiel interne de l'institution :

- *permettre à un groupe de formateurs du C.R.E.F.O. de se former à la recherche appliquée en pédagogie;*

⁹ Le choix de ces disciplines correspondait aux représentations des participants. L'approche clinique fut abandonnée car jugée peu commode à mettre en place dans les stages.

- permettre au centre de capitaliser, de confronter l'expérience pédagogique;
- valoriser l'expérience, faire reconnaître le Centre comme un pôle d'innovation et de réflexion en matière de publics jeunes".

b) Instances et déroulement de la recherche-action

Les instances

Outre le Conseil d'Administration du C.R.E.F.O. et la Commission enseignement et culture du Conseil Régional auxquels il était rendu compte de l'avancée des travaux, la recherche-action était menée au sein de 2 groupes distincts:

- un groupe de pilotage, composé de 4 à 6 personnes¹⁰ selon les différentes étapes du projet, concevait, examinait tous les aspects de la recherche-action (pédagogiques, scientifiques, financiers, institutionnels);
- un groupe d'étude rassemblait, outre les membres du groupe de pilotage, 10 à 12 formateurs engagés dans les actions jeunes du C.R.E.F.O. A certains moments, ce groupe s'est scindé pour travailler séparément les aspects sociologiques et psychologiques de l'étude.

Précisons enfin que la conduite du travail sociologique me revenait et que Pierre VERMEERSCH, chargé de recherche au C.N.R.S. au Laboratoire de Psychologie du travail de l'E.P.H.E., assura à partir de mai 1980 la direction scientifique et pédagogique du travail de recherche en psychologie.

Les différentes étapes de la recherche (rapport 1982, p. 51-53) peuvent être retracées comme suit :

- *Janvier - juin 1979* :
Constitution du groupe d'étude, explicitation de la démarche, reprise de l'analyse des difficultés, définition des axes de recherche.
- *Septembre 1979 - mai 1980* : travaux de lecture
Formulation d'hypothèses sur les difficultés de socialisation des publics jeunes, sur leurs registres de fonctionnement, leurs performances et compétences.
- *Mai 1980 - Février 1981* : mise au point des techniques de recherche et recueil des données.
Pour l'axe sociologique :
 - Constitution et traitement informatique d'un fichier des publics jeunes (N = 406 pour 20 variables).

¹⁰ Le noyau de ce groupe de pilotage : André NOEL (Adjoint au directeur du C.R.E.F.O.), Chantal NOEL (formatrice, chargée du secrétariat pédagogique), Marie-Geo DELEDICQUE (P.E.C., administrateur du C.R.E.F.O. et par ailleurs conseillère en formation continue), J. HEDOUX (PEC, administrateur et C.F.C.), P. VERMEERSCH (Chargé de recherche CNRS, psychologie du travail, E.P.H.E.).

- . Entretien semi-directifs auprès de 20 stagiaires, jeunes du C.R.E.F.O. répartis entre anciens et actuels stagiaires.
- . Constitution d'un fichier des formateurs "jeunes" du C.R.E.F.O. (N = 46) et dépouillement manuel.
- . Entretien semi-directif auprès *des* formateurs du C.R.E.F.O. étant intervenus au moins 2 fois dans les actions jeunes (N = 14).

Pour l'axe psycho-cognitif :

- . Mise au point et enregistrement vidéo de deux situations d'observation :
 - utilisation d'un plan pour se repérer dans un bâtiment public afin de traiter des capacités à maîtriser les relations entre espaces réels et espace symbolique;
 - réalisation d'une tarte aux pommes afin d'analyser les capacités à gérer une action programmée (succession - adaptation des opérations dans le temps).

Chaque situation, pour 10 jeunes différents, fut magnétoscopée ce qui amena au dépouillement 14 heures de bandes enregistrées.

- *Mars 1981 - juin 1982*

Traitement des données et rédaction du rapport réalisé par une équipe restreinte - le groupe de pilotage auquel s'était adjoint P. VERMEERSCH - avec la participation, pour certains travaux intermédiaires, de formateurs.

- *Septembre 1982 - juin 1983*

Restitution, animation, diffusion des résultats, démultiplication, prolongements pédagogiques de la recherche. Cette dernière phase correspond à la mise en oeuvre pédagogique des résultats.

Les différentes phases sont ici exprimées, comme dans le rapport, selon la logique de recherche, il importe toutefois de souligner que la participation de formateurs à ces différentes phases a été différente.

3. DIFFICULTES RENCONTREES ET ELEMENTS DE BILAN

a) *De quelques difficultés et de leurs effets*

La participation des formateurs à la recherche-action :

La formation de formateurs, la conduite d'une recherche-action avec, par et pour les formateurs était à la base du projet. Que peut-on en dire ? 16 personnes au total ont participé à la recherche-action, 7 ont participé au traitement des matériaux, 5 (membres du groupe de pilotage) ont rédigé le rapport final.

Le "décrochage" des formateurs apparaît dans le tableau ci-contre qui retrace pour chaque année, le nombre de journées de réunions des groupes de pilotage et d'étude :

	1979	1980	1981	1982	Total
Gr. et S/Gr. d'étude	13 j 1/2	15 j 1/2	6 j 1/2	2 j	37 j 1/2
Groupe de pilotage	6 j 1/2	5 j 1/2	8 j	8 j	28 j

L'inversion des temps de travail accordés en 1981 aux 2 groupes s'explique par des choix opérés au sein de contraintes financières.

Contraintes financières et sous-estimation du temps

La date initiale de remise du rapport était fixée au 31 décembre 1980, celui-ci fut achevé en septembre 1982. Par ailleurs, le temps de formation-décantation avec les formateurs fut long (janvier 1979-mai 1980) et aussi coûteux. En juillet 1980, en référence au budget prévisionnel, on enregistra un déficit de l'ordre de 59.800 F. Celui-ci put certes être comblé par des économies drastiques, des apports du C.R.E.F.O., le bénévolat total des membres de P.E.C. et des aides exceptionnelles de l'O.R.C.E.P., mais l'existence de ce déficit amena aussi à infléchir le rythme du travail.

Ainsi, le groupe de pilotage proposa, pour combler à la fois le retard et le "trou financier" de mettre l'accent sur le recueil et le traitement des données quitte à ralentir, suspendre, la participation active des formateurs à toutes ces phases du travail. La crédibilité du produit prenait ainsi le pas sur le sens du processus engagé.

Contraintes liées aux acteurs

Le rythme de production-élaboration de la recherche-action se trouvait aussi ralenti par d'autres facteurs. Si le financement autorisait une prise en compte du temps groupe d'étude, les contraintes professionnelles des membres de P.E.C. engagés dans cette recherche-action amenaient à tenir les réunions le samedi ou pendant les congés scolaires. Ainsi, le temps de recherche-action pris en compte financièrement (pour partie, les travaux hors réunions étaient bénévoles) n'était pas pour autant intégré dans le rythme de travail des formateurs, ce qui revenait aussi à en faire un temps de réunion supplémentaire et une activité un peu marginale dans l'institution. Ajoutons à cela le ralentissement de ma participation en 1979-1980 pour cause de thèse, l'arrivée tardive de Pierre VERMEERSCH

pour diriger la recherche en psychologie¹¹ et on aura une idée des causes possibles du retard pris et corrélativement des difficultés financières.

Un des effets les plus évidents des choix opérés au sein de ces contraintes fut, avec le "décrochage" du groupe d'étude, l'absence dans le rapport final de productions pédagogiques expérimentées. Seules les phases 1 et 2 de la démarche avaient été réalisées.

b) La diffusion des résultats de la recherche-action et ses prolongements : Septembre 1982 - juin 1983

Il convient ici de dissocier diffusion et prolongements directs liés au C.R.E.F.O. et diffusion et prolongements indirects.

Diffusion et prolongements directs

Le rapport de recherche, tiré à 200 exemplaires, a été remis aux administrateurs, au personnel de direction et d'animation et aux formateurs (N = 42) du C.R.E.F.O.

Le C.R.E.F.O. disposait aussi de 200 tirés à part d'une synthèse de 50 pages éditée par l'O.R.C.E.P. dans le supplément du bulletin no. 49/50 de janvier-février 1983.

Enfin, le C.R.E.F.O. disposait en propre d'une copie du film du C.N.D.P. de la série formation de formateurs¹².

Sur la base de ces documents, la restitution de ces résultats fut menée en journée d'étude (6.11.82) et lors d'un Conseil d'Administration extraordinaire (12.03.1983).

En outre, entre février et mars 1983, une dizaine de formateurs ont repris lors de 3 journées de travail, l'exploitation pédagogique de la démarche et des résultats de l'étude. Il s'agissait d'entreprendre, à partir des résultats de la recherche-action, un travail de conception-expérimentation pédagogique non réalisé dans le temps même de l'étude. Le C.R.E.F.O. avait engagé 200 h de formation de formateurs et un volume supérieur (360 h) avait été proposé pour 1983-1984. En juin 1983, le mouvement de réappropriation-production se trouvait ainsi engagé.

Outre ces activités internes au C.R.E.F.O., la diffusion du rapport suscita de la part des divers organismes de formation un certain nombre de demandes d'intervention et facilita l'engagement du C.R.E.F.O. dans l'offre publique régionale de formation de formateurs jeunes. Dans une note remise au Conseil d'Administration du 12 mars 1983, l'activité de

11 Malgré plusieurs contacts, on ne peut trouver sur Lille de psychologue de la cognition intéressé par notre démarche. La rencontre, un peu fortuite, un peu provoquée avec Pierre VERMEERSCH permit de sortir de l'ornière.

12 Pierre VERMEERSCH, auteur, avait associé es qualité le C.R.E.F.O. pour ce film intitulé "observation des difficultés d'apprentissage", Réf. AD.23.011.

formation de formateurs du C.R.E.F.O., réalisée ou en cours représentait pour 1983, un financement de 203.780 F.

D'autres projets furent ainsi conçus, la création d'un centre d'étude au sein du C.R.E.F.O., une convention entre le C.A.F.O.C. et le C.R.E.F.O. pour la poursuite de la recherche-action sur l'axe psychologique, un contrat d'étude auprès de l'E.P.R. pour l'exploitation et la poursuite des axes de travail en sociologie (observatoire, fiches) et en psychologie de la cognition. Aucun d'entre eux n'a abouti même si des échanges eurent lieu entre des praticiens du C.R.E.F.O., du C.A.F.O.C., de l'A.F.P.A., du C.U.E.E.P. à partir entre autre du film réalisé par le C.N.D.P.

Diffusion nationale et effets indirects

Le rapport, diffusé nationalement (N = 40) ou demandé par des Centres de formation et des équipes universitaires a suscité un intérêt évident si on en croit tout au moins les courriers reçus.

Par ailleurs, ce rapport a été mentionné ou a fait l'objet d'articles dans différentes revues nationales : Actualité de la formation permanente, les Cahiers de l'animation, Education Permanente, le Travail humain; les effets indirects ont été ici, ainsi que P. VERMEERSCH le signalait dans un bilan de sa collaboration avec le C.R.E.F.O. d'ordre scientifique (cf. annexe no. 1).

Notons que la sortie du rapport, en septembre 1982, coïncidait aussi avec la mise en place du dispositif national d'évaluation du dispositif 16-18 ans.

REMARQUES FINALES

Un bilan personnel : cette expérience aurait pu être prolongée tant à l'interne du C.R.E.F.O. - Centre d'études, expérimentations pédagogiques - qu'à l'externe - poursuite des collaborations menées au sein du groupe pédagogique régional pour la formation des formateurs des dispositifs jeunes 16-18, 18-25.

Ce ne fut pas le cas, l'institution C.R.E.F.O. ayant connu des tensions entre organisations constitutives et entre salariés la Fédération Léo Lagrange, prit progressivement ses distances tandis que le départ de Peuple et Culture Nord se fit dans un climat conflictuel et d'exclusions. Il en résulte qu'aujourd'hui le C.R.E.F.O. est administré par Culture et Liberté et par l'Union régionale des syndicats C.F.D.T. Pour autant que nous puissions en juger, que reste-t-il quatre ans plus tard de cette expérience ?

- Une production de connaissances sociologiques et psychologiques qui ont fait leur chemin;
- une méthode d'observation et d'analyse des difficultés d'apprentissage conçue par Pierre VERMEERSCH mise en oeuvre, maîtrisée, par des praticiens et se diffusant, à

ce titre, au sein de différentes institutions régionales chargées de formation de formateurs;

- une formation à la recherche qui a permis à un noyau de formateurs du C.R.E.F.O. (N = 4) de développer des capacités de type 2F. Ces mêmes formateurs ont repris des études universitaires en Sciences de l'Education.

Ceci n'est pas négligeable mais s'agissait-il d'une recherche-action telle que nous l'entendons dans ce numéro des Cahiers du C.U.E.E.P. ?

Quelle expérience avons-nous menée sous le titre de recherche-action ?

- Avant tout une recherche "classique" visant à produire des outils d'investigation et des connaissances pour une transformation des pratiques pédagogiques;
- une recherche-participante aussi dans la mesure où les formateurs étaient invités à s'impliquer dans toutes les étapes de la recherche.

Dans cette expérience "l'action" se présente sous deux formes distinctes : formation de formateurs pour l'appropriation de procédures et de résultats de recherches et intervention sur l'institution elle-même par l'introduction d'une dimension 2 F et d'un secteur de recherche (cf. les objectifs indirects).

En l'absence de Généralités 1 produites, négociées entre acteurs politiques et pédagogiques, les "objectifs indirects" furent insuffisamment débattus, contrôlés, réévalués et à ce titre, l'expérience menée participa à l'émergence de tensions entre associations constitutives et entre salariés.

Le fait d'avoir désigné ces objectifs comme indirects est révélateur d'une démarche qui, à partir d'un sous-dispositif d'animation pédagogique et de formation de formateurs, minorait l'effet des transformations ainsi impulsées sur l'institution toute entière.

INDEX DES OUVRAGES CITES

HEDOUX, J., VERMEERSCH, P., DELEDICQUE, M.G., NOEL A. et C., *Des praticiens analysent leurs démarches : approches sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les "formations jeunes" du C.R.E.F.O.*, Lille, C.R.E.F.O., O.R.C.E.P., septembre 1982, 491 p. et annexes (651 p.)

HEDOUX, J., DELEDICQUE, M.G., NOEL A. et C., "Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs", Lille, *Supplément au Bulletin d'information et de documentation sur l'Education Permanente*, O.R.C.E.P., no. 49-50, janvier-février 1983, 30 p. (J.H., p. 1-21).

ANNEXE 1

LABORATOIRE DE
PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL

P. VERMEERSCH

Objet: Bilan de la collaboration avec le C.R.E.F.O.

Ce bilan sera envisagé sur trois points :

1. l'impact du rapport
2. l'apport du film
3. repérage de la recherche C.R.E.F.O. par rapport à d'autres actions en cours ou projetées, au plan national.

1. L'impact du rapport

La diffusion faite par mes soins, touche essentiellement des psychologues chercheurs, universitaires, étudiants de 3ème cycle et formateurs ou enseignants ayant déjà travaillé avec moi.

Le rapport a été très bien accueilli, comme un *exemple rare d'une démarche interdisciplinaire* (sociologie et psychologie de la cognition). Cette démarche est souvent préconisée mais jamais réalisée. De ce fait, les psychologues ont lu tout le rapport, motivé par l'intérêt même du contenu. C'est donc un grand succès.

Si l'on considère, maintenant la partie psychologie proprement dite (chapitres VII, VIII, IX), la méthode mise en jeu, comme le contenu des résultats proprement dit sont en passe de devenir des textes de référence. Plusieurs recherches de troisième cycle actuellement en cours au Laboratoire de Psychologie du Travail s'inscrivent dans le prolongement direct de la recherche C.R.E.F.O. Les résultats paraissent suffisamment originaux et établis pour faire l'objet de demande de séminaire, dans plusieurs universités (Marseille, Nice, Paris V, ...). Par ailleurs, vis-à-vis des démarches de formateurs à travers une recherche-action, ces textes se présentent comme le premier document suffisamment explicite pour permettre aux formateurs de se situer dans leur session. De ce point de vue, les réactions recueillies à Mulhouse (Centre de Formation d'Handicapés ou au CLAP) montrent que les formateurs ne se sont pas laissés piéger par le caractère particulier des tâches étudiées (la fabrication d'une tarte aux pommes) mais ont bien perçu le caractère généralisable de la démarche.

La seule ombre au tableau, est le nombre très restreint d'exemplaires disponibles pour la diffusion. Si je me réfère à la demande qui accompagne mes propres publications (émanant non seulement des

formateurs mais aussi des centres de documentation C.A.F.O.C., A.F.P.A., etc...) il est à prévoir qu'il sera impossible de les satisfaire... Ce serait dommage qu'un rapport aussi bien accueilli ne reçoive pas la diffusion nationale qu'il mérite.

2. L'apport du film

Le film réalisé avec le C.N.D.P. a été projeté une douzaine de fois devant un public de formateurs (conseillers d'orientation professionnelle, formateurs d'handicapés, enseignants secondaires et collèges, formateurs de migrants, de publics de bas niveaux ...) et devant un public de psychologues, chercheurs, universitaires et étudiants de 3ème cycle. L'accueil a été très bon : côté formateurs, dans tous les cas, il a suscité un débat très animé sur la démarche suivie par les formateurs du C.R.E.F.O. A l'usage, le film remplit donc bien son objectif pédagogique d'animation initiale d'une formation de formateurs. Le public psychologue pour sa part a été intéressé par une démarche de terrain cohérente avec une méthodologie d'observation rigoureuse, où les formateurs ont été réellement impliqués. Enfin au niveau des étudiants de 3ème cycle son utilisation est devenue systématique (DESS Psychologie du Travail Nanterre Paris X, DEA Paris V, MTS Orsay ...) pour les sensibiliser à la démarche d'observation dans le cadre d'une recherche-action.

Au total, ce mode de communication complète heureusement le rapport.

3. Repérage de la recherche C.R.E.F.O.

Le travail de formation de formateurs à travers une recherche-action, réalisé avec le C.R.E.F.O., faisait suite à des actions semblables (Lycée de Sèvres C.N.T.E., C.R.E.D.I.F., Education surveillée Nancy). A l'heure actuelle elle est exemplaire par sa réussite et la qualité de ses résultats. Comme nous l'avons signalé en 1., les résultats des deux recherches psychologiques ont déjà trouvé des suites dans des recherches de 3ème cycle en cours.

Par ailleurs, d'autres démarches semblables sont en cours de réalisation ou sont en projet dans le cadre de l'A.F.P.A. (Metz, Nancy en particulier), C.L.A.P., Mulhouse, I.N.R.P.

A PROPOS D'UNE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Chantal D'HALLUIN
Daniel POISSON

Nous sommes enseignants-chercheurs à l'Université de Lille I, responsables au Département Mathématiques du C.U.E.E.P. et nous menons actuellement une recherche sur la méthode d'enseignement des mathématiques élaborée et mise en pratique au Département Mathématiques : la mathématisation de situation intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée.

Nous avons la double "chance" d'appartenir à la fois à une discipline qui pose problème : les mathématiques et à une région défavorisée culturellement mais ayant une volonté politique de s'attaquer à ces problèmes.

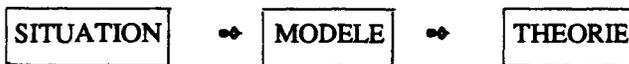
Dans ce contexte notre projet vise, à travers une action et une recherche, une amélioration de l'enseignement des mathématiques en tant qu'activité sociale s'inscrivant dans un dispositif de formation : pour une appropriation par le plus grand nombre de l'outil mathématique au service d'une action éducative et d'une montée en qualification globale.

Dans cet article nous ne reprenons pas les aspects ayant trait aux mathématiques mais nous nous intéressons aux aspects méthodologiques inhérents à notre recherche. Pour l'ensemble de la recherche nous renvoyons le lecteur à notre thèse¹.

En démarrant nos recherches, nous avons conscience de ne pas avoir à notre disposition de méthode scientifique standard qui soit adaptée. C'est en analysant notre pratique de recherche, la double dialectique action/recherche et pratique/théorie que nous essayons de dégager une amorce de fondement méthodologique.

L'élaboration des pistes méthodologiques que nous allons étudier dans ce chapitre suit le même cheminement que l'élaboration de la méthode d'enseignement, nous pouvons même dire que :

l'élaboration des pistes méthodologiques suit un processus analogue au processus de mathématisation de situation



¹ Ch. D'HALLUIN, D. POISSON, Thèse : *Une stratégie d'enseignement des mathématiques : la mathématisation de situation intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée*, Lille, Université de Lille I, à paraître en 1988.

Notre formation scientifique, en particulier l'habitude de la démarche expérimentale, y compris dans l'enseignement des mathématiques, nous a conduit à des attitudes semblables en ce qui concerne l'élaboration d'une méthodologie :

- à partir de nos participations à différentes recherches pédagogiques dont nous étions soit l'objet, soit acteur, soit sujet pour reprendre une classification proposée par Anne de Blignières dans sa Thèse de Doctorat²;
- à partir de premiers essais sous différents azimuts de méthodes sans a priori sur leur pertinence quant à l'objet de recherche, certains se révélant adaptés, d'autres non, nous avons dégagé a posteriori par une auto-réflexion théorisante sur les pratiques, des embryons de modèles.

1. UNE AUTO-REFLEXION THEORISANTE COLLECTIVE SUR UNE PRATIQUE COLLECTIVE

L'auto-réflexion est collective dans le sens où comme nous le verrons, des formateurs de l'équipe de travail se sont impliqués dans la recherche à des degrés divers.

Conformément à nos pratiques pédagogiques, nous dégagons ce concept à partir de l'analyse de "situations de recherche".

a) *La prise de recul du praticien*

La première étape de la recherche est basée sur une prise de recul des praticiens que nous sommes. Sans trop se poser de questions au départ, au Département Mathématiques du C.U.E.E.P. nous avons mené une politique volontariste d'innovations. Certaines de ces innovations se sont révélées efficaces sur le terrain.

Cette auto-régulation de l'innovation par le terrain sans théorisation préalable, nous a valu l'accusation peut-être fondée d'être des découvreurs et non des chercheurs.

Or, une relecture orientée des documents produits par le Département Mathématiques du C.U.E.E.P. montre que dès que les innovations ont été rodées et structurées dans le souci de capitaliser et de transférer c'est, de fait, un travail de théorisation qui était entrepris. Théorisation des pratiques collectives du département dépassant le simple descriptif des pratiques pour modéliser des méthodes et théoriser des stratégies. Il est important de signaler ici, nous y reviendrons par la suite, que structurer ne veut pas dire rigidifier, la théorisation se faisant en interaction continue pratique/théorie dans un système en évolution permanente.

² Anne DE BLIGNIERES, *Pratiques et théories de la recherche participante dans le domaine de la formation et de l'emploi*, Thèse de Doctorat, Université de Paris-Nord, juin 1986.

La prise de recul nécessaire par rapport à la pratique est rendue possible par notre statut d'enseignants-chercheurs décidés à prendre le temps d'effectuer des recherches sur l'enseignement.

Notre implication par le biais de la formation de formateurs et de la formation des maîtres sur d'autres terrains nous obligent également à décoller de notre pratique quotidienne pour modéliser afin de permettre des transferts sur les autres terrains. La théorisation est apparue comme un moyen efficace de transformation des pratiques internes et externes au C.U.E.E.P.

Cette théorisation de notre propre pratique nous impose une grande rigueur :

- ne théoriser que des pratiques collectives portant sur une masse critique d'élèves. Se méfier des expériences ponctuelles même très réussies et des cas individuels.
- Soumettre la théorie comme la pratique au verdict du terrain. On n'a pas le droit d'avoir raison contre les élèves. Une théorie dont l'appropriation collective par les formateurs est impossible ne sert à rien.
Pour reprendre l'analogie avec l'instrumentalisation de la théorie dans la stratégie de mathématisation (la théorie mathématique sert à construire des instruments utilisables) la recherche doit fournir des instruments pour le terrain.
- Ne pas théoriser en vase clos. Confronter la théorisation et la pratique à d'autres terrains:
 - . en testant certains éléments sur des terrains extérieurs;
 - . en participant à des recherches collectives sur l'enseignement de la discipline;
 - . en collaborant avec des équipes qui poursuivent des objectifs communs.
- Ne pas hésiter à alterner les temps de pratique et les temps de théorisation. L'auto-réflexion théorisante sur la pratique et la pratique n'ont pas souvent lieu simultanément ni dans le même lieu ni dans la même phase de travail.
- S'imposer la formulation explicite d'hypothèses comme outil d'analyse des pratiques et comme support à la théorisation tout en gardant une dynamique. Il ne faut pas vouloir formuler tout de suite la bonne hypothèse ni exiger tout de suite une formulation précise. Des schémas d'hypothèses peuvent souvent suffire au début du travail et une reformulation en cours de travail est nécessaire.

On peut dire que la prise de recul à l'aide d'une auto-réflexion théorisante sur une pratique collective par des enseignants-chercheurs aboutit à une recherche sur une action, féconde à la fois pour la théorie et pour la pratique.

b) *L'implication du chercheur dans l'action*

Parallèlement à la dialectique pratique/théorie, une autre dialectique liée au couple Action/Recherche et posant le problème de l'implication du chercheur nous est apparue en participant en tant que praticien ou comme chercheur à des recherches sur des actions C.U.E.E.P., menées par ou en collaboration avec des chercheurs extérieurs au C.U.E.E.P.

Parmi ces recherches, celles menées par Bertrand Schwartz avec l'équipe de Sciences de l'Éducation de Paris-Dauphine ont fortement influencé notre réflexion sur l'implication du chercheur par rapport au terrain. En effet, nous avons travaillé avec Bertrand Schwartz directement ou indirectement sur trois Recherches-Actions :

- la recherche sur les Actions Collectives de Formation (ACF) complétée par la recherche sur le district éducatif;
- la recherche sur "l'utilisation de la définition d'objectifs en pédagogie" en lien avec l'Examen Spécial d'Accès aux Etudes Universitaires (ESEU) et le DEUG par Unités Capitalisables;
- la recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes;

La méthodologie sous-jacente à ce type de recherche a été théorisée par Anne de Blighnières dans sa thèse.

Dans cette thèse apparaît nettement une distinction entre le praticien qui porte une action et le chercheur qui porte une recherche. Le praticien pouvant être impliqué à des degrés divers suivant la graduation Objet ↔ acteur ↔ sujet. Le praticien n'étant jamais chercheur.

Par ailleurs, dans ce type de recherche, l'aspect matière n'est pas directement pris en compte.

Puisque nous étions des praticiens matière, pour étudier les "objets d'études" qui nous intéressent et qui partent de la matière, nous avons été amenés à prolonger la graduation proposée en faisant un saut qualitatif :

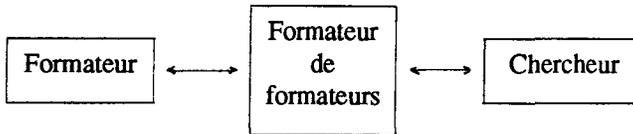
objet ↔ acteur ↔ sujet ↔ chercheur

tout en restant en même temps praticiens, mais en devenant des chercheurs autonomes formulant nos propres hypothèses d'action et nos propres hypothèses de recherche sur nos propres terrains. La distinction entre praticien et chercheur devient une distinction entre diverses fonctions assurées dans des temps différents par les mêmes personnes.

C'est ainsi que nous concevons l'implication du chercheur sur le terrain.

c) *L'implication des formateurs dans la recherche*

Nous pensons que ce rôle de praticien/chercheur ne pouvait être tenu que par des enseignants/chercheurs d'une manière dans la triple fonction,



ces trois fonctions étant caractéristiques de niveaux d'écriture différents; le tout étant sous-tendu par une réflexion théorisante sur la pratique collective.

Dans la dernière partie de notre travail de recherche, certains formateurs de notre équipe se sont emparés de la fonction recherche. Ils ont reproduit sans que nous ayons à les solliciter notre propre démarche : praticien \leftrightarrow chercheur.

On retrouve là une mission de l'Université : formation à la recherche et formation par la recherche. Cette implication dans la fonction recherche de ces enseignants-vacataires en formation continue est d'autant plus significative qu'il n'y a pour eux aucun intérêt institutionnel à court ou moyen terme.

Nous devons signaler que tous les formateurs ne se sont pas impliqués au même degré ni dans le même temps mais que ce phénomène nous paraît significatif et il a déclenché une dynamique.

Le fait de les avoir associés à notre propre travail de recherche a certes servi de déclencheur, mais le terrain avait été préparé d'une part par le travail de production pédagogique : se former pour produire, produire pour se former, et d'autre part par une pratique en formation de formateurs de la **stratégie de double piste**. Par double piste, nous voulons dire la chose suivante : en s'analysant en tant que **formé** tout en sachant que l'on est **formateur**, on arrive à la fois à s'améliorer en tant que **formé/élève** et en tant qu'**enseignant/formateur**. On analyse son comportement d'enseignant et on comprend les élèves en analysant son comportement d'élève et en observant son enseignant.

Dans cette stratégie de double piste, il n'y a aucun jeu : on ne joue pas l'enseignant ou l'élève, on est enseignant ou élève, on assume successivement les deux fonctions avec analyse collective.

Ce modèle d'auto-formation collective en double piste est transférable ou du moins adaptable à la situation dialectique action/recherche. Ce sont les mêmes personnes qui, à des moments et dans des lieux différents, fonctionnent comme praticiens de l'enseignement ou chercheurs sur l'enseignement.

Une grande rigueur est nécessaire pour tenir sans confusion ces deux fonctions:

- il faut que cela se passe à l'intérieur d'une pratique et d'une recherche collective;
- il faut des temps et des lieux spécifiques pour la recherche et pour la pratique;

- il ne doit pas y avoir confusion mais interaction entre formation/formation de formateurs/recherche.

Dans ce cadre là, nous pouvons dire que l'on passe d'une auto-réflexion théorisante sur une pratique collective, à une auto-réflexion théorisante collective sur une pratique collective.

La distanciation entre action et recherche ne se fait plus au niveau des personnes praticien ou chercheur, mais au niveau des fonctions.

Action et recherche sont portées à des degrés divers d'implication par des praticiens-chercheurs ou chercheurs-praticiens.

2. AMORCE DE FONDEMENT METHODOLOGIQUE

La double dialectique pratique/théorie et action/recherche concerne simultanément deux objets d'étude fortement dépendants, mais distincts.

Le premier est une stratégie d'enseignement des maths qui se situe dans la catégorie des "faits éducatifs globaux abordés sous l'aspect matière".

Le deuxième concerne les aspects pratiques et théoriques des méthodes de recherche en Sciences de l'Education. Il s'agit de contribuer à fonder des méthodes propres aux recherches en Sciences de l'Education portant sur des actions éducatives liées à des terrains.

L'étude du premier objet nous a conduit à dégager des pistes méthodologiques qui, par rapport à nos "situations de recherche" fournissent des embryons de "modèles".

Pour le deuxième objet de recherche, il s'agit de s'interroger sur ces modèles.

Pour reprendre l'analogie avec la mathématisation de situation, dans ce cas, les "modèles" fournissent la situation de départ pour une nouvelle théorisation. Or, c'est à partir de plusieurs "situations" que l'on pourra dégager des modèles et une théorie.

Nous apportons donc ici notre contribution à un ensemble de réflexions similaires en fournissant une situation que nous analysons dans la perspective d'une modélisation plus générale.

Certaines recherches en Sciences de l'Education, portant sur des faits éducatifs globaux liés à des terrains, nécessitent un terrain-laboratoire de recherche et d'expérimentation et une méthodologie propre.

Ce type de recherche suppose:

- **la double dialectique action/recherche et pratique/théorie;**
- **une coopération entre des recherches portant sur la matière (plusieurs matières mais chacune gardant son identité) et des recherches portant sur des aspects transversaux transdisciplinaires;**

- une **coopération** entre des **personnes-ressources** portant un regard extérieur sur l'action et la recherche, porteuses de questionnement et un **collectif** de recherche-action constitué de praticiens-chercheurs et de chercheurs-praticiens, chacun impliqué dans la double fonction action/recherche à des degrés divers en définissant clairement les responsabilités;
- un **objet de recherche** directement issu d'un questionnement du **terrain**. Pour qu'il y ait recherche, il faut que ce **questionnement** soit **déstabilisant** mais non **déstructurant**. On ne peut pas faire de recherche sur une action qui ne marche pas et on ne peut pas faire de recherche sur une action, même fonctionnant bien, dans laquelle on ne se pose pas de questions.
Par déstabilisation non destructurante, nous entendons un événement qui sans casser les pratiques globales, c'est-à-dire sans les déstructurer oblige par une entrée ponctuelle, à se poser des questions partout;
- une **validation sociale** : la recherche doit servir à l'amélioration de l'action, elle est soumise au contrôle du terrain (ne rien faire qui puisse nuire à la qualité de la formation). Elle ne doit pas s'arrêter quand la validation des hypothèses de recherche est faite mais se prolonger par des actions de transfert et de vulgarisation.

Dans cet essai de fondement méthodologique, nous apportons notre contribution avec un aspect spécifique à une discipline : nous gardons notre spécificité d'enseignants de mathématiques.

Nous souhaitons que dans un travail collectif, chaque participant garde sa spécificité de sa discipline, tout en la dépassant pour étudier un même objet qui est un fait éducatif. Comme l'écrit L. Not³ "l'objet pourvu de son unité engendre une problématique d'ensemble qui suggère des explorations spécialisées mais articulées entre elles ... Cette problématique, le savoir unitaire qu'elle vise, les méthodes originales qu'elle met en oeuvre, ne conduisent-ils pas à regarder en direction d'une science spécifique de l'éducation ?".

3 L. NOT, *Une science de l'Éducation*, Université de Toulouse, 1983, Série A., t. 26.

ETUDE POUR UN DEVELOPPEMENT LOCAL INTEGRE DANS LE TRIANGLE LENS - HENIN - CARVIN : QUELLE RECHERCHE ?

Malik MEBARKI

INTRODUCTION

La recherche que nous avons menée dans le cadre de cette étude relève-t-elle de la recherche-action, de la recherche participante ou tout simplement de la recherche académique ?

Pour répondre à cette question, il eut fallu définir les concepts de recherche-action, de recherche participante.

Il eut fallu revenir à la source du problème, à savoir le lien théorie/stratégie, acteur/chercheur.

Ce n'est pas l'objet de cet article (cf. article de B. Joly); nous nous attacherons surtout à décrire, à analyser une expérience de recherche qui a mêlé étroitement des chercheurs (statutaires) et des acteurs sur des projets de développement locaux intégrés dans le bassin minier du Nord-Pas-de-Calais.

Nous essaierons de montrer en quoi l'expérience fut originale dans le domaine de la recherche sans pour autant en cacher les limites. Plus généralement, nous nous attacherons à démontrer que cette recherche ne peut être "catégorisée" dans la recherche académique traditionnelle à cause de son origine (CEE), de son déroulement (chercheurs - acteurs associés) et de son objectif (mise en place de projets de développement local intégré).

1ERE PARTIE : ETUDE POUR UN DEVELOPPEMENT LOCAL INTEGRE DANS LE BASSIN MINIER : ASPECTS METHODOLOGIQUES

En janvier 1983, le CUEEP, UER de Formation Continue de l'Université des Sciences et Techniques de Lille a été sollicité par la Commission de la CEE pour déposer un projet d'étude d'un programme de développement local intégré. Ce projet, lancé simultanément dans 4 pays européens (Grande-Bretagne, Grèce, Italie, France) s'inscrit dans le cadre de la définition des nouvelles orientations des fonds communautaires qui ont pour but, de lier davantage la formation aux problèmes de développement dans les zones européennes très durement touchées par la crise.

Nous voudrions dans cet article nous attacher aux aspects méthodologiques plus qu'au résultat en voyant les objectifs et les champs de l'étude ainsi que la démarche adoptée, démarche essentiellement participative.

1. OBJECTIFS ET CHAMP DE L'ETUDE

a) *Rappel des objectifs généraux*¹

La recherche devait :

- permettre l'élaboration d'un "**Programme de Développement Local Intégré**" dont l'objectif était d'assurer, moyennant apports financiers complémentaires, une extension des activités dans le champ de l'économie sociale, d'en susciter de nouvelles et donc de créer de nouveaux postes de travail;
- étudier les **Conditions de mise en oeuvre et de viabilité** d'un tel programme;
- étudier les **Conditions d'une participation** active et responsable de la population concernée à la prise en charge du programme et à sa réalisation. Etant donné le retard éducatif et culturel de la zone d'implantation, ceci suppose une recherche approfondie sur l'état des besoins et des demandes de la population en matière de formation.

b) *Hypothèses et pistes de recherche*

Un certain nombre de projets ou d'expériences alternatives existent déjà dans le champ de l'économie sociale : ils sont créateurs d'emplois et porteurs de développement économique; mais celui-ci se trouve souvent freiné à cause de la faiblesse des moyens d'investissement de départ et à cause du peu de compétences en gestion des personnes appelées à élaborer ou à participer à des projets. La recherche se devait donc de préciser quelles étaient les réalisations qui pourraient, grâce à une intervention complémentaire des Fonds européens, étendre leurs activités et quels sont les types de formation à mettre sur pied étant entendu qu'une formation générale de base et de mise à niveau serait de toute manière indispensable.

L'étude devait s'intéresser plus particulièrement aux possibilités nouvelles d'emploi pouvant apparaître dans une série de créneaux prometteurs comme :

- a) les services (à titre d'exemples : travaux d'aide sociale : crèches, garderies, écoles de devoirs, etc ...; travaux portant sur l'environnement : rénovation de bâtiments, aménagement de sites dégradés, création d'espaces verts, d'espaces de jeux, etc ...);
- b) les "bas de gamme" du commerce et de l'industrie (encouragement à la mise en oeuvre de l'innovation, création de services conseils communs à plusieurs petites entreprises,

¹ Voir "Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, no. 2, juin 1984.

centres communs de micro-informatique pour la gestion, traitement de textes, mailing, etc ...);

- c) la production artisanale (agriculture, jardinage, petits services d'imprimerie, production et réparation artisanales, développement de technologies alternatives, artisanat d'art local, etc ...).

c) *La zone d'étude*

La zone d'étude retenue se situe au coeur du Bassin Minier du Pas-de-Calais. Plus précisément, elle englobe une vingtaine de communes situées dans le triangle Lens-Henin-Carvin (les villes étant exclues), soit un ensemble de 163.000 habitants (recensement de la population 1982).

2. LA DEMARCHE

Impliquer, dès le début de l'étude, les forces vives de la zone dans un processus de recherche participative était non seulement un objectif mais une nécessité. En effet, un programme de développement local ne peut être viable, qu'à la condition expresse de recevoir un soutien effectif des responsables politiques et des partenaires sociaux locaux. Afin de développer ce consensus, l'équipe de recherche s'est efforcée d'impliquer au maximum les élus des communes concernées en leur demandant de désigner un correspondant local. Par ailleurs, il a été convenu que l'étude serait conçue de telle manière que ses résultats puissent être utilisés et mis à jour sans trop de difficultés par les communes une fois la recherche terminée et l'équipe partie.

Pour atteindre ces objectifs, l'équipe s'est dotée des moyens suivants :

a) *La "grille communale"*

Un questionnaire centré sur la commune, destiné à recenser ses équipements, ses infrastructures, mais aussi ses besoins et ses projets a été élaboré en commun. Il comprend trois parties.

La première vise à la récolte des données statistiques économiques et administratives de base : population, habitat, marché, réseaux de communication, etc ...

La seconde recense les équipements : voirie, établissements scolaires, de santé, de loisirs, de sport et d'action sociale; elle tente d'appréhender l'évolution récente et prochaine de ces équipements et des activités qui s'y développent, ainsi que l'action des communes et du secteur associatif dans ces différents domaines.

La troisième partie est davantage centrée sur le relevé des activités économiques : secteur agricole et industriel, houillères, commerces et services.

Cette grille communale a fait l'objet d'un premier traitement par l'équipe qui y a porté les informations issues du dernier recensement et de l'inventaire communal réalisé par l'Institut National de Statistiques (INSEE) en 1979. Il était alors demandé aux correspondants locaux de compléter ces données en y ajoutant celles dont disposait directement leur commune. Toutes les données rassemblées étaient traitées en commun, puis retournées pour dernière vérification aux communes. Cette grille s'est ainsi enrichie progressivement et est devenue un véritable outil de travail commun à l'équipe de recherche et aux équipes municipales. Elle permet une lecture facile des données locales et la comparaison avec les données du bassin d'emploi. Elle aurait cependant constitué un outil incomplet et trop statique, si elle n'avait été complétée et enrichie par le travail des commissions mises en place.

b) Les commissions de travail

La grille communale contient des informations, pose des questions. Pour aller plus loin, un groupe technique fut mis sur pied. Il réunit, outre l'équipe de recherche et les représentants des municipalités, diverses personnes émanant, par exemple, d'organismes de formation ou d'associations directement concernées par l'étude. Une collaboration effective et des échanges fructueux devaient s'y développer. Ce groupe se scinda en cinq commissions de travail qui se fixèrent pour mission de donner une dimension qualitative aux informations statistiques rassemblées, de repérer celles qui étaient immédiatement exploitables sur le plan local et d'élargir le réseau de relations de l'équipe de recherche.

Les commissions centrèrent leur attention sur certains domaines bien précis tels que :

- la formation;
- l'habitat et l'agriculture;
- les associations et l'économie sociale;
- la population active;
- les entreprises publiques et privées.

Chacune dans son domaine, a invité des spécialistes susceptibles de contribuer à l'analyse du milieu socio-économique et culturel. C'est ainsi que les ASSEDIC, les Agences Locales pour l'Emploi (ALE), la Direction régionale du travail et de la main-d'œuvre, etc... participèrent effectivement aux travaux. Les commissions prolongèrent également les contacts pris par l'équipe de recherche en direction de la Direction Départementale à l'Équipement, de la Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS), du Conseil général, de la Direction des impôts, des organisations syndicales, etc
...

Les commissions créèrent ainsi un lieu de travail collectif où furent brassés de nombreux problèmes et où purent s'élaborer plusieurs des projets qu'on trouvera ci-dessous.

c) *La "grille associative"*

Pour connaître le secteur associatif, qui est l'une des composantes de l'économie sociale et qui est par ailleurs, une caractéristique de la vie locale, la commission "animation" disposait de la grille communale. Son exploitation permettait de comptabiliser le nombre d'associations, mais ne donnait aucune indication sur leur vie propre. C'est pourquoi, le groupe de travail a décidé l'élaboration d'un questionnaire directement adressé par les maires aux associations de leur commune. L'élaboration de cette technique de recherche a fait l'objet de plusieurs réunions avec des élus et des responsables d'associations. Le dépouillement informatique de l'échantillon représentatif des sociétés de la zone permet de mieux connaître les tâches de création, les caractéristiques des activités (rattachement à une fédération, fréquence des rencontres ...), les publics touchés, les moyens humains et matériels dont ce secteur disposait. A travers ces données, les besoins et les perspectives, qu'offrait ce domaine, devaient apparaître. Ce qui favorisa l'éclosion de projets de développement local.

d) *L'élaboration du programme de développement*

Au départ, la démarche apparaissait clairement : après une première phase de bilan des données socio-économiques et culturelles de la zone et une seconde phase de rassemblement de tous les projets et de toutes les idées pouvant donner lieu à élaboration de projets de développement, il fallait définir les critères de sélection des projets et idées et construire, à partir de ceux qui seraient retenus, le programme de développement local intégré.

La démarche concrète se révéla plus complexe.

- 1) Le fait d'avoir suscité une intense participation des responsables locaux offrait certes des garanties de succès pour les projets qui verraient le jour, mais en revanche, cela donnait lieu à des discussions innombrables, voire parfois à des pressions, pour que tel ou tel projet soit retenu alors qu'il était loin d'être complètement élaboré.
- 2) Les projets se trouvant à des niveaux d'élaboration très différents, il s'avérait impossible de leur appliquer uniformément les mêmes critères de sélection. Cela amena l'équipe de recherche et les commissions de travail à s'impliquer directement dans la conception et la rédaction même de certains projets.
- 3) La diversité des promoteurs, mais aussi la diversité des partenaires qui se sont impliqués dans ce travail expliquent l'hétérogénéité des projets.

En dépit des difficultés, l'équipe de recherche s'est néanmoins dotée d'un certain nombre de règles :

- la concertation et le consensus : les projets retenus devaient accepter et prévoir une concertation la plus large possible entre les diverses parties intéressées et faire l'objet d'un consensus satisfaisant les différents acteurs en présence;
- l'intégration au tissu social local : les projets devaient non seulement tenir compte des réalités locales mais créer des activités et des services répondant directement aux besoins relevés dans la zone;
- la rentabilité économique et sociale : les projets devaient, dans toute la mesure du possible, s'autonomiser même si pendant un certain temps des appuis importants pouvaient leur être accordés. Cela supposait notamment qu'ils créent un produit nouveau pouvant trouver une demande solvable ou qu'ils rendent des services dans des secteurs nouveaux;
- la synergie entre les projets : il est possible que parmi les projets, certains ne soient pas économiquement rentables mais qu'ils constituent une condition sine qua non du développement des autres. Tel est souvent le cas des projets qui concourent à la montée en qualification et à la redynamisation du tissu social. Dans ce cas, le critère de sélection sera le degré de synergie par rapport aux autres.

e) *Le groupe de pilotage*

Les groupes de travail et le dispositif de recherche a été "chapeauté" par un groupe de 4 maires, chargé du pilotage politique de l'étude. Ce groupe reçut mandat de représenter l'ensemble des communes pour tout ce qui touchait à l'étude. Son rôle fut double :

- il favorisa les contacts nécessaires entre les chercheurs et les administrations;
- il fut le porte-parole et le représentant es-qualité de l'étude devant les pouvoirs publics.

Avec le recul, il nous semble qu'il est peut-être temps de dépasser le cadre de l'étude et de faire un bilan sur la méthodologie utilisée à travers le rôle des chercheurs et des acteurs.

DEUXIEME PARTIE : CHERCHEURS - ACTEURS DANS L'ETUDE : LOGIQUE DE PRODUCTION OU LOGIQUE DE REPRODUCTION

Les chercheurs, par leur statut dans cette étude, à savoir par la production conceptuelle, ont influé sur la manière dont les acteurs pensaient les problèmes sans pour autant qu'il y ait une séparation nette entre les fonctions dans l'étude.

Cela s'est particulièrement vu dans l'élaboration et la mise en forme des projets locaux intégrés.

En effet, nous étions venus avec une problématique de développement local intégré sous-tendue par deux conceptions que nous devons, à la fois expérimenter et évaluer :

1. UNE CONCEPTION MULTIDIMENSIONNELLE DU DEVELOPPEMENT LOCAL

Cette conception nous a amené très vite à rompre avec le schéma classique d'aménagement du territoire qui reposait beaucoup plus sur une déconcentration des pouvoirs, des moyens, et des initiatives que sur une programmation décentralisée. Nos hypothèses étaient plus articulées à la base pour arriver à une synergie entre les différentes initiatives locales. Ceci nous permettait d'avoir une dialectique à la fois en prise avec les forces locales, en faisant en sorte que les spécificités soient des atouts, et avec les échelons supérieurs (régional, national, européen).

La multidimensionnalité d'un projet n'étant jamais donnée, il fallait grâce à un travail précis sur chaque projet dégager son aspect économique, son aspect culturel et son aspect social. Cela ne fut malheureusement pas possible pour tous les projets, car le cloisonnement des idées était aussi fort que le cloisonnement administratif et/ou statutaire.

2. UNE CONCEPTION INTEGRATIVE DU DEVELOPPEMENT LOCAL

Outre l'intégration intersectorielle, l'intégration des forces locales à un même projet nous paraissait tout aussi importante. Dans un même projet, nous devions expliquer à chacun des partenaires l'intérêt de prendre en compte les autres dimensions que les siennes.

- A l'entrepreneur local, on expliquait le rôle social et culturel du projet, voire de son activité;
- à l'agent social, on montrait la synergie qu'il y avait entre le social, l'économique et le culturel;
- aux formateurs, on demandait de penser autrement la relation formation-emploi, en leur demandant à l'occasion de l'élaboration du projet de se situer au-delà de l'immédiateté et de s'inscrire dans une dimension de politique éducative d'une zone.

C'est ainsi que furent posés les problèmes de la formation générale/formation professionnelle, de l'offre de formation de formateurs sur un bassin d'emploi, du rôle de la formation dans le développement local ...

a) Le rôle des acteurs

Les acteurs, quant à eux, tout en participant très activement à cette étude avaient un double rôle :

- apporter la dimension qualitative dans la connaissance de leur zone en complément de l'aspect quantitatif qui était insuffisant. L'arsenal des statistiques locales est loin d'appréhender correctement tous les aspects d'une zone;
- recevoir notre problématique du développement local en la discutant, voire en la critiquant.

La phase d'élaboration des projets a été très significative. En ce sens, elle montra les limites structurelles du développement local. En effet, le développement local induit un comportement nouveau des forces locales. Les acteurs n'ont pas tous adhéré à ce nouveau rôle, qu'on leur demandait d'interpréter, à cause des structures rigides dans lesquelles ils étaient emprisonnés :

- l'élu local dans le bassin minier, outre la défense des intérêts localistes légitimes, était plus habitué à gérer le social que l'économique, dans un schéma et un jeu politique quasiment figés². La prise en compte de la dimension économique ne s'est pas faite sans difficulté.
- L'entrepreneur local, enfermé dans une logique locale ne voyait pas du tout la relation qu'il devait établir avec les autres forces locales dans le cadre du développement intégré.
- Les responsables d'associations et d'organismes de formation, pris dans une logique d'intérêt catégoriel et corporatiste, non seulement, ne voyaient pas toujours les liens et les retombées de leur action sur le développement local, mais avaient peu d'idées sur la manière d'adhérer à un projet économique de leur zone.

Bref, tous les acteurs locaux fonctionnaient selon une logique de reproduction plus qu'une logique de production (dynamique du changement).

b) Et les chercheurs ?

Pas plus que les acteurs, ils n'ont su sortir de leur rôle de chercheurs, à savoir, produire une problématique pour la confronter au terrain. En effet, ils n'ont pas su tenir compte suffisamment de la réalité d'une zone en ne prenant pas en compte l'architecture et l'histoire de cette zone.

Enfin l'expérience a montré qu'ils n'ont peut-être pas non plus su créer un cadre adéquat pour s'assurer d'une meilleure participation à la recherche pour les acteurs, et à l'action pour les chercheurs. Nous terminerons pas un regret et un espoir.

Le regret d'abord :

La logique institutionnelle nous a privés d'une formidable mutation qui aurait fait de nous des acteurs. Après avoir participé à la recherche, les acteurs souhaitaient voir les chercheurs s'engager plus profondément dans l'action; cela malheureusement ne fut pas possible. Avec le recul, nous avons le sentiment d'avoir raté l'occasion de prolonger notre recherche participante en recherche-action.

L'espoir ensuite :

L'expérience que nous avons vécue sur le terrain a montré, en définitive, l'intérêt des acteurs pour ce type de recherche. Nous formulons l'espoir que cette expérience ait parti-

² L'élu hérite en partie du rôle "social" qui était dévolu aux Houillères du Bassin Nord-Pas-de-Calais avant la fermeture des puits miniers.

cipé à rompre le cloisonnement chercheur/acteur en permettant à l'acteur d'être aussi chercheur et au chercheur d'être acteur en même temps, en s'engageant peut-être davantage dans l'action.

La conclusion enfin :

Le débat sur la recherche-action ou plus précisément sur la scientificité me semble faussé dès l'instant qu'il se situe uniquement sur la méthode. En effet, la méthode n'est qu'un élément, certes indissociable d'une triptyque Méthode-Problématique-Objet. Il s'agit de savoir si nous avons une problématique et un champ d'investigation. La méthode s'insèrera alors comme un processus logique résultant d'un parti pris épistémologique et politique qui s'inscrit dans un refus de toute séparation entre la praxis et la théorie.

Mais il est vrai que compte tenu de telle ou telle problématique, il peut se révéler que ce que l'on appelle la recherche-action soit la méthode par excellence à condition que l'on ait préalablement éclairci la question de l'action comme objet scientifique.

La polymorphie du réel, et parallèlement une spécialisation sans cesse accrue de l'objet scientifique, posent problème. La réponse apportée consiste à avoir des lectures théoriques spécialisées dans des morceaux du réel. N'y a-t-il pas là, la nécessité d'inventer une nouvelle lecture polymorphe du réel ?

RECHERCHE PARTICIPANTE OU RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE ?

Paul DEMUNTER

ANALYSE D'UN CAS : L'ÉVALUATION DU PROGRAMME REGIONAL DE FORMATION A DESTINATION DES PUBLICS SOUS-QUALIFIES ET SOUS-SCOLARISES

En avril 1987, le Premier Vice-Président du Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais s'adresse au Laboratoire de recherche TRIGONE et lui demande de réfléchir à la réalisation d'un travail d'accompagnement du programme régional de 1987. Cette réflexion devrait, selon lui, permettre au Conseil Régional et à ses partenaires d'évaluer les résultats des actions engagées. Saisissant cette opportunité, le Laboratoire propose une démarche qui, sans rejeter les techniques classiques d'observation, s'appuie cependant principalement sur une *recherche participante* dont l'objectif consiste à élaborer, avec les représentants des organismes de formation, les matériaux nécessaires à l'évaluation des actions de formation ainsi que les critères permettant de juger de l'efficacité de celles-ci et, plus largement, du programme régional. Afin d'apporter un "plus" au dispositif d'ensemble, le Laboratoire propose, en outre, de développer, au sein même de la recherche participante, une *recherche-action de type stratégique* dont l'objectif consiste à améliorer les pratiques éducatives des acteurs qui accepteront de s'y engager.

Cette double démarche ayant été acceptée, le dispositif d'évaluation a été mis en place. La recherche étant en cours, il n'entre pas dans mon intention de produire, dans le cadre de cet article, des résultats, fussent-ils partiels. Par contre, je pense que la démarche entreprise mérite d'être décrite car elle illustre la différence entre recherche-participante et recherche-action de type stratégique et propose quelques règles de méthode et quelques techniques.

1. LA CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

L'équipe, constituée sous ma direction, comprend trois chercheurs :

- Malik Mebarki, Docteur de 3e cycle en Sciences Economiques, Responsable du département Economie du CUEEP;
- Bruno Richardot, Diplôme d'Etudes approfondies en Sciences de l'Education, Responsable de l'Action Collective de Formation de Sallaumines;
- Christine Capelani, Maîtrise en Sciences de l'Education, préparant un DEA et Responsable du Centre Social de la Tente Verte à Dunkerque.

Deux critères ont présidé au choix de ces chercheurs : leur qualification scientifique et leur pratique professionnelle sur les terrains concernés par la recherche. Le deuxième critère est intéressant à relever parce qu'il souligne l'option en faveur d'une implication des chercheurs. Cette option nécessite quelques développements tant il est vrai que l'implication des chercheurs pose encore problème dans certains milieux. Elle est souvent perçue comme un danger :

- danger de manquer d'objectivité;
- danger de confondre la connaissance avec la perception immédiate et expérientielle qu'on a de la réalité;
- danger donc de ne pas pouvoir prendre le recul nécessaire à l'élaboration d'une connaissance critique recherchant les causes fondamentales des problèmes.

S'il est vrai que ce danger existe, il guette, en fait, tout chercheur, même celui qui met une distance maximale entre lui-même et son objet de recherche. Tout chercheur - quel qu'il soit, et sans doute encore beaucoup plus le spécialiste de l'action sociale - ne peut manquer de garder ses aspirations, ses craintes, ses convictions. S'il peut en réduire les effets négatifs, ce n'est pas en les masquant, mais en en prenant conscience, en les soumettant à critique et en s'entourant de règles de méthodes rigoureuses.

J.P. Sartre rappelle, à juste titre, que "la seule théorie de la connaissance qui puisse être aujourd'hui valable, est celle qui se fonde sur cette vérité de la micro-physique : l'expérimentateur fait partie du système expérimental"¹. Cette remarque méthodologique est d'autant plus justifiée lorsqu'il s'agit d'analyser une pratique sociale et surtout lorsqu'il s'agit de l'analyser, non pour la connaître, mais pour la transformer ou l'améliorer. L'implication du chercheur en général ne peut être niée. Elle n'est pas le résultat d'un acte volontaire, mais une situation de fait. A ne pas vouloir reconnaître cette situation, le chercheur risque d'être l'objet inconscient de forces obscures et, le plus souvent, instrument au service des intérêts dominants. Ces quelques remarques conduisent au seuil d'un important débat épistémologique portant sur la dialectique théorie/pratique, débat qui est en partie entamé par B. Joly² et qui aura, sans doute, sa place dans une prochaine production.

Sans donc y entrer vraiment, précisons cependant les hypothèses qui se trouvent à la base du choix d'engager des praticiens oeuvrant sur les terrains couverts par la recherche.

L'option prise en faveur de la recherche participante et de la recherche-action de type stratégique implique que s'établisse une grande confiance entre les chercheurs et les acteurs de terrain. En effet, il convient non seulement, d'effacer des représentations l'image de l'inspecteur mais, aussi et surtout, celle de sanction qu'elle véhicule inmanquablement. Cela peut être facilité par la présence, au sein de l'équipe, de chercheurs connus par ailleurs pour être responsables d'actions ou praticiens. Cela peut aussi créer entre personnes appelées à collaborer une sorte de connivence, de complicité et donc libérer l'expression. Confrontés aux mêmes problèmes, aux mêmes difficultés, ils appartiennent tous au même

1 J.P. SARTRE, *Questions de méthode*, Collection Idées, Paris, Gallimard, 1960, p. 46.

2 Voir article de B. JOLY, ci-dessus.

monde. Cette hypothèse, formulée en début de recherche, semble se vérifier dans la mesure où les enregistrements des séances de travail témoignent de la grande liberté de parole et de la spontanéité avec lesquelles les participants s'expriment. L'impression se trouve d'ailleurs corroborée par plusieurs remarques du genre : "On peut dire cela ... On est entre nous", "on est du même bord".

Cet aspect, pour important qu'il soit, parce qu'il facilite la relation et l'expression, n'est cependant pas le plus décisif. Une seconde hypothèse relative au mode d'élaboration de la connaissance peut être avancée : le fait d'être praticien issu du milieu, ayant une connaissance immédiate et spontanée de ce milieu, constitue un atout et permet un accès plus aisé à la connaissance scientifique de ce milieu. Certes, à ce type d'hypothèse, on objecte souvent et, à juste titre, que la connaissance quotidienne peut faire obstacle à la compréhension de la réalité. Il est vrai qu'il arrive souvent aux praticiens de s'en tenir à la connaissance quotidienne parce qu'ils ne disposent pas des outils scientifiques leur permettant d'élaborer une connaissance objective et critique. Mais, dans le cas qui nous occupe, les membres de l'équipe disposent de tels outils et connaissent les pièges en question. Leur double statut devrait donc leur permettre de démasquer les discours de légitimation, les procédures d'évitement, les opinions trop hâtives, les erreurs éventuelles de jugement ou d'appréciation. Il devrait faciliter leur tâche qui consiste à construire des hypothèses nouvelles avec les praticiens, à les faire discuter entre eux, à développer leur argumentation et à leur faire comprendre que l'accès à la connaissance scientifique exige que l'on fasse un sort à l'épistémologie naïve du concret donné. Le double statut devrait donc conduire à l'élaboration d'un corpus de savoir plus solide et plus scientifique.

Enfin - et ce dernier avantage n'est pas le moindre - le fait d'engager des praticiens dans l'équipe devrait aussi avoir un effet bénéfique sur l'action de formation, il devrait en renforcer l'efficacité. Quand connaissance et action sont séparées, même s'il y a, de la part des chercheurs, effort pour transférer leurs connaissances, les praticiens se montrent pour le moins réticents. Le savoir importé du dehors n'est jamais facilement accepté. Dans la mesure où les acteurs de terrain ont en face d'eux des personnes au double statut, le savoir apparaît déjà un peu moins importé, un peu plus à leur portée. Cette situation peut atténuer les résistances et, par une sorte de mimétisme, amener les praticiens à développer des attitudes favorables à la recherche.

2. LA RECHERCHE PARTICIPANTE

Avant de présenter la démarche entreprise dans le cadre de la recherche participante, il convient de lever l'ambiguïté du terme "participante". Dès qu'une recherche scientifique fait intervenir une technique vivante, elle peut être considérée comme "participante". Le sociologue qui décide d'utiliser un questionnaire ou un entretien semi-directif aura besoin de la participation des personnes auxquelles il a décidé de s'adresser. Répondre à un questionnaire, le plus élémentaire soit-il, est déjà une forme de participation à la recherche scientifique. Il est bien évident que, lorsque je parle de recherche participante, et que je la

distingue d'autres formes de recherche scientifique, ce n'est pas de ce type de participation dont il est question. Le niveau de participation que l'équipe de recherche vise à obtenir est bien plus élevé. Elle espère, en fait, mener les praticiens à poser des actes de recherche à tous les niveaux de la recherche : appropriation de l'objet, définition du champ, discussion et formulation des hypothèses de travail et d'action (puisqu'ici il s'agit toujours d'une action éducative), identification des variables significatives, problématisation de situations, formulation d'indices de vérification, collecte et classification des informations, discussion critique des productions de l'équipe, réappropriation de l'ensemble des résultats. Certes il faut se garder de verser dans l'utopie. Une recherche ne s'élabore pas à cinquante et l'on sait que les praticiens ne peuvent pas tous participer à l'ensemble des phases de la recherche. Soit pour des raisons de disponibilité, soit pour des raisons liées à la compétence et aux acquis antérieurs, soit pour des raisons institutionnelles, tous ne pourront pas avoir la même implication. C'est pourquoi l'équipe a mis sur pied de nombreux **groupes d'analyse et d'évaluation** de petite taille, fonctionnant de manière décentralisée sur l'ensemble du territoire. Ces groupes d'analyse et d'évaluation constituent la structure participative principale du dispositif. Leur fonctionnement doit permettre l'émergence du travailleur collectif capable d'intervention aux diverses phases de la recherche. Cela suppose, bien entendu, qu'existe un lien, une coordination très étroite entre ces divers groupes, de manière à assurer une accumulation des données et une capitalisation des acquis. Ce lien, cette coordination, cette fonction de capitalisation des acquis, est assumée par un chercheur membre de l'équipe de recherche. Outre ce chercheur, les groupes sont composés d'un maximum de 12 participants comprenant des responsables des organismes de formation, des formateurs et, s'ils le veulent, des stagiaires.

L'émergence d'un travail collectif est importante si l'on veut résoudre les problèmes épistémologiques évoqués ci-dessus et afférents au double statut de chercheur et de praticien. La confrontation des avis et l'analyse des argumentations des uns et des autres contribuent sans aucun doute à clarifier les problèmes, à séparer ce qui est faits objectifs et faits d'opinion et, ainsi, à progresser dans l'objectivité. Mais ce serait trop facile de croire que le débat, aussi honnête et fructueux soit-il, permette à lui seul d'aboutir à l'objectivité. Rien ne permet d'affirmer que le produit du travail collectif sera automatiquement et nécessairement plus objectif que celui du chercheur individuel. Aussi, pour se prémunir contre les pièges que tend la pratique quotidienne, l'équipe de recherche s'est donnée un certain nombre de garde-fous.

Tout d'abord, les membres de l'équipe veillent à expliciter continuellement les hypothèses de travail ainsi que les motivations et intérêts qui les animent. Le fait de dévoiler ainsi ses hypothèses et de montrer à quel corpus théorique elles se rapportent, et le fait de situer clairement le lieu d'où l'on parle, rend la critique plus aisée et préserve les chercheurs d'interprétations unilatérales résultant de présupposés méthodologiques ou politiques implicites. Ce dévoilement interne à l'équipe devrait pouvoir être étendu aux participants des groupes d'analyse et d'évaluation. Mais, pour des raisons évidentes qui tiennent au manque de pratique et d'habitude, l'équipe n'a pas voulu s'y risquer dans un premier temps. Entamer ce travail d'emblée, c'eût été courir le risque d'apparaître comme des in-

quisiteurs. Sur ce plan, beaucoup reste à faire pour dépasser la traditionnelle question de relance : "Pouvez-vous essayer de préciser votre argument ?".

Ensuite, l'équipe s'est donnée pour règle de ne rien transmettre sans que cela n'ait été revu, commenté et corrigé par l'ensemble des participants. Sur ce plan, se pose évidemment le problème des divergences d'analyse. A moins de transmettre en vrac toutes les opinions qui se sont exprimées et laisser à la Région le soin de trier par elle-même, il est indispensable de trancher et de produire une analyse et une seule, même si l'on fait apparaître les arguments adverses. Ce rôle incombe à l'équipe. Quelle place occupe dès lors le feed back dans la recherche participante ? A mon avis, une place tout à fait différente de celle qu'il tient parfois dans certaines recherches classiques où il constitue un acte unique en fin d'enquête. Dans ce cas, les résultats qu'il présente sont l'aboutissement d'une démarche de recherche réalisée par des spécialistes. Ayant eu, pour toute participation à la recherche, à répondre à des questions, les enquêtés ne peuvent s'approprier les résultats. Au contraire, lorsqu'ils sont associés aux diverses phases et lorsque le feed back conclut chaque phase, voire même lorsque d'une séance de travail à l'autre, la recherche se construit, les participants peuvent non seulement s'approprier les résultats, mais encore influencer sur leur production. Dès lors, les opérations de feed back répétées promeuvent chez eux une connaissance plus objective de leur propre situation, permettent d'identifier avec eux les problèmes à traiter, élargissent leurs sources d'information et peuvent en définitive les amener à modifier leurs propres opinions et pratiques.

Ceci étant dit, il n'en demeure pas moins, comme le souligne Le Boterf, que "l'activité de feed back ne peut être ni neutre, ni désintéressée. Le retour de l'information est toujours un acte politique. Dans la plupart des enquêtes, les résultats de la recherche vont essentiellement et souvent exclusivement à la "communauté scientifique". Les enquêtés sont des "cobayes" n'ayant pas le droit de connaître l'aboutissement du travail dont ils sont l'objet. Considérés comme des êtres passifs, il est supposé implicitement qu'ils ne sont pas aptes à discuter leur propre situation ou qu'il est dangereux qu'ils le fassent. (...) Par contre, le feed back aux enquêtés peut constituer un moyen pour renforcer (leurs) capacités d'analyse et d'action"³.

Enfin, l'équipe s'est donnée une dernière garantie en recherchant la critique de ses pairs. En effet, elle a mis sur pied un groupe de recherche élargi dans lequel figurent des chercheurs universitaires et des praticiens de la formation des adultes non directement concernés par l'évaluation du programme régional. Ce groupe d'une quinzaine de personnes comprend des psychologues, des sociologues et des pédagogues intéressés à la recherche-action, aux problèmes d'évaluation et aux problèmes de méthode en général. Dès que l'équipe aura produit des textes, ceux-ci seront mis en discussion au sein de ce groupe.

3 G. LE BOTERF, *L'enquête participante en question*, Théories et pratiques de l'éducation permanente, Paris, 1981, p. 236.

3. LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE

A l'intérieur de la recherche participante, mais sans créer pour autant des outils spécifiques pour ne pas jeter la confusion, l'équipe de recherche a prévu de mener une recherche-action de type stratégique. Qu'est-ce qu'une recherche-action de type stratégique ? Pourquoi ajouter au concept de recherche-action l'adjectif stratégique ?

La recherche participante suffit à produire les éléments de connaissance dont on a besoin pour répondre aux questions posées par la Région. Si l'on s'en tient donc à l'élaboration d'un savoir, point n'est besoin de mettre en oeuvre une recherche-action de type stratégique. Comme la recherche participante ne se limite pas à une participation passive des acteurs de terrain, mais qu'elle vise à les associer à tous les actes de la recherche, on peut croire que cela aura des effets sur les pratiques et donc on peut considérer que la recherche participante débouche déjà sur une recherche-action. Mais comme l'équipe de recherche a voulu faire un pas de plus en développant de manière volontaire et contrôlée une action visant d'une part, à entraîner l'adhésion consciente des acteurs aux objectifs qu'ils ont accepté de poursuivre en répondant à l'appel d'offres et d'autre part, à développer une formation par la recherche qui permette d'enrichir les pratiques et de les améliorer, elle se rapproche par là des caractéristiques de la recherche-action de type stratégique. En effet, cette dernière se distingue de la recherche-action classique par le fait que l'implication du chercheur dans l'action est totale. Il n'est plus le chercheur extérieur qui répond à une commande, s'implique dans une action et disparaît dès que sa recherche est terminée, laissant ainsi l'action se poursuivre sans lui. Ici, le chercheur maîtrise totalement la commande et l'action. Il est, au sens plein du terme, praticien-chercheur. Sa démarche de recherche se fonde dès lors essentiellement sur l'analyse stratégique. C'est elle qui guide son action ce qui implique un travail portant sur l'identification claire des objectifs qui se traduisent en hypothèses de recherche et en hypothèses d'action.

Cela suppose, en outre, une analyse rigoureuse des conditions sociales, politiques et institutionnelles dans lesquelles l'action sera développée, une identification des alliés et des adversaires potentiels, une évaluation du rapport de forces en présence, un choix des moyens techniques et matériels à mettre en oeuvre et l'élaboration d'une tactique. Ce travail est loin d'être achevé. Sa réalisation devrait permettre de construire un modèle d'action accompagné en permanence d'une analyse scientifique qui la guide et débouche sur un dispositif d'évaluation. Dans la recherche-action de type stratégique, une fois les hypothèses d'action mises en oeuvre, un travail intense de retour sur ces hypothèses - et donc un travail d'évaluation permanent - est nécessaire si l'on veut s'assurer un maximum d'efficacité.

4. L'ELABORATION DES OUTILS DE TRAVAIL

a) *Le carnet de bord*

Il a été prévu que chaque membre de l'équipe tiendrait un carnet de bord dans lequel, un peu à la manière des ethnologues, il consignerait quotidiennement ses observations, ses interventions et ses réactions. Pourquoi ?

Tout d'abord parce qu'en consignnant actes et faits observés, il est possible, en fin de parcours et très rapidement, de reconstituer la chronologie des événements, facteur extrêmement précieux pour resituer un fait, une parole, un geste dans son contexte et l'interpréter. Ensuite, parce que l'on peut ainsi disposer d'une masse de données factuelles, mais aussi des données d'opinion, des réactions à chaud, des interprétations et des intuitions qui, une fois triées, permettent d'établir tous les recoupements nécessaires au moment de l'opération d'objectivation. Enfin, sachant qu'un événement n'est jamais vécu tout à fait de la même façon par des individus différents, on se constitue une panoplie de lectures et perceptions d'un même événement. En disposant ainsi d'avis, de commentaires et d'interprétations différentes, l'attention du chercheur s'aiguise et l'analyse peut se faire plus objective.

L'utilisation de ces carnets de bord, parce qu'elle contient des données très subjectives et très personnelles, n'est pas toujours facile; on peut, sur le coup d'un événement, réagir brutalement, et le temps passant, se rendre compte de la disproportion qu'il y avait entre le fait et la réaction. Dès lors, il peut être pénible de communiquer ces pages aux collègues et de se dévoiler ainsi devant eux. Par ailleurs, des commentaires à chaud peuvent être blessants. Le carnet de bord doit donc être utilisé prudemment et son auteur demeure seul juge de la publicité qu'il en donnera. Pour prévenir tout conflit au moment de la rédaction et de l'utilisation de ces données, des séances de travail intermédiaires où chacun produit l'analyse de son carnet de bord sont organisées. Une synthèse collective de ces séances permet d'atténuer les dangers relevés ci-dessus.

b) *La grille de travail*

Comme il ne s'agit pas de réaliser un entretien collectif, les techniques propres aux entretiens n'étaient pas d'un grand secours. Le but étant d'amener les acteurs de terrain à participer aux diverses phases de la recherche, il fallait donc commencer par les informer de l'objet même de cette démarche et de ce qu'on attendait d'eux. La séance de présentation générale organisée par la Région devait en partie répondre à cet objectif. Mais on sait qu'un exposé de la sorte n'est pas suffisant pour définir une procédure de recherche et lever toutes les équivoques résultant d'une démarche peu habituelle. Les membres de l'équipe savaient que leur demande serait interprétée en fonction des canons habituels de la recherche. Ils savaient que l'idée qui avait le plus de chance de s'imposer était celle d'une séance de travail où chaque organisme viendrait dire ce qu'il fait et éventuellement ce qu'il attend de la Région, à charge pour l'équipe de faire bon usage de ces données. Ils savaient que l'idée de participer effectivement aux diverses phases de la recherche serait peu pré-

sente. Aussi, convinrent-ils de préparer une grille à remettre à chaque participant de façon qu'il sache au moins qu'il ne suffisait pas de produire des renseignements chiffrés, ni de se borner à une pure description des montages réalisés. La grille et la lettre qui l'accompagnait, mettaient l'accent sur l'analyse à réaliser, notamment en attirant l'attention des participants sur les changements qui avaient pu se produire dans leurs pratiques, sur les difficultés qu'avaient pu engendrer ces changements et sur les réponses qu'ils y avaient apportées. Il était également précisé que les groupes auxquels ils allaient assister, étaient des groupes d'évaluation et d'analyse et qu'ils se réuniraient plusieurs fois.

Plus concrètement, la grille de préparation comprenait trois points. Les deux premiers avaient pour but de faire rendre compte, le plus objectivement possible, de ce qui s'était réellement passé avant le démarrage des stages et au moment même du démarrage. Il s'agissait donc surtout d'examiner les procédures du conventionnement, les articulations financières, les modalités de recrutement, d'accueil, d'information et d'orientation des stagiaires. L'attention des participants était surtout attirée sur la nécessité d'analyser les difficultés rencontrées et de préciser comment elles avaient pu être surmontées lorsqu'elles l'avaient été. Le troisième point portait sur les critiques et suggestions ou propositions qu'ils souhaitaient formuler. Ce troisième point comportait deux questions fondées sur des hypothèses différentes. La première partait de l'hypothèse selon laquelle le dispositif régional serait reconduit tel quel, sans la moindre modification. Elle demandait aux participants de préciser comment ils s'y prendraient pour lever les difficultés rencontrées au cours de cette année, compte tenu de ce qu'ils savaient, de ce qu'ils avaient vécu, de ce qu'ils avaient appris de leur expérience récente. Cette question venait donc compléter les sous-questions contenues dans les deux premiers points, sous-questions relatives aux difficultés rencontrées. La différence entre cette question et les sous-questions contenues dans les deux premiers points, c'est que, là, on se trouvait dans le moment concret, dans la situation telle qu'elle s'était réellement passée, sans aucune expérience antérieure, tandis qu'ici, on leur demandait d'anticiper l'avenir et de construire un scénario prenant appui sur une expérience acquise. Ce faisant, on les conduisait à réfléchir sur leur pratique en vue de la modifier, de l'adapter aux contraintes externes et de l'améliorer. La deuxième question de ce troisième point se fondait, quant à elle, sur l'hypothèse d'une éventuelle possibilité d'apporter quelques modifications au programme régional. Comme on le voit, il n'était nullement question d'engager un débat de fond sur les priorités retenues ni sur les hypothèses centrales sous-jacentes au programme. Un tel débat ne peut résulter que d'une évaluation portant sur une période de réalisation suffisamment longue pour produire des résultats significatifs. La question visait donc à amener les participants à formuler des propositions de modifications argumentées, étayées, fondées à partir de leur expérience. Elle comprenait même une incitation à hiérarchiser les propositions puisqu'elle était ainsi formulée : "Si l'on avait la possibilité de modifier certains éléments du programme régional, quelles seraient les modifications que vous suggèreriez, en priorité ?". La réponse à cette question impliquait que l'on pose un acte de recherche fondamental : la formulation d'un problème et son argumentation.

5. LES REUNIONS DES GROUPES MIXTES D'ANALYSE ET D'EVALUATION

88 organismes de formation ont participé à la recherche. Trois, n'ayant pu participer aux réunions, répondirent par écrit à la grille de réflexion. Tous les Bassins furent représentés. Les quatre institutions de formation, qui à elles seules effectuent 55% des actions du programme, ont été présentes aux réunions de travail. Il s'agit des GRETA, du CUEEP, de l'ARFEM et de l'OMEP/Mairies. De même, on notera une bonne représentation des organismes d'accueil et d'orientation : Missions locales, et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation.

Comme on vient de le voir, ces réunions de travail pouvaient être préparées grâce aux informations données par l'équipe de recherche et par la grille de préparation.

Chaque séance était enregistrée et durait approximativement une demi-journée. En général, elle commençait par une présentation rapide des participants et de leurs organismes de formation. Puis, les chercheurs qui animaient la réunion reprenaient, domaine par domaine, et faisaient s'exprimer les participants à tour de rôle, tout en essayant de favoriser les débats et la formulation correcte des problèmes. Ce travail d'initiation progressive à la recherche, était indispensable pour que la réunion ne tourne pas à une espèce d'entretien collectif ou à la formulation d'un cahier de doléances à l'égard de la Région.

Si l'on porte un regard critique sur le fonctionnement réel du dispositif, force est de reconnaître un certain décalage entre les objectifs et les résultats obtenus.

Premièrement, il convient de noter les difficultés rencontrées par les membres de l'équipe à amener les participants à quitter le terrain de l'entretien collectif et à dépasser la formulation d'opinions. Dans le meilleur des cas, ils avaient affaire à des responsables ayant un projet à défendre. Dès lors, le discours de légitimation produit pouvait servir de base à un débat. Celui-ci est déjà, en lui-même, plus productif que la simple description d'expérience ou le bilan d'opération; il prépare un étape fondamentale de la recherche : la formulation d'une problématique. En ce sens, il mérite d'être encouragé et il l'a été. Mais il faut pouvoir quitter le terrain du débat pour construire la recherche. Or, ce dépassement a été difficile.

Deuxièmement, le dépassement en question ne pouvait venir que d'une accumulation progressive de faits, de propositions, d'arguments rassemblés et systématisés à l'issue de chaque séance. Or, cette capitalisation progressive n'a pas été réalisée de sorte que chaque séance de travail est un peu la répétition de la précédente. Notons que cette répétition, si elle est lassante et peu productive, a cependant une fonction : celle de laisser s'exprimer les participants librement, sans entrave. Pour résoudre cette contradiction, le temps de travail en groupe devrait sans doute être allongé de manière à pouvoir partir des données exprimées et à les retravailler en y injectant les acquis des séances antérieures.

Troisièmement - et c'est peut-être la lacune la plus importante - les membres de l'équipe ne sont pas encore parvenus à tirer le maximum de profit de la première question du

troisième point de la grille, celle qui convie les participants à imaginer ce qu'ils pourraient faire pour améliorer le dispositif s'il était reconduit dans les mêmes conditions. Les résistances implicites sont fortes. Si l'on estime qu'il y a problème, ce problème est, en général, situé à l'extérieur et pour la plupart du temps, dans les attermoissements ou dans les incohérences des décideurs. Précisons que la Région n'est pas la seule à être mise en cause. Dès lors, la réaction des organismes est simple : "que l'on résolve ce problème et tout ira mieux". Cette réaction est évidente et compréhensible. Mais à force de se focaliser sur les contraintes extérieures, on ne peut avoir un regard critique sur sa propre pratique et l'on repousse, dans un avenir indéterminé, le moment où l'on acceptera de la modifier. En écrivant ceci, qu'on nous comprenne bien. Nous ne voulons pas dire que les dysfonctionnements relevés ont pour cause une quelconque erreur de gestion, ou une pratique éducative déficiente. Nous voulons dire que, quelque'excellente que soit la pratique, il y a toujours possibilité de l'améliorer et que cette amélioration est d'autant plus souhaitable, au regard du fonctionnement du dispositif et des intérêts du public dont on a la charge, que des dysfonctionnements et des contraintes externes existent.

Ces éléments d'auto-critique sont au centre des séances de travail de l'équipe de recherche en ce début septembre. En effet, la recherche-action de type stratégique exige un regard critique, tant à l'égard des hypothèses de recherche, que des hypothèses d'action. En outre, elle permet une adéquation constante de l'une à l'autre et ne s'effraye pas des adaptations ou des corrections qui peuvent être introduites en cours de recherche. En cela, elle se distingue nettement des recherches expérimentales dans lesquelles le chercheur attend la fin de l'expérience pour conclure à la validité ou à la fausseté de son hypothèse.

JAVINO : UNE RECHERCHE-ACTION ?

ou :

ACTEURS, ENCORE UN EFFORT SI VOUS VOULEZ ETRE PRATICIENS-CHERCHEURS

Vincent VALDELIEVRE

Cet article a pour objet de rendre compte d'un dispositif expérimental de formation qui a fonctionné entre janvier et décembre 1985.

Il ne s'agit certes pas d'un compte-rendu exhaustif mais d'extraits d'un rapport.

Ces extraits, je les ai réunis pour caractériser cette expérimentation au regard du modèle de la recherche-action stratégique : ils sont écrits de ma place de promoteur du projet et de cheville ouvrière de l'opération en tant que salarié de JAVINO; ils sont à situer dans une tentative d'élucidation et d'analyse des pratiques.

1. LE CONSTAT AU DEPART DE L'ACTION ET LES QUESTIONS

Fin 1985, Jean, Vincent et Norbert (♦♦ JA.VI.NO) imaginent ensemble des possibilités de formation qualifiante à l'Ossature-Bois avec des jeunes de bas niveaux. L'idée est développée par nos trois compères hors de tout support institutionnel. Via la Mission Locale de Lille leur parvient un appel d'idées lancé par le Plan Construction du Ministère du Logement : "Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment". Dans le constat global sur la situation de la main-d'oeuvre du bâtiment en France, nous relevons les grands traits suivants :

- L'activité sur chantier dans le Bâtiment est en mauvaise posture pour s'adapter à l'actuel contexte socio-économique du fait :
 - de la faible qualification de la main-d'oeuvre ouvrière;
 - du vieillissement rapide de cette population;
 - de la rigidité de structure des (grandes) entreprises très adaptées aux grands programmes, peu performantes sur le "marché diffus";
 - de l'emprise croissante des matériaux et composants industriels qui reportent la plus-value sur l'amont de la filière et réduisent le chantier à une marge d'autonomie de plus en plus faible.

- Simultanément, les entreprises (les grandes et les PME qui dominent le secteur) redéfinissent l'organisation du travail et élèvent leurs exigences au recrutement de jeunes ouvriers. Un CAP devient une condition minimum de l'embauche, certaines entreprises ayant tendance à recruter au niveau BEPC, voire au niveau bac leur personnel

ouvrier. Des suivis d'expérimentation faite dans cet esprit (cf. en particulier le GOFF : Rapports, Conditions et Culture de Travail dans le BTP, Rapport au Plan Construction, CNAM, Paris, 1985) montrent les difficultés spécifiques d'intégration de jeunes ouvriers recrutés sur ces bases.

Pour répondre à cet appel d'idées, JAVINO et CRH 88¹ élaborent une proposition de réalisation expérimentale qui présente la double originalité :

- de viser un public de jeunes de "bas niveaux";
- de s'inscrire dans la technologie de la construction en ossature-bois (O.B.);

puisque :

- un avenir professionnel dans le bâtiment peut être ressenti comme désirable par ces jeunes travailleurs;
- ces qualifications et formations à l'ossature-bois sont rares voire inexistantes au moment de la proposition.

Dès lors, les avantages circonstanciels de l'opération seraient :

- de bénéficier a priori de la motivation des jeunes;
- d'intervenir dans un champ où les filières de formation ne sont pas encore structurées, avec tout ce que cela implique de souplesse possible dans les modes de formation et critères de sélection.

Cette expérimentation a pour but de répondre aux questions suivantes :

- en se portant sur le terrain de l'O.B., peut-on aller dans le sens de la valorisation de métiers du bâtiment, comprise comme enrichissement des tâches, c'est-à-dire décloisonnement des activités dans l'exécution et réduction de l'écart entre les responsabilités de conception-organisation et les tâches d'exécution proprement dites ?
- en recrutant des candidats quasi dépourvus de formation générale et professionnelle, peut-on former des jeunes au moins jusqu'au stade d'une réalisation conforme aux critères de qualité et de coût qui prévalent sur le marché, au plus à l'insertion professionnelle ?
- en adoptant une démarche auto-réflexive (avec en référence la recherche-action), peut-on engager une expérimentation dont la signification dépasse la portée du cas particulier ?

1 Voir ci-dessous "Les conditions de l'expérimentation" (II).

2. LES CONDITIONS DE L'EXPERIMENTATION : LES PARTENAIRES

A l'origine du dispositif de chantier-école ossature-bois, se trouvent deux associations : l'ARPEP à Lille et CRH 88 à Paris.

L'ARPEP (Association de Recherche et de Promotion de l'Education Populaire, loi de 1901) est une association qui gère un club de Prévention dans un quartier populaire de Lille : le quartier de Wazemmes ("Le Bronx Lillois"). Ses activités auprès des jeunes du quartier prennent trois aspects :

- activité "classique" d'animation et d'éducation spécialisée, orientée et financée par la Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale (DDASS);
- activité de formation professionnelle, conventionnée avec la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle (DRFP) sous la houlette de l'organisme de coordination locale : la Mission Locale de Lille (ML);
- activité de petite production, organisée selon les modalités prévues par la DDASS (dans le texte connu sous le nom de "Circulaire 44"). Il s'agit d'un atelier de menuiserie, support à une mini-entreprise de bâtiment en travaux variés de second-oeuvre. Cet atelier est adhérent de la Fédération des Ateliers de Production (FAP), qui réunit sept unités de ce type dans un but d'organisation commune de maîtrise des marchés.

CRH 88 (Cellule de Réflexion pour Habitat 88) Association Loi de 1901 regroupe des architectes, urbanistes, ingénieurs et sociologues. L'association a pour but de favoriser et de développer les idées novatrices en matière d'habitat social et d'accélérer leur diffusion en associant sur les projets, élus, habitants, aménageurs, maîtres d'ouvrage, bureaux d'études, architectes, entreprises et artisans.

Les activités de CRH 88, centrées sur la construction en ossature-bois et l'architecture concertée, prennent la forme de missions d'ingénierie pouvant faire l'objet de financements spécifiques par le Ministère du Logement², de réponses à des concours d'architecture et d'urbanisme et de conception de composants et éléments (dossiers auprès de la CEE & et du Ministère du Logement : subventions de recherche).

Les premiers contacts entre ces deux associations donnent rapidement lieu à l'élaboration d'un projet de construction d'une base nautique, équipement socio-éducatif dont la ville de Lille a prévu de se doter. Le projet n'aboutit pas dans la mesure où les financements sollicités auprès du Département et de la Région n'ont pu être débloqués. L'élaboration du projet met en évidence deux types de difficultés et obstacles :

- il faut parmi les partenaires de l'opération inclure dès l'origine une entreprise générale, soumissionnaire unique et assurant la garantie de bonne fin;
- l'ARPEP et CRH 88 se positionnent en promoteurs du projet, mais aucune de ces structures ne souhaite en prendre la maîtrise d'oeuvre :
 - CRH 88 se déclare compétent sur les missions d'ingénierie et peut proposer des architectes, mais ne s'institue ni organisme de formation ni équipe de recherche en sciences de l'éducation;

² Financement global, dont la répartition se négocie entre les intervenants de l'opération subventionnée.

- l'ARPEP affirme sa compétence en tant qu'organisme de formation auprès des jeunes de "bas niveaux", mais ne veut pas engager sa responsabilité ni sur le plan technique (celui de l'O.B.) ni sur le plan de la recherche en sciences sociales, deux domaines qui sortent de sa pratique et de son savoir-faire habituel. En outre, ses enjeux ne sont pas là mais dans la Prévention (DDASS). C'est pourquoi l'opération de chantier-école fait intervenir, dès ce moment, deux nouveaux partenaires : JAVINO et GERBA;
- GERBA (Groupement d'Etudes et de Recherches en Bâtiment S.A., Paris) est un bureau d'études qui emploie une cinquantaine de personnes. Une fraction de son activité est en O.B. GERBA a secrété une société satellite : SEPT-AMENAGEMENT, entreprise sans ouvriers, qui lui permet au besoin de traiter les marchés, d'assurer les études et de sous-traiter la réalisation (il s'agit d'un exemple-type de la voie de l'ingénierie; exclusion-report de la variabilité sur d'autres agents);
- JAVINO (Association de recherche appliquée pour le développement de la formation et de l'insertion des jeunes, association loi de 1901) regroupe des praticiens de l'O.B. et de la formation professionnelle et des chercheurs en sciences de l'éducation. L'imbrication de la pratique et de la recherche au sein de JAVINO trouve son application dans les démarches apparentées à la recherche-action. JAVINO finance son activité par des contrats de recherche.

Dès lors, tous les éléments sont en place pour la quête de nouveaux chantiers, dont l'aboutissement sera un marché passé entre l'O.P.H.L.M. de la Communauté urbaine de Lille (CUDL) et SEPT-AMENAGEMENT, marché portant sur la construction de 6 logements individuels en banlieue lilloise. L'ouverture du chantier en mai 1985 donnera le chantier "Hellemmes" en mai 1985 et le chantier "Soleil Novembre" à partir de novembre 1985.

Cependant, dès février 1985, un premier chantier-école est ouvert, grâce à l'initiative de l'ARPEP, une sorte d'opération test, un essai préalable. Il s'agit du chantier "Wazemmes", en février-mars 1985.

La répartition des fonctions entre ces quatre acteurs donnera :

- à CRH 88 une mission de coordination politique entre partenaires, basée sur son intervention menée par des architectes et ingénieurs;
- à GERBA-SEPT une position de maître d'ouvrage, interlocuteur légitime du maître d'oeuvre, seul partenaire capable de mener à bien les négociations sur un plan commercial;
- à l'ARPEP la place d'organisme de formation implanté dans un tissu local, capable de recruter et d'encadrer dans la durée les jeunes concernés par les chantiers-écoles;
- à JAVINO la conduite et la responsabilité de l'expérimentation et du suivi de celle-ci ainsi que le rôle d'agent de liaison sur le terrain entre les parts de responsabilité et d'action prises par les autres partenaires.

3. LES HYPOTHESES : HYPOTHESE CENTRALE ET PREMIERES PREVISIONS

En décembre 1983, lors des pourparlers initiaux avec la Mairie de Lille, une possibilité de financement se fait jour dans le cadre d'un appel d'idées du Ministère du Logement, Plan Construction : Emploi et Valorisation des métiers du Bâtiment. Deux membres de CRH 88 et les deux futurs salariés de JAVINO (l'Association n'est même pas encore en projet de constitution) se regroupent pour établir le dossier de réponse à cet appel.

Ils produisent le dossier à quatre dans l'espace de trois semaines (janvier 1984) avec pour enjeu un budget d'environ 400.000 F. demandés dont 15% environ seront affectés à CRH 88 (mission d'ingénierie) et 85% à une structure à créer (ce sera JAVINO) ou à trouver (ç'aurait pu être l'ARPEP).

Ce dossier développe le constat et les questions déjà présentées ci-dessus et énonce les hypothèses suivantes :

Hypothèse centrale

Le champ de la construction en ossature-bois, champ non encore structuré du point de vue de la formation et des qualifications, est susceptible d'accueillir et d'insérer des jeunes de "bas niveaux" à la double condition :

- que les (des) employeurs fassent "le pari de la qualification" avec ces jeunes (ce qui relève selon nous d'un réalisme élémentaire) et ce en s'associant à la formation de ces jeunes et en leur proposant une insertion professionnelle;
- que des dispositifs de formation adaptés soient mis en place offrant simultanément à ces jeunes des perspectives d'insertion et de qualification, non pas en dépendance d'une seule entreprise ou d'un seul procédé, mais relevant de l'idée de métier.

C'est cette hypothèse qui présidera à la définition du dispositif de formation et qui guidera les grandes lignes :

- ce dispositif, élaboré et piloté entre des formateurs et chercheurs (JAVINO), architectes, urbanistes et sociologues (CRH 88) et travailleurs sociaux (ARPEP), veillera à associer des entreprises de Bâtiment (Charpentes et Menuiseries de l'ARTOIS : CMA, GERBA : bureau d'études et SEPT-AMENAGEMENT : entreprise générale de bâtiment, qui est une structure ad hoc de GERBA dans la voie de l'ingénierie);
- le recrutement des jeunes sera délibérément et précisément ouvert à des jeunes de "bas niveaux";
- le dispositif prendra la forme de chantier-école, forme dans laquelle les apprentissages seront déterminés par les étapes d'une construction "en vraie grandeur";
- en phase d'initiation, il sera utilisé un procédé de panneaux ouverts : des poteaux et traverses industrialisés que l'on assemble au sol avec les lisses hautes et basses après avoir créé les ouvertures de baies, les panneaux sont ensuite levés et assemblés avant la pose du voile travaillant, ce qui donne au procédé le même aspect qu'une structure en pré-cut. C'est ce second procédé qui sera utilisé ensuite, car jugé plus universel du point de vue des apprentissages qu'il permet de développer et de la grande "lisibilité" des fonctions des parois, fonctions multiples réunies dans la paroi finie mais séparées

dans la phase chantier. A fonctions différentes, matériaux et temps de travail différents.

4. LES HYPOTHESES : HYPOTHESES D'ACTION

Pour appliquer cette hypothèse générale à un dispositif de formation avec des jeunes de bas niveaux, nous l'avons éclatée en sous-hypothèses détaillées:

- H1 Les jeunes peuvent s'appropriier, dans le temps du chantier, un procédé d'ossature-bois.
- H2 Les compétences acquises sont directement transférables à d'autres tâches, ce qui induit la compréhension d'une logique constructive.
- H3 La réalisation de la construction permet de poser concrètement un certain nombre de problèmes théoriques induisant la compréhension d'une cohérence fonctionnelle.
- H4 La rapidité du montage du squelette permet de visualiser en quelques jours la finalité du travail et encourage à le poursuivre.
- H5 La participation à la réalisation d'un ouvrage conséquent aiguise la motivation et la prétention d'un jeune à poursuivre un cursus de formation.
- H6 La facilité avec laquelle les jeunes peuvent s'approprier les techniques de mise en oeuvre du "matériau ossature" leur permet de dépasser rapidement la phase du montage proprement dit et d'élargir le champ de leur curiosité.
- H7 Le caractère associatif de l'entreprise permet de donner plusieurs dimensions à la maîtrise sociale de son travail par la pratique de la responsabilité collective et grâce à la proximité des aspects économiques et financiers, juridiques, de gestion, etc ...
- H8 Le caractère associatif et local ainsi que l'utilité manifeste du produit³, utilité aussi bien personnelle que collective³, apporte non seulement une valorisation des jeunes à travers l'objet réalisé, mais encore une reconnaissance sociale.

Je ferai ici immédiatement deux remarques : ces hypothèses (H1, 2, 3, ... 8) qui sont celles que nous avons formulées dans notre proposition en janvier 1984

- n'englobent pas le dispositif de chantier-école, elles considèrent plutôt celui-ci comme donné et sont l'expression des préoccupations de l'équipe sur un plan pédagogique⁴;
- ne sont pas assorties de leurs modes, critères et indices de vérification, ce qui les rendra très difficiles à tester.

3 A ce stade du projet, il est prévu la construction en chantier-école d'une base nautique, "lieu d'expression de plusieurs projets de quartier à vocation de service" (réponse à l'appel d'idées, janvier 1984).

4 C'est-à-dire qu'elles ne recouvrent pas tout le champ ouvert par l'hypothèse centrale.

5. LE DISPOSITIF D'OBSERVATION - ANALYSE DE L'ACTION TEL QU'IL A ETE PREVU ET TEL QU'IL A ETE MENE

a) *L'enquête par questionnaire*

C'est au départ un questionnaire sociologique destiné à connaître les jeunes rencontrés. La connaissance que nous avons prise des fiches d'information et d'orientation à la Mission Locale de Lille nous a permis de voir sur quels documents on pouvait s'appuyer et de remanier et re-préciser plusieurs questions.

Le questionnaire est organisé de la façon suivante :

- Etat-civil et situation dans le dispositif jeunes;
- origine sociale et ethnique;
- caractéristiques de l'environnement familial;
- origine scolaire et trajectoire post-scolaire;
- degré de familiarité avec le travail et les métiers du bâtiment.

La prévision

Le questionnaire devait être passé à la centaine de stagiaires en insertion dans un stage dont l'intitulé faisait référence au bâtiment afin de :

- situer ce sous-ensemble de stagiaires dans l'ensemble de la population des stages étudiés l'année précédente par le LASTREE (Mission d'Evaluation du Dispositif 16-18);
- situer les stagiaires de JAVINO parmi le sous-ensemble des stagiaires bâtiment, et ainsi vérifier, contrôler les modes de discrimination-sélection
 - à l'accès sur chantier;
 - pendant le développement de l'action;
 - à l'issue de la formation à l'ossature-bois.

Ce qui a été fait

15 questionnaires ont été remplis par les intéressés : 9 stagiaires de l'ARPEP sur 15, en juin 1985 : au moment où ils quittaient le dispositif; 6 candidats au recrutement de SIVP par l'entreprise GERBA-7, en octobre 1985, à l'entrée dans le dispositif.

Pour les 6 autres stagiaires de l'ARPEP, les informations ont été recueillies dans le dossier individuel du stagiaire et en cherchant à combler les lacunes par l'interview des éducateurs concernés (ARPEP, Palais de Justice, COAE, etc.). Parmi les 6 candidats au SIVP, le choix des 4 jeunes embauchés s'est fait après la lecture de leurs réponses au questionnaire : nous avons privilégié ceux dont la situation paraissait la plus précaire.

b) *L'enquête par entretiens*

La grille d'entretien a été empruntée à la R.A. du CREFO⁵ avec l'autorisation de l'auteur.

L'entretien s'organisait autour de cinq enchaînements principaux:

- les trajectoires familiales, scolaires et socio-professionnelles;
- les formes de sociabilité et les pratiques culturelles actuelles;
- la vision de l'avenir;
- la formation avec JAVINO : accès, vécu;
- les valeurs et représentations : exploration directive et systématique sur 12 items.

La prévision

L'enquête par entretien concernait la totalité des jeunes accueillis sur les chantiers-écoles (environ 20), elle devait permettre de :

- connaître les trajectoires des individus afin de saisir les différenciations internes aux publics et apprécier leur devenir socio-professionnel dans un proche avenir;
- cerner les pratiques sociales et culturelles des stagiaires ainsi que leurs valeurs et représentations, afin de comprendre les mécanismes d'adhésion ou de rejet de leur part vis-à-vis de l'offre de formation à l'O.B. telle que formulée par JAVINO;
- analyser les mécanismes d'accès au stage et la conscience qu'en ont eu les intéressés, analyser les pratiques pédagogiques vues et vécues par les stagiaires.

Ce qui a été fait

- Deux entretiens ont été conduits avec des stagiaires de l'ARPEP (sur 13 stagiaires concernés) pendant les dernières semaines de leur stage d'insertion après le deuxième chantier-école que JAVINO a interrompu au bout de 5 jours, faute d'avoir été approvisionné en matériaux (durée prévue : 3 semaines);
- trois entretiens ont été conduits avec les stagiaires de GERBA-7 (sur quatre) pendant le troisième mois de leur SIVP, avant l'annonce de son éventuelle reconduction.

A propos des stagiaires de l'ARPEP, il semble évident que la période où ces entretiens ont été proposés suffit à expliquer le désintérêt des jeunes, placés en fin de stage (juin 1985) devant la question : "Que vais-je devenir ?" Seuls les deux premiers rendez-vous ont tenu, avec l'idée précise dans la tête de ces deux stagiaires qu'à l'issue de l'entretien, JAVINO examinerait leur candidature à une continuation des chantiers et donnerait rapidement réponse. Cet espoir ayant été déçu, plus aucun autre stagiaire ne s'est dérangé.

5 Voir article de J. Hédoux sur cette action.

Parmi les stagiaires de GERBA-7 prévalait aussi plus ou moins une préoccupation du même ordre, celle du renouvellement attendu de leur contrat. C'est le stagiaire qui exprimait le moins de souhait de renouvellement qui a refusé l'entretien.

c) *L'observation participante*

La prévision

Le principe de base de l'observation participante est celui de la cohésion des rôles et fonctions entre l'action et le dispositif d'observation de cette action. On posera que le rôle de formateur est un rôle de base, assumé par tous les acteurs de la recherche-action, chacun selon ses moyens (d'emblée ce principe situe les membres de CRH relativement en marge puisque leur participation se situe dans le domaine de l'ingénierie, en outre, ils résident et travaillent en région parisienne).

Il faut reconnaître que l'organisation précise n'a guère été prévue au-delà de ce principe général.

Ce qui a fonctionné

La pratique de l'observation participante s'est articulée autour de quatre lieux principaux que je caractériserai ainsi :

- *le pilotage global de l'action* assuré collectivement par: JAVINO : l'ensemble du CA et les deux formateurs; CRH 88 : deux de ses membres (1 architecte, 1 ingénieur); ARPEP : deux salariés en position de responsables (éducateurs spécialisés) mais non l'éducateur technique; GERBA-7 : le PDG et un conducteur de travaux. Dans cette instance, les formateurs "de base" sont représentés par les deux salariés permanents de JAVINO.
- *La conduite scientifique et la conduite technique des opérations.* La première est menée par JAVINO : le responsable scientifique et le coordinateur de l'étude socio-pédagogique⁶. L'autre salarié de JAVINO s'y associe fréquemment, CRH 88 se tient au courant. La seconde est négociée entre GERBA-7 (son PDG et le technicien) et les ingénieurs (ou architectes) : celui de JAVINO et ceux de CRH 88. A nouveau, les formateurs de base présents sont les salariés de JAVINO, dans deux instances relativement autonomes l'une de l'autre : seules des démarches individuelles de l'un ou de l'autre établissent des inter-relations.
- *Le journal de bord des chantiers.* C'est le compte-rendu de la réunion quotidienne des formateurs - encadrement de chantier - menée par le coordinateur de l'étude socio-pédagogique (salarié JAVINO). Y participeront régulièrement les formateurs de base⁷,

6 (Salarié de JAVINO).

7 Formateurs de JAVINO et l'éducateur technique de l'ARPEP.

jusqu'au troisième chantier où la tentative de conduire le même type de réunion avec les stagiaires fera périliter rapidement celle des formateurs : le coordinateur de l'étude n'a pu ou n'a su passer de relais avec son collègue pour le maintien de la réunion des formateurs.

- *Le suivi des chantiers en vidéo.* Sous-traitée à l'association MONTEVIDEO (Lille), cette part du travail sera menée par celle-ci avec la participation des salariés de JAVINO dans la mesure de leur disponibilité résiduelle. L'ensemble des acteurs s'intéresse au produit vidéo, mais seuls les salariés de JAVINO prendront une part effective dans sa réalisation.

6. DE L'EXPERIMENTATION DE JAVINO A LA RECHERCHE-ACTION STRATEGIQUE : ACTEURS, ENCORE UN EFFORT SI ...

Les principales difficultés rencontrées peuvent se sérier selon l'ordre de la division sociale et celui de la division technique du travail.

a) *La division sociale du travail*

Le lieu central de la conduite de l'action est le groupe politique constitué par les représentants des différents partenaires (voir ci-dessus le groupe de pilotage). C'est un lieu de débats et de décisions. Deux lacunes principales peuvent lui être reprochées pour ce qui nous concerne ici :

- c'est une instance qui n'a produit que peu d'informations sur elle-même, hormis de courts comptes-rendus. Peu de traces subsistent des débats qui s'y sont tenus, des points de passage dans ces débats, ni des points d'affrontement qui s'y sont fait jour;
- cette instance est surdéterminée par ses relations à son (ses) environnement(s) : c'est la recherche et la négociation de chantiers qui en sont l'objet principal. Les stratégies et tactiques, qui y sont débattues ou décidées le sont au fur et à mesure des opportunités qui se présentent. La disparité des enjeux entre les partenaires fait que le seul critère valide pour élaborer un dispositif d'action sera le cadre contractuel dans lequel le chantier aura été négocié : toute anticipation détaillée sur l'organisation du dispositif de chantier-école est prématurée tant les inconnues sont nombreuses. L'action commerciale l'emporte sur les autres aspects. C'est-à-dire que dans ce lieu, les décisions principales sont prises qui s'imposent à l'équipe de base regroupée autour des deux salariés de JAVINO. Autrement dit, nous avons ici une grave distorsion entre le cas qui nous occupe et le modèle : les logiques à l'oeuvre dans les processus de décision procèdent moins de la recherche-action stratégique (c'est l'état d'avancement de l'action commandée par la Généralité en cours, dans sa confrontation à son environnement pertinent qui préside à l'élaboration des décisions) que d'une situation de dépendance. A l'issue du rapport de forces entre les partenaires, des décisions sont prises à partir

desquelles l'équipe de base doit (re)définir son dispositif, voire même remettre en cause les principes de base posés au départ de toute l'action.

A titre d'exemple, en janvier 86, GERBA-7 décide de modifier les critères de recrutement des jeunes accueillis par cette entreprise en SIVP. Ses critères d'employabilité ne sont guère cohérents avec ceux de JAVINO⁸. Ce dernier point de conflit marquera la rupture finale et la fin de l'action commune entre ces deux partenaires.

b) La division technique du travail

Les champs de compétence nécessités par cette opération sont multiples (socio-pédagogie, architecture-ingénierie, bâtiment) et à des niveaux de technicité variés. Or, seuls les deux salariés de JAVINO, véritables maîtres Jacques de l'opération interviennent et se forment dans cette multiplicité de domaines.

Les autres acteurs (CRH, GERBA-7, ARPEP) préservent leur champ propre (ingénierie, maîtrise d'oeuvre, formation) afin d'asseoir d'autant mieux leur position dans les rapports de force.

La structure de la situation minore donc doublement JAVINO dans ce quatuor : sa spécialité technique (socio-pédagogique) est dévalorisée au sein du rapport de forces et sa polyvalence fonctionnelle ne fait pas le poids entre les terrains de compétence "chasses gardées" des trois autres. Une des explications principales de ce phénomène réside dans les conditions mêmes de la création de JAVINO : structure ad hoc créée pour les besoins de la cause, elle est d'abord issue de la double démission de CRH 88 et de l'ARPEP. Sa faiblesse structurelle ne lui aura pas permis d'assumer ses ambitions.

Ainsi, alors que le modèle de la recherche-action stratégique est celui qui guide l'action de JAVINO, les moyens qu'elle peut mettre en oeuvre la maintiennent assez loin de ce modèle. Toutefois, la relation et l'analyse du "cas de JAVINO" dans la discussion de la recherche-action stratégique comme démarche scientifiquement fondée permet de dégager des points de vigilance pour continuer d'avancer dans l'élaboration et la vérification empirique du modèle.

⁸ Et le critère de "bas niveaux" est éliminé par l'entreprise. Le dispositif n'est pas ici un dispositif de recherche-action qui englobe et pilote l'opération mais un sous-dispositif dans l'opération.

RECHERCHE-ACTION - INSERTION/REINSERTION DE JEUNES ALGERIENS AVRIL 1985 -AVRIL 1988

Marie-Renée VERSPIEREN

INTRODUCTION

La recherche-action dont il sera question ci-dessous entre dans le cadre d'une action expérimentale visant la réinsertion de jeunes algériens en Algérie ou leur insertion en France. Menée par l'Université des Sciences et Techniques de Lille.Flandre-Artois, cette action est co-financée par le Fonds Social Européen et les Pouvoirs publics français. D'une durée totale de 3 ans, elle s'achèvera en avril 1988. Son objectif est double :

1. affiner les connaissances sur les questions complexes mais fondamentales que soulève l'alternative : insertion en France/réinsertion en Algérie pour des jeunes adultes de 18 à 25 ans.
2. Permettre à des jeunes issus de l'immigration - volontaires et motivés - de s'informer et de se former afin de réaliser au mieux leurs projets.

Lancée en 1985 par l'auteur même du projet déposé au Fonds Social Européen, l'action qui démarre à l'époque n'est pas accompagnée par une recherche, bien que le développement du concept "recherche-action" apparaît nettement dans le dossier officiel. L'université devait s'inquiéter de ce décalage entre les actions menées et la recherche promise. En mai 1986, elle confiait la direction de l'ensemble du dossier à Monsieur Paul Demunter, professeur, qui en devenait dès lors le responsable scientifique.

Pour la bonne compréhension de cette recherche-action "insertion/ réinsertion" il convient de bien distinguer les deux périodes (... 85 - mai 86) (mai 86 - mai 88) qui constitueront les deux parties de cet article.

1. LE PROJET INITIAL DE LA RECHERCHE-ACTION, ET LES PREMIERES ACTIONS (... 85 - MAI 86)

a) *Le projet*

Le projet remis à la Communauté Européenne et agréé par celle-ci précise ce qui suit en ce qui concerne la formation : "La formation proposée - qualifiante et alternante - vise l'accès à des emplois qualifiés de niveau V après validation de la formation par l'obtention d'un diplôme professionnel (C.A.P., Certificat d'Aptitude Professionnelle). Le public est

composé d'une cinquantaine de jeunes non qualifiés, demandeurs d'emploi, d'origine algérienne et résidant soit dans la Métropole lilloise (Lille-Roubaix-Tourcoing), soit dans le Valenciennois. Ce groupe de candidats est mixte et compris entre 18 et 25 ans. En raison de la nature de cette action et de l'efficacité recherchée à travers sa mise en oeuvre, une attention toute particulière sera accordée, lors de l'examen des candidatures, au sérieux du projet de chaque jeune et à son articulation avec ceux de sa famille (parents et fratrie)".

Pour réaliser ce projet, plusieurs étapes de formation ont été organisées.

b) *Les premières actions de formation*

- *Phase préliminaire*

Elle a eu lieu au début de l'année 1985, et avait pour objet la sélection de 90 jeunes qui entreraient dans le dispositif. La première démarche a consisté dans le dépouillement des fichiers des organismes s'intéressant plus particulièrement à la population concernée. Ensuite, un questionnaire a été passé auprès de 160 jeunes qui semblaient pouvoir répondre aux critères de sélection. Le dépouillement de ce questionnaire, suivi d'un entretien individuel avec ceux dont les réponses correspondaient aux attentes de l'étude, ont permis de faire entrer en formation les jeunes les plus motivés.

- *Groupes d'orientation approfondie (G.O.A.)*

Cinq stages G.O.A., chacun d'une durée de 120 heures, pour un effectif total de 90 jeunes d'origine algérienne, de 18 à 25 ans, habitant les secteurs de Tourcoing, Roubaix, Valenciennes et Douai ont été lancés.

Les G.O.A. avaient pour objectif de situer précisément les acquis scolaires, professionnels, culturels et linguistiques des stagiaires et de cerner leurs attentes et leurs projets (insertion/réinsertion). Tous les jeunes ont suivi ce stage.

La gestion des G.O.A. a été assurée localement par le CUEEP à TOURCOING, l'ACAEAP à ROUBAIX, SIGMA FORMATION à DENAIN, l'ADATMI à Douai et l'ARFEM à Roubaix.

- *Stages culturels de remise à niveau*

La remise à niveau des connaissances sur l'Algérie s'impose pour les jeunes stagiaires dans la mesure où nombre d'entre eux méconnaissent les réalités algériennes ou en ont une perception déformée.

Quatre stages de remise à niveau, chaque stage ayant une durée de 470 heures, ont été organisés. Ils ont concerné un effectif de 60 jeunes, issus des G.O.A. "réinsertion".

La formation comporte deux volets complémentaires : connaissance d'ordre général sur l'Algérie et le Maghreb (histoire, géographie, économie, culture, institutions et modes de vie) et (ré)apprentissage de la langue. Un stage pratique en entreprise est envisagé.

Coordonnée par le responsable du projet, la gestion de ces stages a été assurée par l'ARFEM, avec la collaboration de structures locales de formation, notamment l'Amicale des Algériens en Europe.

- *Formations complémentaires*

Si les tests font échouer un jeune ayant un réel projet professionnel, une formation complémentaire lui est proposée dans les matières qui lui sont nécessaires (français, mathématiques, raisonnement logique, etc ...). A l'issue de cette formation, il peut présenter l'examen d'accès à l'A.F.P.A. (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), et entrer en formation qualifiante.

- *Stages de qualification*

Suite aux stages de remise à niveau, voire à l'issue des G.O.A., les jeunes ont été soit orientés vers des stages de qualification existants, soit intégrés dans des stages qualifiants spécialement organisés pour eux. Ils se sont donc répartis comme suit :

- . 40 dans les stages de la Direction Régionale de la Formation Professionnelle (D.R.F.P.);
- . 10 dans les stages de l'A.F.P.A.;
- . 20 dans les stages spécifiques, les garçons principalement dans un stage qui concerne les métiers du bâtiment, les filles dans un stage qui concerne les métiers de la restauration et de l'hôtellerie. Ce dernier est le seul à ne pas encore avoir été mis sur pied.

C'est à ce point du déroulement que la responsabilité de la recherche-action a été confiée à une nouvelle équipe de chercheurs. L'intérêt de ce changement pour l'action a été que ces nouveaux acteurs ont sollicité des réunions, de façon à ce que l'appropriation du passé soit la plus complète possible. Mais avant d'organiser ces réunions, il leur a fallu dégager la trame des actions entreprises à partir du dossier initial, et reconstituer ce qu'ils pouvaient retrouver des premières hypothèses.

2. VERS UNE RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE (MAI 86 - MAI 88)

La première généralité qui va être exposée maintenant a donc été reconstituée à partir d'hypothèses implicites existant dans quelques écrits précédant l'arrivée de la nouvelle équipe.

a) *Le squelette de la première généralité (G 1)*

A l'origine, toute la démarche est partie d'une question générale "y a-t-il des jeunes qui se posent la question du retour au pays de leurs parents ?". Un pré-rapport est consacré à cette interrogation, et en conclut qu'elle est fondée, même si elle ne concerne qu'une minorité des jeunes issus de l'immigration. La réussite de leur devenir dépend aussi d'eux, et la position qui consiste à affirmer "qu'ils n'ont plus le choix" constitue une erreur.

Des conclusions apparaît le constat suivant, qui sera la base de la recherche-action : cette démarche s'inscrit en rupture avec certaines formes d'approches des réalités migratoires estimées (grâce au pré-rapport) dépassées et inefficaces. Il a été constaté également

que ce n'est pas parce que l'extrême droite prône le rejet des immigrés, que tout retour est téléguidé, sous-tendu par cette position idéologique. L'idée de retour est réelle et bien présente dans les débats internes aux familles. Deux questions se posent alors :

- Comment se situe le jeune dont la famille discute à propos du retour ? Qu'en pense-t-il ? Est-ce un bien ou un mal pour lui ?
- Faut-il intervenir auprès de lui sur cette question ? Si oui, quelle(s) forme(s) pourrai(en)t revêtir cette intervention ?

Les hypothèses sont les suivantes:

1. Tant que chaque jeune n'a pas éclairci sa position personnelle face au retour en Algérie ou à son insertion en France, ce problème agit comme un blocage pour son avenir. Un choix est nécessaire, quelle que soit la position de sa famille à ce sujet.
2. Il y a un décalage profond entre ce que sait le jeune de l'Algérie et ce qu'est, à l'heure actuelle, ce pays. Une formation adéquate pourrait leur apporter des informations supplémentaires.
3. Ces jeunes sont issus de classe populaire, et ont besoin de formations qualifiantes, que ce soit pour repartir ou pour rester. S'il y a intervention de notre part, elle doit s'attacher à ce besoin, et viser à le satisfaire.

Une fois en possession de cette première généralité, l'équipe pouvait organiser les réunions dont elle avait besoin pour entendre ce qui s'était passé avant son arrivée, mais surtout pour discuter des hypothèses, maintenant explicites, qui soutenaient les actions engagées. Pour ce faire, elle a mis en place trois structures d'aide à la recherche-action.

b) *Les trois structures*

Le *groupe de recherche* est constitué de 3 chercheurs. Il a pour but de réfléchir aux hypothèses scientifiques et aux hypothèses d'action qui sous-tendent le projet général. Il a pour mission d'établir les liens entre la recherche et l'action, et doit s'assurer que ces liens fonctionnent à tout moment, c'est-à-dire que la recherche favorise l'action et que l'action enrichit la recherche. Les chercheurs accompagnent l'action dans ce but, tiennent "la mémoire" de ces actions, du pourquoi et du comment celles-ci fonctionnent; à cet effet, ils tiennent "un carnet de bord" un peu à la manière des ethnologues, consignnant non seulement les faits observés mais également les remarques personnelles et les analyses produites à chaud. Le contenu de ce "carnet de bord" constitue ainsi le matériau de base indispensable au moment de l'analyse et de la rédaction finale.

La *cellule de recherche-action* voit le regroupement d'une dizaine de structures d'intervention concernées par la question du retour posée par les jeunes. C'est une particularité de cette action expérimentale et une volonté du groupe de recherche de s'appuyer sur une démarche collective. Les réunions, très régulières, sont consacrées à des discussions de fond sur les hypothèses de base, à une analyse continue de l'action, à une adaptation des hypothèses scientifiques et des hypothèses d'action.

Le groupe de pilotage par contre a pour vocation de s'ouvrir à tous les partenaires de la recherche-action, et a pour mission de se tenir informé des objectifs des actions, d'enrichir la recherche-action des réflexions, conclusions, questions, réussites, dysfonctionnements constatés par eux pendant ces actions, de faciliter la présence souhaitée de l'un ou l'autre des chercheurs au cours de l'une ou l'autre action, d'entretenir enfin les contacts entre partenaires de la recherche et partenaires extérieurs.

Grâce à l'élaboration a posteriori de G 1, et grâce aux structures mises en place qui ont bien fonctionné, l'ensemble des acteurs a eu la possibilité de discuter ou de rediscuter des hypothèses de base de la recherche-action. Ce sont donc les actions menées depuis l'origine mais aussi depuis la constitution de structures d'aide, les discussions collectives, et enfin le travail de recherche qui ont constitué le corpus complet de G 1 présenté maintenant, sur lequel se base toute action depuis mai 86.

c) *La formulation de la première généralité (G 1)*

Il n'y a pas d'accords politiques entre la France et l'Algérie sur le problème du retour éventuel des jeunes issus de l'immigration, bien que cette question préoccupe réellement les deux pays. Ou tout au moins il n'existe pas de possibilités collectives de gérer ces retours, et ces jeunes demandeurs sont le plus souvent livrés à eux-mêmes. Cependant, et bien qu'il n'y ait pas de soutien particulier officiel, des jeunes retournent.

En dépit des discours officiels, il n'y a pas de volonté politique réelle de la part de la France en ce qui concerne l'intégration totale de ces mêmes jeunes. Les missions locales constatent que ces jeunes se marginalisent de plus en plus, quittent encore plus massivement qu'il y a quelques années le système scolaire, que les dernières filières de formation mises en place les excluent encore davantage¹ ... Cependant, et bien qu'il n'y ait pas de soutien particulier officiel, des jeunes s'insèrent.

D'où les questions :

- Que se passe-t-il, à quel moment, par quel(s) moyen(s) ? Pour que certains retournent en Algérie et que d'autres s'insèrent en France, et ceci bien qu'il manque, d'un côté comme de l'autre, des aides institutionnelles précises ?
- Comment proposer une formation puisque chaque solution apparaît être individuelle ?

¹ Le dernier plan "formation jeunes" privilégie le système de l'alternance. Or ce type de formation qui nécessite bien évidemment un passage en entreprise pose un réel problème aux jeunes d'origine étrangère : la situation économique difficile n'incite déjà pas les chefs d'entreprise à ouvrir leurs portes, et lorsqu'ils le font, les jeunes français de souche sont favorisés.

HYPOTHESE CENTRALE

Les jeunes issus de l'immigration s'insèrent ici ou se réinsèrent au pays de leurs parents bien qu'ils soient le plus souvent livrés à eux-mêmes grâce à une stratégie qui leur est particulière, en saisissant toute possibilité offerte. Il n'y aurait donc pas de solution collective à ce problème, mais une collection de solutions individuelles. Un moyen d'aider efficacement chaque jeune à se positionner est de lui proposer une formation adéquate qui lui servirait à trouver SA réponse.

SOUS-HYPOTHESES

1. Les déterminants de la stratégie d'un jeune qui retourne en Algérie et ceux de celui qui s'insérera en France sont vraisemblablement différents. Il est possible que la position familiale soit LE déterminant essentiel. Mais la stratégie évoluera en fonction de la formation reçue.
2. Il sera possible de proposer à chacun une formation adéquate,
 - en maintenant le dispositif global de formation de la généralité 1 et en gardant à l'esprit les hypothèses toujours valables qui sont à l'origine de ce dispositif;
 - en étant particulièrement à l'écoute des jeunes lors du stage culturel de remise à niveau de façon à lui proposer au fur et à mesure de leurs demandes des interventions spécifiques capables de faire avancer leurs projets;
 - en leur donnant les capacités nécessaires pour analyser les contraintes qui pèsent sur eux, afin de dégager avec eux les marges de manoeuvre possibles;
 - en bâtissant la formation autour de capacités transférables pour que ceux qui retourneront comme ceux qui resteront y trouvent leur intérêt. Ils devront apprendre surtout quel est leur environnement, et devront pouvoir s'y situer (concept de qualification sociale);
 - en les informant d'éléments objectifs concernant la France et l'Algérie, ce qui les aidera d'une part à découvrir leurs capacités propres, qu'elles soient dues à une double culture, une double appartenance, une "autre culture", etc ... (de par leur situation ils auraient un horizon géographique et social beaucoup plus élargi que n'importe quel jeune français en situation comparable). Ces informations leur donneront d'autre part le minimum de connaissances nécessaires à une compréhension des réalités algériennes.
3. S'il est possible que la position familiale soit LE déterminant essentiel avant la formation, une autre hypothèse serait que cela changera après le stage en Algérie prévu en fin de cursus. Car rien ne vaudra la mise en situation pour faire évoluer la stratégie de départ. Il faudra alors connaître et analyser cette évolution, et attendre éventuellement qu'elle se concrétise.

Dans le cadre de cet article, on ne peut s'attarder à présenter, pour chaque hypothèse scientifique, la série de sous-hypothèses qui en découlent, ni la déclinaison des hypothèses d'action envisagées ou mises en oeuvre. Pour que le lecteur néanmoins saisisse bien ce qui

est entendu par recherche-action de type stratégique, l'exemple qui a été choisi pour illustrer le propos porte sur la dernière sous-hypothèse, celle qui concerne le stage pratique en Algérie. Celui-ci reprend bien l'idée que la réinsertion des jeunes nécessite d'une part une approche - spécifique et liée à la formation - de la société algérienne actuelle, et d'autre part une formation professionnelle, élément central de leur démarche.

d) Le stage pratique en Algérie

Pour répondre aux deux préoccupations (Formation sur et par l'Algérie, formation professionnelle), l'équipe scientifique a monté un stage de deux fois 4 semaines. La première période d'un mois passé en France a été immédiatement suivie de 4 semaines passées en Algérie, l'objectif de la première étant de permettre la bonne réalisation de la seconde, répartie en trois parties distinctes de durée inégale, et qui répondaient aux trois sous-hypothèses suivantes:

- *Sous-hypothèse 1 :*
pour que le projet du jeune ait le maximum de chances de réussite, il est important qu'il soit soutenu par sa cellule familiale. Celle-ci est la base de la société algérienne; en tant que telle, elle joue un rôle très important auprès de chacun de ses membres.
Volet 1 : aspect non-professionnel : chaque jeune passera une semaine dans sa famille d'origine - au sens large du terme -, dans sa région d'origine, et observera attentivement le quotidien (grille d'analyse).
- *Sous-hypothèse 2 :*
Pour que le projet professionnel soit le plus réaliste possible, il faut qu'il se confronte à la réalité algérienne.
Volet 2 : aspect professionnel : chaque jeune travaillera 15 jours dans une entreprise correspondant à sa branche d'activité, et remplira un dossier descriptif concernant cette entreprise.
- *Sous-hypothèse 3 :*
Pour que le jeune dispose du maximum d'informations objectives concernant le choix qu'il doit effectuer, il est nécessaire que ces informations lui soient données par les autorités dont il dépendra s'il décide de s'implanter en Algérie; sinon il peut soupçonner ceux qui détiennent ces informations en France de ne pas être les plus habilités à les diffuser.
Volet 3 : chaque jeune aura la possibilité d'obtenir un complément d'informations sur les structures qu'il désire pendant la dernière semaine du stage (débat, visites, tour de table, ...).

La présentation en colonnes (phase de préparation en France/phase de réalisation en Algérie) facilitera la bonne compréhension des allers-retours de formation entre le mois "français" et le mois "algérien", sachant que l'un a précédé complètement l'autre.

1er volet : aspect non-professionnel (1 semaine)

PHASE DE PREPARATION EN FRANCE

EN FRANCE

C'est la technique de l'observation participante qui semble offrir le plus de moyens au jeune pour récolter toutes les données nécessaires à une bonne compréhension de la structure familiale et pour être actif lors de ce recueil d'informations.

C'est pourquoi la première semaine de stage (35 h) est consacrée à l'élaboration d'un questionnaire sur la vie quotidienne : les conditions de vie, le logement, les traditions familiales, les loisirs, etc ...

Ce questionnaire est testé au fur et à mesure de son élaboration, chez le jeune tout d'abord, puis auprès de ses amis et connaissances, etc ...

L'analyse en est faite jusqu'à ce que chacun possède correctement cette technique avant son arrivée en ALGERIE.

2nd volet : aspect professionnel

PHASE DE PREPARATION EN FRANCE

EN FRANCE

Deux contenus de formation correspondent à ce second volet (35 heures).

Le premier, plus théorique, présente l'entreprise en général puis insiste plus particulièrement, en mise en parallèle, sur ce qu'est une entreprise socialiste, comment elle fonctionne, quelles en sont ses caractéristiques, etc...

PHASE DE REALISATION EN ALGERIE

EN ALGERIE

La première semaine de stage se passe dans la famille, en observation participante, pour percevoir le plus complètement possible son mode de fonctionnement.

Il s'agit pour chaque jeune de remplir un dossier d'observation à l'aide du questionnaire élaboré précédemment, en allant interroger les membres de sa famille bien sûr, mais aussi les voisins, les habitants du quartier, les commerçants, etc...

Chacun des 15 jeunes est donc, pendant cette première semaine, replongé dans son milieu d'origine et cherche des informations sur les aspects non professionnels de la vie en ALGERIE.

PHASE DE REALISATION EN ALGERIE

EN ALGERIE

Il s'agit pour les jeunes de travailler 15 jours dans une entreprise de la branche d'activité de ses compétences. Cette plongée dans la vie active lui permet tout d'abord de faire le point sur ses capacités et de composer son projet professionnel, mais encore de nouer des relations avec des collègues, d'échanger des idées, etc...

Le second reprend le thème du questionnaire, cette fois-ci élaboré pour être directement applicable au Monde du Travail. Là encore la formation teste cet outil afin de permettre son appropriation complète par le jeune avant son entrée en entreprise, en ALGERIE. ¹

3e volet : compléments d'informations sur les structures et Bilan global

Ce dernier axe a pour fonction de faciliter au maximum la mise en oeuvre du projet professionnel de chacun.

PHASE DE PREPARATION EN FRANCE

La formation insiste tout d'abord sur la recherche d'informations correspondantes aux projets, rédaction de lettres de présentation, demandes de renseignement, élaboration d'un curriculum-vitae, prises de contacts ou de rendez-vous, mise en forme d'un dossier général pour chaque projet : objectifs poursuivis, financements prévus, mise en oeuvre, moyens, etc ... (55 h).

Ensuite, 15 h de sensibilisation à la communication apprennent aux jeunes à écouter un discours, un exposé ou à participer à un débat. Ils développent ainsi leur esprit critique selon les aspects qui les intéressent particulièrement, de façon à obtenir un maximum d'informations opérationnalisables.

PHASE DE REALISATION EN ALGERIE

La dernière semaine qui regroupe tous les stagiaires en un même lieu poursuit deux objectifs:

a) Elargir au maximum les connaissances des jeunes:

Cet objectif est atteint:

- par des échanges portant sur le vécu en famille et en entreprise. Des responsables sont invités à participer à ces tables rondes pour enrichir les discussions.

- par des visites complémentaires que les autorités algériennes compétentes organisent de façon à ce que les jeunes puissent savoir par exemple :

* comment fonctionne une Assemblée Populaire Communale ?

* Qu'est-ce qu'un domaine autogéré ?

* Quel est le fonctionnement syndical ?

Des informations sont également fournies sur la religion, les organisations de masse, les unions professionnelles, les activités de loisirs, sportives, culturelles, touristiques ...

- Par des exposés de personnalités sur des thèmes souhaités par les jeunes. Ces exposés sont suivis de débats.

b) Dresser le bilan de la formation.

Participent à ce bilan non seulement les jeunes et leurs formateurs mais aussi l'équipe scientifique et surtout les responsables algériens qui ont accueilli les stagiaires. Le rapport final est établi en commun.

A l'issue de ce travail est prise la décision de reconduire ou non l'expérience pour 15 autres jeunes. En ce cas, les conditions de reconduction sont examinées conjointement par les autorités algériennes et l'équipe scientifique d'une part et les autorités françaises d'autre part.

Résultats attendus

L'ensemble de cette formation donne au jeune stagiaire le supplément d'informations lui permettant de mieux se positionner face au problème de l'insertion ou de la réinsertion, en confrontant la réalité familiale, économique et culturelle à l'image qu'il porte en lui. De plus, grâce au stage en entreprise, il clarifie son projet professionnel : revenu en France, il prend la décision de poursuivre une formation qualifiante s'il en a les capacités, ou une formation pré-professionnelle si nécessaire.

3. CONCLUSIONS

La recherche-action qui vient d'être présentée n'est pas "classique". Elle se distingue par le fait que l'implication des chercheurs y est totale. Ceux-ci maîtrisent totalement la commande et l'action. Ils sont tous trois, au sens plein du terme, praticiens-chercheurs. Leur démarche de recherche se fonde dès lors essentiellement sur l'analyse stratégique. C'est elle qui guide leurs actions, ce qui implique le travail que l'on a détaillé plus haut portant sur l'identification claire des objectifs qui se traduisent en hypothèses de recherche et en hypothèses d'action et qui a été illustré par l'exemple du stage pratique en Algérie.

Ainsi, à mesure que se sont développées les actions de G 1, les hypothèses ont été discutées, analysées, étudiées par l'ensemble des participants. Et lorsque les nouvelles hypothèses que la cellule de recherche-action a pressenties comme étant plus efficaces sont apparues, la recherche s'est adaptée à l'action. Les modifications proposées ont été à chaque fois justifiées et argumentées pour pouvoir être effectuées. Les modifications cependant n'ont pas impliqué la remise en cause du modèle global. C'est parce que "dans la recherche-action de type stratégique, une fois les hypothèses d'action mises en oeuvre, un travail intense de retour sur ces hypothèses - et donc un travail d'évaluation permanent - est

nécessaire si l'on veut s'assurer un maximum d'efficacité"² que les hypothèses de G1 ont été enrichies et le sont encore à l'heure actuelle, car il s'agit à tout moment de parachever le dispositif et non de le remanier brutalement.

Ce type de recherche-action est dit stratégique parce qu'il s'agit en fait d'apporter, par le processus de recherche lui-même, un "plus" au dispositif. Or, ici on constate deux effets produits par le mécanisme mis en route, qui découlent étroitement de la tactique employée.

Tout d'abord, le travail de la cellule de recherche-action a servi à défricher des terrains "pratico-administratifs" particulièrement rébarbatifs³. Puis des contacts ont été noués entre organismes parallèles qui n'avaient pas coutume de s'associer, pour déboucher sur leur participation pleine et entière à la réalisation du projet. Mais le "plus" stratégique est surtout représenté par la sensibilisation que l'on peut maintenant constater vis-à-vis du problème soulevé par le retour des jeunes issus de l'immigration. Force est de constater que ceux qui écoutaient distraitement il y a maintenant 2 ans les objectifs de la recherche, voire ceux qui les rejetaient tout à fait, sont maintenant au courant du dispositif mené et en attendent les résultats.

Enfin, le second effet produit par la conception même de la recherche - conçue de telle manière qu'elle soit formative pour les participants qui s'y engagent - concerne directement les jeunes. Ceux qui ont suivi l'ensemble des stages - y compris le voyage en Algérie - ont construit maintenant une réelle stratégie face à leur avenir. Tous ont pris une décision, ont un objectif de vie, et sont en train de se donner les moyens de le concrétiser. Ce résultat est dû bien entendu à la formation reçue, mais il est également une conséquence de leur participation active à la recherche. Ils ont vécu les adaptations de la recherche à l'action, ses évolutions et ses régressions, ses attermoissements comme ses réalisations. Ils ont vu, plus même, senti et ressenti ce que suppose d'entêtement le montage d'un projet, et par mimétisme peut-être, par conviction sûrement, ils sont maintenant prêts à monter celui qui leur tient le plus à coeur : le leur.

2 P. DEMUNTER, *Rapport intérimaire de l'évaluation du programme régional de formation*, Lille, septembre 1987 p. 17.

3 Combien de démarches, de formulaires, de réunions pour savoir si oui ou non des stagiaires rémunérés en France ont droit à la couverture sociale en entreprises algériennes !

UNE RECHERCHE-ACTION DE TYPE "STRATEGIQUE" - LA FUNOC -

Paul DEMUNTER

Afin de préciser quelles sont les phases clés d'une recherche-action de type stratégique, je me baserai sur dix années d'expériences dans le cadre de la Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi (FUNOC). Je ferai principalement, mais non exclusivement, appel aux résultats de la recherche-action sur les conditions de création et de développement d'un district socio-éducatif et culturel en Belgique. Cette recherche-action, financée par les pouvoirs publics belges et par la Communauté européenne s'inscrivait dans le projet plus vaste que constituait la mise sur pied d'une université ouverte à Charleroi. Elle aboutit à la publication, en 1982, de 9 brochures analysant l'ensemble de l'action¹. Elle constitue donc une recherche-action finie, arrivée à terme alors que l'action plus large dans laquelle elle s'insérait est toujours en cours et ne bénéficie plus de crédits spécifiques pour la recherche.

1. OU LE CHERCHEUR HESITE ENTRE UNE RECHERCHE CLASSIQUE ET UNE RECHERCHE-ACTION

Avant que ne se crée la FUNOC en juin 1977, deux études ont déjà vu le jour :

- la première portant sur l'élaboration d'un projet d'université ouverte dont la FUNOC se dit la continuatrice²;
- la seconde portant sur l'expérimentation des propositions pédagogiques avancées dans le projet d'université ouverte³.

Quand, en 1974, on me demande de faire un projet d'université ouverte pour la ville de Charleroi, aucune contrainte de type méthodologique ne m'est imposée. On me dit avoir fait appel à un sociologue, ayant enseigné pendant 10 ans dans un organisme de formation pour ouvriers parce que "Charleroi veut une université qui soit réellement ouverte sur le monde ouvrier". Il m'est donc demandé de définir ma démarche (que l'on supposera être une démarche d'enquête sur le terrain) et de discuter de l'état d'avancement de mes travaux avec une équipe constituée essentiellement de deux collègues de l'Université de Louvain (ils signeront le projet avec moi).

1 P. DEMUNTER, Le district socio-éducatif, Bruxelles, *Contradictions*, 1982.

2 J. DEBELLE, P. DEMUNTER et I. HECQUET, *Une Université Ouverte à Charleroi*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, JEB 1/75, 1975.

3 P. DEMUNTER, A. QUEVIT et C. VERNIERS, *Université Ouverte. Leçons des expériences pilotes*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française, JEB 7/76, 1976.

Comme il s'agissait de créer une université nouvelle, non sélective, ouverte à tous et prenant en compte les besoins sociaux de la majorité de la population, l'étude préparatoire me semblait devoir résoudre trois questions :

- 1) comment ouvrir l'université ? Ce qui comportait une critique de l'enseignement supérieur en Belgique;
- 2) quels étaient les besoins objectifs en matière de formation de cette population ? Ce qui impliquait une enquête sur le terrain, sinon auprès de la population elle-même, du moins auprès de ses principaux représentants;
- 3) quels dispositifs et quelles méthodes pédagogiques proposer pour permettre la réalisation de ces objectifs ? Ce qui impliquait l'élaboration d'une proposition concrète prenant la forme d'une université ouverte.

A ce moment, n'étant nullement maître du projet, je proposai une **démarche universitaire classique** : analyse documentaire pour résoudre la première question; enquête sur le terrain auprès d'un ensemble de témoins privilégiés pour résoudre la seconde; sur base de ces deux études, construction d'une proposition pouvant, dans une phase ultérieure, donner lieu à expérimentation. Cette phase aura effectivement lieu mais de manière très limitée en raison de l'opposition politique qui se dessinera (le projet sera qualifié de "collectiviste" par l'Union wallonne des entreprises).

Le seul aspect qui se distinguait quelque peu de l'enquête sociologique classique résidait dans les **séances de travail collectif**, organisées à mon initiative et rassemblant pour un interview collectif assorti d'un débat, les témoins privilégiés qui avaient accepté de se prêter au jeu de l'enquête.

Donc, dans cette phase de recherche, pas de réelle trace de recherche-action; quelques embryons de **recherche participante**; une nette prédominance de la démarche sociologique classique fondée sur des **entretiens semi-directifs** auprès de témoins privilégiés choisis en fonction de la position clé qu'ils occupent sur le terrain.

En conclusion, on peut dire que les besoins objectifs de formation ont été mis à jour par une recherche universitaire sociologique classique. On peut a posteriori, se demander ce qu'une recherche-action aurait apporté de plus dans ce cas. Personnellement, je ne pense pas que les résultats auraient été forts différents quant à l'analyse de la situation sociale économique et culturelle de Charleroi. Là, où l'on aurait pu noter des différences importantes, c'est dans la prise de conscience de ses besoins objectifs par la population si elle avait été associée à la recherche.

La seconde étude qui est une étude expérimentale ayant pour but de tester un certain nombre de propositions pédagogiques contenues dans la première, ne pouvait, quant à elle, se satisfaire d'une recherche sociologique; elle impliquait une action de formation et son évaluation. Apparaît ainsi une situation tout à fait propice à la mise en oeuvre d'une recherche-action de type stratégique. En effet, d'une part, la recherche et l'action vont devoir se développer en un seul et même processus; d'autre part, l'implication des chercheurs sera totale puisqu'ils sont chargés de monter tout le dispositif. Qui plus est, ils en

assument la responsabilité puisqu'ils concluent le contrat de recherche et d'action avec les autorités publiques.

Malgré ces conditions favorables, une recherche-action systématique n'a pas été mise en place. L'équipe et moi-même étions complètement absorbés par la réalisation de l'action de formation. était-ce grave ? Ne peut-on déclarer qu'on a fait de la recherche-action sans le dire et sans le savoir ? N'y retrouve-t-on pas les principaux "ingrédients" ? En effet :

- 1) **les hypothèses de travail et d'action étaient formulées explicitement** dans la première étude;
- 2) **chaque phase de l'action était préparée et discutée** en équipe, avec participation de B. Schwartz, qui nous obligeait à reformuler constamment nos hypothèses, à les vérifier et à les étayer;
- 3) l'évaluation, bien que nous en refusions le nom et l'idée ("le caractère novateur que revêt cette expérience pose la difficile question théorique de savoir s'il est possible d'intégrer innovation et évaluation de l'innovation"), donna lieu à de nombreuses **séances de travail collectif où chaque action, chaque problème était exposé et analysé.**

A l'issue de cette expérience-pilote, l'offre de formation a été ajustée, reformulée, de sorte qu'on disposait, au moment de la création de la FUNOC, **d'un ensemble cohérent d'hypothèses de recherche et d'action, ensemble que j'appellerai "première généralité".**

2. L'ELABORATION DES HYPOTHESES CONSTITUANT LA "PREMIERE GENERALITE"

L'élaboration de cette "première généralité" est une phase absolument indispensable de la recherche-action de type stratégique. C'est de là que part le processus de recherche-action. Comme on vient de le voir, la recherche peut encore y être de type classique. On a d'ailleurs vécu une situation semblable lorsqu'on a réalisé l'étude sur le Bassin minier pour le FSE⁴. Même si cette recherche a pris ses distances par rapport à la démarche sociologique classique, elle ne peut encore être dite "recherche-action" puisqu'elle ne visait pas à la réalisation d'une action. Elle devait la préparer en analysant les conditions de sa mise en oeuvre et de viabilité. Elle pouvait proposer une stratégie, mais elle n'avait pas à développer cette stratégie ni, a fortiori, à l'analyser dans son développement.

Comment se présente cette "première généralité" dans le cas de la FUNOC ?

Répondre à cette question, c'est reproduire l'offre de formation dans son ensemble et les analyses qui la fondent. Ce qui est impossible dans le cadre de ces quelques pages. Pour simplifier, je formulerai les hypothèses centrales tout en signalant qu'un grand nombre d'hypothèses secondaires viennent les préciser et les opérationnaliser. Ce cadre hypothé-

4 Voir ci-dessus, l'article de M. MEBARKI.

tique central constitue la "totalité" qui donne sens aux hypothèses afférentes. En tant que telle, il s'agit bien d'une "première généralité" qui ne peut être modifiée dans sa structure qu'après une évaluation globale, ce qui suppose un temps relativement long. En effet, il convient de laisser aux divers dispositifs le temps de se mettre en place, d'être expérimentés, de produire leurs effets. Aujourd'hui - soit dix ans après l'élaboration de cette première généralité - il n'y a pas encore eu d'évaluation globale ni de formulation d'une seconde généralité. En 1982, à la fin de la recherche-action sur les conditions d'implantation du district, 900 pages ont été publiées qui constituaient un aperçu historique de la mise en place de l'action assorti d'une analyse des premiers dispositifs. Il y avait bien un dernier chapitre qui dressait quelques perspectives, mais celui-ci constituait davantage un "propos d'étape" qu'une reconstruction de l'offre globale de formation. C'est maintenant que l'ensemble du dispositif global fonctionne, qu'une telle étude pourrait et devrait être produite.

Venons-en donc à la formulation de la première généralité. Mais avant cela, un constat résultant de l'analyse de la situation économique et sociale de Charleroi : des besoins objectifs de formation importants existent pour une large majorité de la population caroloré-gienne qui vit dans un état de sous-scolarisation et de sous-qualification. Ces besoins sont liés à la qualification professionnelle et à la qualification sociale, lesquelles exigent une solide formation de base⁵.

- 1ère hypothèse : Il y a décalage profond entre ces besoins objectifs et la perception qu'en ont les individus.
- 2ème hypothèse : le public principalement concerné n'est pas spontanément demandeur de formation et surtout pas de formation de type socio-politique pouvant contribuer à leur qualification sociale.
- 3ème hypothèse : l'accès à la qualification sociale est cependant fondamental pour ce type de public si l'on estime qu'il doit prendre sa destinée en mains et lutter pour résoudre ses propres problèmes. (De cette hypothèse naîtra l'objectif no. 1 de la FUNOC, à savoir la qualification sociale et l'objectif no.2, à savoir la généralisation de la formation de base indispensable à l'accès à la qualification professionnelle et sociale).
- 4ème hypothèse : il est possible de répondre aux besoins objectifs de formation de ce public à la double condition de :
- 1) mettre en place un dispositif global de formation sur un bassin (réponse en terme de structure);
 - 2) d'adopter une stratégie éducative adéquate fondée sur le dépassement progressif de la demande initiale et sur des méthodes pédagogiques qui, comme "l'autoformation collective et assistée",

5 P. DEMUNTER et M.C. VERNIERS, La FUNOC; une pratique éducative en milieu ouvrier, Bruxelles, *Contradictions*, Collection "Le district socio-éducatif et culturel", no. 4, 1982.

favorisent l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par les individus (réponse en terme de pédagogie).

- 5ème hypothèse : le type de structure le plus adéquat est l'université ouverte conçue, non sur le mode d'une université de la "seconde chance" comme l'est l'Open University, mais d'une université originale dite de la "première chance" développant un continuum de dispositifs allant de l'alphabétisation à la thèse de doctorat (le modèle des actions collectives françaises et de la structure CUEEP apparaît en arrière fond de cette hypothèse).
L'hypothèse 4 et l'hypothèse 5 éclatent évidemment en une multitude d'hypothèses secondes afférent à chaque dispositif particulier voire à chaque démarche particulière. *Prenons un exemple* : s'il faut un dispositif global c'est qu'on ne s'en tient pas à la formation stricto sensu. En effet, on formule l'hypothèse qu' étant donné le peu de demandes spontanées conformes à l'offre qui est faite, il est nécessaire de mettre en place un dispositif de sensibilisation. En outre, comme on veut que la formation soit présente dès le départ, on formule la sous-hypothèse selon laquelle il est possible de créer un dispositif de sensibilisation qui assure déjà de la formation... etc..
- 6ème hypothèse : tenant compte de la réalité politique conjoncturelle (blocage du projet d'université ouverte), on avance l'hypothèse selon laquelle il est possible de développer une action collective s'inscrivant dans la logique du projet global tout en procédant par étapes et par "petits morceaux". à mon avis, il s'agissait là de l'hypothèse la plus hasardeuse car sans être en totale contradiction avec la quatrième, elle s'en écarte néanmoins de manière assez nette.
- 7ème hypothèse : Le développement de l'action sera possible s'il se fonde sur l'autorité des deux mouvements ouvriers, à l'exclusion des patrons et des partis politiques (en ce y compris les partis proches des deux mouvements ouvriers).
- 8ème hypothèse : afin d'éviter la tendance générale à la reproduction sociale (puisque ce sont les plus formés qui expriment le plus de demandes conformes aux offres) une politique volontariste de recrutement sera mise en oeuvre de sorte que les peu scolarisés soient toujours majoritaires dans l'institution (renversement de la pyramide sociale et non simple représentativité comme dans les actions collectives françaises).
- 9ème hypothèse : la formation sera plus efficace (plus de connaissances et de savoir-faire en moins de temps) que la formation des réseaux d'enseignement traditionnel parce qu'elle se fondera sur une pédagogie de type appropriatif, sur une motivation accrue des individus participant à un

projet collectif et sur un personnel de qualité universitaire rompu à la recherche.

10ème hypothèse : La recherche accompagnant l'action permettra de développer la conscience politique des individus dans la mesure où elle les y associera.

Comme on le voit, **les hypothèses de recherche et les hypothèses d'action s'entremêlent et se complètent**. Et ceci est normal puisqu'on se trouve face à un exercice qui n'a rien de commun avec l'exercice académique traditionnel. Il s'agit ici de procéder à une analyse qui tienne compte des aspects stratégiques et tactiques et qui les développe.

Ces hypothèses qui constituent la "*première généralité*" ont été élaborées, comme je l'ai dit, en dehors de toute recherche-action. Bien sûr, les expériences-pilotes ont permis à l'équipe scientifique de s'en imprégner. Néanmoins, au moment de l'élargissement de l'action, le problème de l'appropriation de cette "généralité" par de nouveaux acteurs s'est posé avec acuité. Le même problème d'appropriation s'est posé lorsqu'il s'est agi d'associer la population de Charleroi à la recherche-action sur le district. Comment en effet, stimuler un mouvement général de participation autour d'une idée, d'une structure et d'une pratique dont presque personne n'a entendu parler ?

Le problème a été posé d'emblée et a été résolu de la manière suivante :

Constatons qu'il existe toujours un décalage entre ceux qui élaborent un modèle et ceux qui se joignent à eux pour le mettre en oeuvre. Il est toujours difficile d'intégrer de nouveaux venus dans une équipe qui a un passé de travail et de réflexion en commun. C'est pourquoi, à chaque élargissement de l'action un **temps d'appropriation du projet** qui est, en fait, un temps de formation a été prévu et organisé pour les nouveaux venus. Soit dit en passant, il paraît donc plus intéressant de procéder d'emblée à une recherche-action qui associe le plus de monde possible à l'élaboration du projet. Le temps perdu alors est récupéré au moment où s'élargit l'équipe.

Pendant ce temps d'appropriation, toutes les hypothèses ont été largement rediscutées sans toutefois accepter que les objectifs fondamentaux ne soient remis en cause. Averti du fait que, dans toute équipe, il se trouve toujours quelqu'un pour préférer un autre modèle ou une autre logique, on a balisé ce qui ne pouvait être remis en question sous peine de briser le dispositif d'ensemble et sa logique interne.

L'appropriation ne s'est pas faite par assimilation pure et simple des hypothèses. Il ne s'agissait ni d'un examen écrit, ni d'un examen oral. dans un premier temps, il a été demandé aux personnes voulant s'engager dans l'action un **exposé expliquant le projet en situation réelle** devant un public qui ne le connaissait pas et à qui on souhaitait le faire connaître. Dans un deuxième temps, l'appropriation s'est réalisée de manière plus progressive par la **participation active aux séances de travail liées à la recherche-action**.

3. LE LANCEMENT DE L'ACTION : OU IL EST QUESTION DE L'IMMERSION TOTALE DU CHERCHEUR

Disposant d'un cadre hypothétique très complet (qui dépasse de loin les 10 hypothèses présentées ci-dessus, puisqu'il inclut les hypothèses afférentes à chaque hypothèse principale), l'action proprement dite pouvait être lancée.

De quoi parle-t-on lorsqu'on dit "l'action pouvait être lancée" ?

1. Ce peut être de la mise en place du dispositif global. Ce l'eut sans doute été si l'on avait pu disposer de moyens suffisants pour créer l'université ouverte de Charleroi.
2. C'est le plus souvent du lancement d'une première phase voire de la première phase d'un premier dispositif. Dans le cas qui nous occupe, c'est de la création de la FUNOC, de la recherche des moyens et de la mise en oeuvre de l'action qu'il s'agit. Cette dernière a essentiellement eu pour objet la popularisation du projet, la sensibilisation et le recrutement des premiers participants. Ces opérations donnèrent lieu à plusieurs campagnes d'entretiens et à la présentation des premières offres de formation que constituaient les formations d'accrochage et d'incitation.

On peut aisément imaginer le travail que cela représente même s'il ne s'agit que de la mise en oeuvre de la première phase du premier dispositif. On arrive en terrain vierge et tout doit être fait en même temps⁶; l'action prend entièrement le pas sur la recherche et la réflexion. Je ne dis pas que le praticien ne réfléchit plus à ce qu'il fait mais, c'est l'heure des décisions et les discussions veillant à peser le pour et le contre de chaque hypothèse paraissent à ce moment totalement anachroniques.

A n'y prendre garde, on sombrerait facilement dans le spontanéisme. Lorsqu'un membre de l'équipe de recherche, poussé par un scrupule théorique ou par le souci de rassembler les matériaux qui permettront l'évaluation, demande une réunion de réflexion ou une discussion sur telle ou telle hypothèse, il soulève un tollé général : "*pas de temps à perdre en discussions théoriques*", "*Si tu étais sur le terrain, tu ne te poserais pas toutes ces questions*", "*Il faut être pratique*", "*L'heure n'est plus aux palabres*" ... on voit même parfois certains chercheurs convaincus de la nécessité de la recherche tenir les mêmes discours.

Que faire face à cet activisme ? Renoncer à la recherche et la remettre à plus tard ? Je ne le pense pas.

⁶ Sur les premiers dispositifs mis en place, voir P. DEMUNTER et M.C.VERNIERS : *La FUNOC... op. cit.*, voir aussi la description de l'action collective de Sallaumines faite par G. MLEKUZ dans *Contradictions*, Bruxelles, no. 21, 1979.

1. Dans la recherche-action de type stratégique, le chercheur est censé s'impliquer. on ne reviendra donc pas sur la nécessité pour lui de participer à cette intense activité.
2. Dans le cas de la FUNOC et sous le conseil de B. Schwartz, un membre de l'équipe reçut la mission d'interpeller continuellement ses collègues en se plaçant du point de vue de la recherche. Ceci n'est cependant pas suffisant et doit être complété par des temps strictement programmés pour la recherche.
3. Malgré des temps strictement programmés pendant lesquels on prend le recul nécessaire à la confrontation des hypothèses et de l'action, ainsi qu'à la mise par écrit des discussions et observations, il arrive que l'on perde quantité de données. C'est pourquoi, un retour sur toutes les périodes d'intense activité a été prévu grâce à la tenue d'un double carnet de bord :
 - a) le carnet de bord de chaque acteur dans lequel celui-ci note systématiquement ce qu'il perçoit de l'action, ses propres réflexions à propos de l'action, la chronologie de ses activités et de celles dont il peut avoir eu connaissance;
 - b) le carnet de bord de l'action elle-même tenu par l'un des principaux acteurs. Ce carnet de bord fournit une chronologie rigoureuse des événements et des réunions, contient une synthèse des discussions, des hypothèses et des arguments qui s'y rapportent ainsi que les principales décisions.
4. Vient s'ajouter à cette observation complètement impliquée l'archivage de tous les documents produits dans le cadre de l'action. Dans le cas de la FUNOC, et ce depuis l'origine, tous les documents : lettres d'invitation aux réunions, documents préparatoires à une réunion, PV de réunion, tracts, projets réalisés ou non, demandes de subvention, documents personnels de réflexion sur un sujet, etc ... sont photocopiés et un exemplaire est conservé et archivé. L'archivage est simple : il est chronologique et porte le code UO suivi de l'année où il est produit et du rang qu'il occupe dans la chronologie. Ainsi le 142e document de l'année 1979 sur les "questions à débattre à propos de la recherche-action" est répertorié sous le no. de code UO/79.142. La collecte de tous ces documents ne résulte pas d'un souci de faire a posteriori de l'histoire positive. Je veux dire par là que nous ne fétichisons pas les documents comme ont pu le faire les positivistes. Nous savons que les documents écrits contiennent une part de subjectivité aussi importante que les observations directes, que la bonne foi de ceux qui les écrit peut toujours être suspectée, que leur teneur matérielle est le masque d'une subjectivité dont il faut tenir compte, que le fait, même rapporté fidèlement par un document est une abstraction, un produit de la pensée⁷. Les documents sont là pour conserver la mémoire de l'action et ils seront traités de la même manière que les carnets de bord ou autres produits de l'observation directe.

Comment l'ont-ils été ?

7 V. B. VERHAEGEN, *L'histoire immédiate*, Gembloux, Duculot, 1974, p. 37.

La question est importante car elle pose le problème fondamental de la technique scientifique. Le traitement qui y a été donné (mais il est possible d'aller plus loin dans l'élaboration des règles de méthode) articule trois techniques : la critique externe et interne reprise à l'histoire; l'analyse interne de contenu à partir d'une confrontation systématique des hypothèses et des indices de vérification que le document prétend apporter; le **recoupement systématique** entre les documents et autres sources d'information. La règle étant qu'on n'accepte pour valable aucune assertion qui n'ait été corroborée par l'un ou l'autre fait.

Ceci étant dit, il faut bien avouer que ces règles sont plus faciles à énoncer qu'à mettre en pratique. Et je doute que toutes les publications scientifiques de la FUNOC se soient toujours entourées de toutes ces précautions. Il s'agit cependant d'une tendance générale, elle-même soumise à la critique de la raison et de la raison d'une équipe de chercheurs.

4. ANALYSE, DISCUSSION ET EVALUATION DE L'ACTION ET DES HYPOTHESES

J'ai présenté ci-dessus les hypothèses générales et j'ai dit, à cette occasion, qu'il y en avait une foule d'autres. Il est nécessaire de s'attarder quelque peu à ces sous-hypothèses qui sont en fait les hypothèses guidant l'action au jour le jour. Ce sont elles, et surtout les discussions et les actions qu'elles suscitent, qui constituent le coeur de la recherche action. En effet, si l'on veut que recherche et action s'articulent pour donner naissance à un processus continu au cours duquel l'une enrichit l'autre et réciproquement, il est nécessaire de prévoir de nombreuses réunions de travail au cours desquelles on procède à l'analyse du dit processus. Très concrètement, l'activité principale de ces réunions a consisté en une série d'opérations :

- réunir sinon l'ensemble, du moins le plus grand nombre de praticiens/chercheurs;
- rappeler les hypothèses de départ et les arguments qui fondent le choix de ces hypothèses plutôt que d'autres;
- entendre les praticiens/chercheurs sur les actions menées, sur les difficultés rencontrées, sur la manière dont ils les ont surmontées, sur les problèmes qui subsistent, sur leur manière d'apprécier les résultats obtenus (l'outil de base est ici le carnet de bord individuel ou des synthèses présentées à partir de ce carnet de bord);
- engager la confrontation et le débat sur les avis ou appréciations différents;
- répondre à la question : faut-il continuer ou adapter l'hypothèse et dans ce dernier cas, que faut-il changer ? Pourquoi ? Quels sont les arguments pour et contre ?
- rédiger un document qui fait état de l'ensemble des éléments de la discussion. Dans la mesure du possible, on retranscrira intégralement l'enregistrement de ces séances de travail;
- prendre les décisions en les justifiant et en justifiant pourquoi on n'a pas retenu les hypothèses alternatives (voir point suivant).

De telles réunions ont été nombreuses et soigneusement programmées et préparées. L'exemple le plus net en ce qui concerne les ajustements rendus nécessaires par l'action nous est donné par la mise en place du dispositif de sensibilisation. C'est certainement une des meilleures illustrations du mouvement constant allant de la recherche à l'action et de celle-ci à celle-là⁸.

Quand on lit ces pages, après coup, on a une impression de cohérence, de rationalité, de simplicité même : les individus auxquels on s'adresse, ne sont pas demandeurs de formation, mais ils en ont un besoin objectif. **L'hypothèse d'action** découlant de cette analyse est simple : "il suffit de sensibiliser". Comment sensibiliser ? Va-t-on poser des affiches, sortir des tracts ? non, puisqu'on s'adresse à un public qui ne lit pas. Par ailleurs, on sait que ces moyens échouent dans d'autres actions. **Nouvelle hypothèse d'action** : c'est le contact direct avec la population qui permettra une sensibilisation efficace. Comment va-t-on contacter ces personnes et surtout que va-t-on leur dire ? **Hypothèse d'action** : c'est l'entretien semi-directif qui convient le mieux, parce qu'il permet de faire parler la personne et de l'amener progressivement à découvrir ses besoins de formation ... On pourrait continuer ainsi et rappeler toute la démarche.

En fait, l'élaboration des sous-hypothèses, ou si l'on préfère, l'opérationnalisation des hypothèses générales, n'est pas un travail aussi simple que ne le laisse supposer ces quelques lignes, car :

- d'une part, il y a toutes les hypothèses alternatives qui auraient pu être prises. Et le choix n'est pas indifférent, car on n'opère pas dans un laboratoire expérimental. On se trouve au contraire dans une action dont la réussite dépend en grande partie de la validité des hypothèses retenues.
- D'autre part, il y a tous les collègues praticiens et chercheurs qui ont également leur mot à dire et il n'est pas certain que l'argumentation ait la même force de conviction pour tous. Dès lors, il convient de discuter longuement de la mise en oeuvre des hypothèses. Il en résulte que le choix d'une hypothèse demande du temps et une organisation du travail qui permette la libre discussion avant l'engagement de l'action ainsi que pendant les séances d'évaluation.

5. LA REORIENTATION EVENTUELLE DE L'ACTION SUITE A L'ANALYSE

Les séances d'analyse dont on vient de parler, n'ont pas pour but d'accumuler un savoir mort sur l'institution et son histoire. Elles visent avant tout à réorienter les actions si cela est nécessaire, à développer d'autres hypothèses, à accroître l'efficacité, à ramener l'action vers ses objectifs initiaux si pour une raison ou une autre elle s'en est écartée. Elles visent à conforter ou corriger la stratégie, à maintenir, à changer de tactique, bref à prendre des décisions.

Ici se pose un problème très épineux : que se passe-t-il lorsque les conclusions des séances d'analyse et de bilan présentent des divergences entre les acteurs du projet ? On se trouve alors dans une situation analogue à celle qui se présente dans tout mouvement où se

⁸ Voir ici P. DEMUNTER et M.C. VERNIERS, *La FUNOC ...*, op. cit., pp. 62 à 81.

structurent des tendances divergentes. Tous s'accordent sur les constats généraux, sur les objectifs fondamentaux et même sur les principales hypothèses qui constituent ce que j'ai appelé la "généralité 1". Mais ils s'opposent sur le choix de telle ou telle hypothèse seconde. On sera par exemple d'accord pour admettre l'hypothèse selon laquelle il faut sensibiliser le public parce que non demandeur de formation. Mais on refusera l'idée que les formations d'accrochage et d'incitation puissent être un moyen adéquat. On développera à l'appui, une argumentation non dénuée de sens, puisqu'il est admis par tous (au cours du bilan par exemple) que les formations d'accrochage et d'incitation ont sans doute accroché du monde, mais pas toujours le public prioritairement visé. En outre, elles n'ont pas répondu à l'objectif d'incitation puisque nombre de participants insistent pour rester dans ce type de dispositif. une tendance demandant l'abolition de ce dispositif peut donc surgir et développer, à l'appui de sa thèse, des arguments très solides. Une autre tendance demandera le maintien pur et simple de ces formations, arguant du fait que si l'objectif n'a pas été atteint, c'est dû à un dysfonctionnement interne du dispositif lui-même. Elle invoquera, par exemple, l'incapacité des formateurs à comprendre et maîtriser le mécanisme et verra la solution dans une formation de formateurs ou dans leur remplacement par d'autres plus soucieux de "jouer le jeu". Une troisième estimera que la solution se trouve plutôt dans une adaptation du dispositif, de telle sorte que l'institution organise elle-même l'incitation, de manière à en décharger le formateur. Ces exemples ne sont nullement inventés. Ils sont toutefois simplifiés afin de ne pas être contraint à reproduire toutes les pages d'analyse produites à l'appui des diverses thèses qui se sont effectivement affrontées. L'important est ici de bien voir le problème que soulèvent ces divergences, lorsque l'action doit néanmoins se poursuivre.

Comment a-t-on procédé dans le concret lorsque des divergences d'analyses ont produit des hypothèses d'actions alternatives ? Trois cas se sont présentés :

- *1er cas* : ou bien les divergences n'étaient pas profondes et ne mettaient pas en cause les valeurs ou les options pédagogiques et/ou politiques fondamentales des acteurs. C'est le cas qui s'est présenté dans l'exemple ci-dessus. Les divers acteurs se sont entendus pour mettre en oeuvre l'option la plus largement partagée. On demanda à ceux qui ne la partageaient pas de définir clairement les indices de vérification qui, s'ils survenaient, entraîneraient leur adhésion totale. On fixa un délai pendant lequel l'action serait mise en oeuvre sans arrière pensée. On désigna les personnes chargées de suivre le déroulement de l'action et on veilla à ce que, parmi elles, il y ait l'un ou l'autre "opposant". On demanda à ce que les "opposants" présentent eux-mêmes ce choix et le justifient auprès des collègues qui n'avaient pas participé aux discussions ou auprès des participants. Enfin, on demanda qu'ils contribuent à la mise en oeuvre de l'option choisie.
- *2e cas* : les divergences étaient profondes et mettaient en cause des valeurs pédagogiques et/ou politiques fondamentales des acteurs. Dans ce cas, les obliger à collaborer à la mise en oeuvre de l'option choisie aurait sans doute suscité des formes de sabotage. C'est pourquoi il fut décidé de décharger les opposants de leurs responsabilités dans ce secteur et de leur confier une autre mission dans l'institution. Ceci n'est évidemment possible que s'il s'agit d'une hypothèse seconde ne mettant pas en cause les

options fondamentales et l'action elle-même. Quand ce sont ces dernières qui sont mises en cause à travers des hypothèses secondes, le conflit devient inéluctable et peut aller jusqu'à la rupture complète comme on l'a connue en 1982⁹.

- *3ème cas* : Le troisième cas est apparenté au précédent avec cette différence que l'institution peut accepter les divergences et a la possibilité de tester plusieurs hypothèses en même temps. Le cas s'est notamment présenté avec la première équipe de formateurs de français dans laquelle trois options pédagogiques s'étaient faites jour et s'étaient structurées en projets de formation alternatifs. De manière sommaire :
 - a) une option : faire apparaître les mécanismes de base de la langue et veiller à ce que les participants apprennent à les maîtriser et puissent les transférer dans les situations concrètes vécues par chacun;
 - b) une option : faire acquérir une méthode de compréhension et de structuration du langage écrit et oral et apprendre aux participants à savoir s'exprimer même si la forme laisse parfois à désirer par rapport à l'orthodoxie grammaticale ou orthographique;
 - c) une option : assurer aux participants un certain nombre de savoirs de type instrumental utiles dans la vie courante comme savoir rédiger une lettre, savoir décoder une annonce, savoir remplir des formulaires administratifs, savoir mener une conversation téléphonique, etc ...

Chacune de ces trois options étant évidemment argumentées et référées à l'objectif général : "accès à la qualification sociale". Comme chaque partie tenait réellement à son option pour des raisons pédagogiques évidentes et comme, de l'avis de tous et après analyse, il apparaissait qu'aucune de ces options ne pouvait remettre en cause fondamentalement le projet, il fut décidé de les poursuivre conjointement et de définir les critères d'évaluation de chacune d'elles.

Dans chaque cas envisagé, il est à noter, que si réorientation il y a, celle-ci ne vise que des aspects secondaires de la recherche-action. Les reformulations de l'offre globale ne peut être que le produit d'une analyse beaucoup plus fondamentale courant sur un temps beaucoup plus long.

Une question théorique se pose néanmoins : en modifiant des sous-hypothèses ou en changeant certains dispositifs, ne court-on pas le risque d'aboutir à une perversion totale des hypothèses fondamentales ? Car bien que ce soit le tout qui donne sens à ses diverses parties ou éléments, on sait que ceux-ci interagissent continuellement et peuvent se structurer en une totalité tout à fait différente. Que faire si cela devait apparaître au cours de l'analyse ? Irait-on jusqu'à abandonner les hypothèses fondamentales ? Attendrait-on le terme fixé pour leur évaluation au risque de faire échouer l'action ? Ces questions méritent d'être étudiées dans le cadre de l'élaboration des règles de méthode de la recherche-action.

9 P. DEMUNTER et M.C. VERNIERS, *La FUNOC ...*, op. cit., pp. 129-138.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES RECHERCHES-ACTIONS

- A.E.S.C.E., *Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation. Colloque national 1983*, 16/18 septembre, Paris, A.E.S.C.E., Actes du Colloque, 1984, 245 p.
- ARDOINO, J., *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, UNESCO, Gauthier-Villars, 1980.
- AUTES, M., *Travail social et changement social. Analyse d'une action-recherche en milieu défavorisé*, Paris, Etudes C.N.A.F., 1981, 272 p.
- AVANZINI, G., "La notion de recherche", *Education et Recherche*, Volume II, no. 3, 1980, p. 29-38.
- BARBIER, R., "Implication, animation et recherche-action dans les sciences humaines", *Connexions*, Paris, no. 13, 1975.
- BARBIER, R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, Bordas, 1977, 228 p. index, bibli, préface et sommaire, XXXIII.
- BARBIER, R., "Une pratique de recherche-action à Rennes", *Pratique de formation*, no. 1, mai 1981, pp. 56-62.
- BATAILLE, M., "Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action", Caen, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, no. 2/3, 1981.
- BATAILLE, M., "Problématique de la complexité dans la recherche-action", Toulouse, *Les Dossiers de l'Education*, no. 2, 1983.
- BOLLE DE BAL, M., "Nouvelles alliances et reliance : deux enjeux stratégiques de la recherche-action", Bruxelles, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, no. 3, 1981.
- BOURDIEU, P., "Sur l'objectivation participante. réponse à quelques objections", Paris, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 23, septembre 1978, p. 67.
- BOUTINET, J.P. et al, *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p.

- BOUTINET, J.P. et al, "Projet, formation-action", Paris, *Education Permanente*, no. 86 et 87, décembre 1986, mars 1987, 150 et 165 p.
- CAHIERS *pédagogiques*, "La recherche et l'action pédagogique", Paris, no. 217, octobre 1983.
- CAILLOT, R., *L'enquête participation*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1972.
- COLLECTIF, *Recherche-action et expérimentations sociales*, Paris, Epi, 1984, 128 p.
- CONNEXIONS, "Interventions psycho-sociales et recherche-action", Paris, no. 43, 1984.
- CONNEXIONS, "Recherche-action et expérimentations sociales", Paris, no. 29, 1981.
- CONTRADICTIONS, "Quel travail social", Bruxelles, no. 29, 1981.
- DE BLIGNIERES, A., Thèse de doctorat, "*Pratiques et Théories de la recherche participante dans le domaine de la formation et de l'emploi*", juin 1986, Université Paris Nord.
- DELORME, C., *De l'animation pédagogique à la recherche-action : perspectives pour l'innovation scolaire*, Lyon, Chronique Sociale, 1982, 239 p. Préface de D. Hameline.
- DEMUNTER, P., VERNIERS, C., "Le district socio-éducatif et culturel", Bruxelles, *Contradictions*, 1982, Tome 1, II et IV.
- DESROCHES, H., *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Editions Ouvrières, 1971, 195 p.
- DESROCHES, H., *Apprentissage 2. Education permanente et créativités sociales*, Paris, Editions Ouvrières, 1978, 289 p.
- DESROCHES, H., "Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action", Paris, *Archives des Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, no. 58, janvier-mars 1982, pp. 39-64.
- DUMAZEDIER, J., "La recherche active", Paris, *Archives des Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, no. 7, 1960.
- EDUCATION Permanente, "La recherche en formation. Itinéraires pour les praticiens", Paris, no. 80, septembre 1985, 171 p.
- FREIRE, P., *L'éducation. Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971, 154 p.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974.

- GILLET, P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987, 285 p. Préface de C. Delorme.
- HALL, S., "Le savoir en tant que marchandise et la recherche-participation", Paris, UNESCO, *Perspectives*, Vol. IX, no. 4, 1979.
- HEDOUX, J., VERMERSCH, P., DELEDICQUE, M.G., NOEL, A., et C., *Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les "formations jeunes" du C.R.E.F.O.*, Lille, C.R.E.F.O. - O.R.C.E.P., septembre 1982, 491 p. et annexes (651 p.) (J.H., p. 1-6, 55.331, 469-491).
- HESS, R., *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, 1981, 208 p.
- HUMBERT, C., MERLO, J., *L'enquête conscientisante*, Paris, I.N.O.D.E.P., L'Harmattan, 1978.
- I.N.R.P., *Colloque recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Paris, 22, 23, 24 octobre 1986, dossier et communications.
- KOHN, R.C., *Les enjeux de l'observation*, Paris, PUF, 1982, 210 p.
- LAPASSADE, G., *L'analyseur et l'analyste*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- LE BOTERF, G., *L'enquête participation en question*, Paris, Edilig, 1981, 392 p.
- LEMOINE, C., *L'emprise analytique. Les processus de l'emprise analytique des sciences portant sur l'homme et les options qui s'y rattachent : étude de psychologie sociale expérimentale*, Paris, Université de Paris VII, Thèse de doctorat d'état, 1986, Tome I, 264 p. Tome II, 575 p.
- LERBET, G., "Formation permanente, recherche-action et développement de la personne", Paris, *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXIV, no. 348, novembre-décembre 1980, pp. 97-110.
- LEWIN, K., *Resolving social conflict*, New York, Harper, 1948.
- LEWIN, K., *Field theory and social science*, New York, Harper, 1951.
- LEWIN, K., *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1964.
- LOBROT, M., *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- LOURAU, M., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, Epi, 1971.

- MARTIN, C., *Les recherches actions sociales : miroir aux alouettes ou stratégie de qualification*, Paris, La Documentation Française, 1986, 135 p.
- MEIGNANT, A., *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles*, Paris, La Haye, Mouton, 1972.
- MERLO, J., "Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire", Paris, *I.N.O.D.E.P.*, L'Harmattan, 1982.
- POUR, "Les formateurs et les sciences humaines", Toulouse, Privat, no. 75-76, janvier-février 1981, 78 p.
- POUR, "L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales", Toulouse, Privat, no. 83, mars-avril 1983.
- POUR, "La recherche-action", Toulouse, Privat, no. 90, juin-juillet 1983, 98 p.
- POURTOIS, J.P., "Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation", Caen, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, no. 2-3, 1981, pp. 39-58.
- PRATIQUES de formation, Colloque chercheurs-praticiens, 26, 27, 28 janvier 1980, Paris, no. 4, supplément juin 1983, 65 p.
- PROSPECTIVES, "La recherche en éducation", Montréal, février-avril 1984.
- RAPOPORT, R.N., "Les trois dilemmes de la recherche-action", Paris, *Connexions*, no. 7, 1973, pp. 115-131.
- REVUE Internationale d'Action Communautaire, "La recherche-action : enjeux et pratiques", Montréal, no. 5/45, Printemps 1981, 194 p.
- TOURAINÉ, A., *La voix et le regard*, Paris, Le Seuil, 1978.
- VERHAEGEN, B., *Introduction à l'histoire immédiate*, Gembloux, Bruxelles, Editions Duculot, 1974, 200 p.
- ZAY, "Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs", Paris, *Revue Française de Pédagogie*, no. 74, janvier-mars 1986, pp. 99-115.

SOMMAIRE

<i>J. Hédoux</i> - Recherches-Actions. Différences et convergences	5
<i>B. Joly</i> - Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action	13
<i>A. Faliu et G. Titelein</i> , L'action A.N.F.H., le "VOEU 100"	19
<i>Ch. D'Halluin et D. Poisson</i> , A propos d'une recherche sur l'enseignement des mathématiques	29
<i>M. Mebarki</i> , Etude pour un développement local intégré dans le triangle Lens-Hénin-Carvin : Quelle recherche ?	53
<i>P. Demunter</i> , Recherche participante ou Recherche-action de type stratégique ?	63
<i>V. Valdelièvre</i> , JAVINO : Une recherche-action ou "Acteurs, encore un effort si vous voulez être praticiens-chercheurs"	73
<i>M.R. Verspieren</i> , Recherche-action : Insertion/réinsertion de jeunes Algériens (avril 1985 - avril 1988)	85
<i>P. Demunter</i> , Une recherche-action de type "stratégique" : la FUNOC	97
Eléments bibliographiques sur les recherches-actions	109

E R R A T A

Lire p. 19 - 1ère ligne

"Cet article décrit l'activité menée par la DAFCO de Lille,
son département pédagogique : LE CAFOC".

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

Nos.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987		<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24