

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

n° 26 novembre 94

**RECHERCHES-ACTIONS :
METHODES ET PRATIQUES
DE FORMATION**

Tome 2

**U.S.T.L.
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, E. CHARLON, J. CLENET, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, B. JOLY, J. HÉDOUX, G. LECLERCQ, V. LECLERCQ, 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.: 20.58.11.11

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

novembre 1994 - N° 26

**RECHERCHES-ACTIONS :
METHODES ET PRATIQUES
DE FORMATION**

Tome 2

U.S.T.L.

C.U.E.E.P.

Ont participé à la rédaction des deux tomes :

Christine Capelani, Ingénieur d'Etudes au CUEEP, doctorant en Sciences de l'Education - Université des Sciences et Technologies - Lille.

Paul Demunter, Professeur en Sciences de l'Education - Université des Sciences et Technologies - Lille.

Jacques Hedoux, Maître de Conférence en Sciences de l'Education - Université Charles de Gaulle - Lille.

Philippe Hofman, Professeur d'histoire et de géographie au Collège de Roubaix, doctorant en Sciences de l'Education.

Bernard Joly, Maître de Conférence en Sciences de l'Education - Université Charles de Gaulle - Lille.

Véronique Leclercq, Maître de Conférence habilitée en Sciences de l'Education - Université des Sciences et Technologies - Lille.

André Tarby, Maître de Conférence habilité en Sciences de l'Education - Université des Sciences et Technologies - Lille.

Dimitris Vergidis, Professeur à l'Université de Patras (Grèce).

Marie-Renée Verspieren, Maître de Conférence en Sciences de l'Education - Université des Sciences et Technologies - Lille.

NOUVELLES REMARQUES ÉPISTÉMOLOGIQUES SUR LA RECHERCHE-ACTION

par Bernard JOLY

Depuis les premières analyses que j'ai développées en 1987¹, de nouveaux arguments épistémologiques en faveur de la recherche-action ont été présentés de divers côtés². Il ne s'agissait plus d'établir que, finalement, la recherche-action respecte les règles en usage dans la science classique, mais au contraire de montrer que la transformation de la science moderne rend cette dernière plus accueillante à la recherche-action, pourvu que l'on veuille bien reconnaître l'émergence de nouveaux paradigmes épistémologiques. Après m'être en partie rallié à ces arguments³, je voudrais aujourd'hui proposer une nouvelle étape dans la réflexion, en associant le problème épistémologique de la recherche-action à celui du statut des Sciences de l'Éducation. Qu'il y ait science en la matière, et que la recherche-action puisse être considérée comme une méthode scientifique, cela fait certes problème, mais aucune solution satisfaisante n'apparaît tant que l'on cherche à définir au préalable les critères de la scientificité. Remplacer la problématique des critères par celle d'indicateurs de scientificité, ce sera passer d'une attitude qui, a priori autorise et interdit, à une autre qui, après coup, essaye de comprendre la portée et la signification, du point de vue de la raison, de ce qui a été entrepris.

LA NAISSANCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : LA RECHERCHE D'UN MODÈLE

Le premier à avoir parlé de « Science de l'Éducation » est, à ma connaissance, Claude-Adrien Helvétius. Il écrivait en 1758, au chapitre XXX de son traité *De l'esprit* : « J'ai senti et ce qu'une bonne éducation répandait de lumières, de vertus, et par conséquent de bonheur dans la société, et combien la persuasion où l'on est que le génie et la vertu sont des dons de nature s'opposait aux progrès de la science de l'éducation ». Dans la suite de ce texte qui posait déjà la question de l'avancement des sciences en termes d'obstacles épistémologiques, Helvétius affirmait la nécessité de rechercher les moyens de

¹ « Quelques remarques épistémologiques à propos de la Recherche-Action », *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 13 à 18.

² Voir, par exemple, *Recherches impliquées, Recherches action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1988, en particulier le chapitre II : « Le statut scientifique de la Recherche-Action » ; *Revue internationale de systémique, La Recherche-Action*, vol. 6, n° 4, 1992.

³ B. Joly, « La recherche-action est-elle une méthode scientifique ? », *Revue internationale de systémique*, o.c.

perfectionner l'éducation, puisque « c'est elle qui nous fait ce que nous sommes ». C'est en étudiant d'une part les objets dont notre mémoire s'est chargée, d'autre part les passions qui mettent en fermentation cette matière première, que l'on connaîtrait le génie propre à chacun. « Qui s'observe scrupuleusement à cet égard, se trouve à peu près dans le cas de ces Chymistes qui, lorsqu'on leur montre les matières dont on a chargé le matras, et le degré de feu qu'on lui donne, prédisent d'avance le résultat de l'opération ». La comparaison avec cette science nouvelle qu'était alors la chimie permettait donc à Helvétius de postuler la possibilité d'une pratique scientifique de l'éducation qui choisirait avec soin les objets présentés à la mémoire et les passions qui dynamisent l'usage de l'esprit. Voilà, concluait Helvétius, « le plan qu'il faudrait suivre pour perfectionner l'éducation publique ».

Les programmes d'éducation de la fin du XVIII^e siècle ne se soucieront pas d'être scientifiques, car une telle exigence ne se faisait pas encore sentir. Il faut attendre 1877 pour qu'Alexander Bain écrive son célèbre *Education as a science*, que Gabriel Compayré traduira en français trois ans plus tard sous le titre *La science de l'éducation*. Bain, comme Helvétius un siècle plus tôt, y développait une approche exclusivement psychologique de l'éducation, en affirmant que « la chose principale dans l'art de l'éducation est la recherche des moyens de développer la mémoire », et en critiquant ouvertement John Stuart Mill qui affirmait que « l'éducation est la culture que chaque génération donne à celle qui doit lui succéder, pour la rendre capable de conserver les résultats des progrès qui ont été faits et, s'il se peut, de les porter plus loin ». Une telle conception, selon Bain, était « plutôt ambitieuse que scientifique » et insistait abusivement sur la dimension sociologique de l'éducation.

On connaît la suite de l'histoire. Compayré, Marion et Buisson verront dans la science de l'éducation une science appliquée dont la psychologie est la partie théorique. Bain affirmait que « pour étudier scientifiquement un art, il faut d'abord y appliquer les principes fournis par les différentes sciences qui s'y rattachent, comme par exemple on applique les lois de la chimie à l'agriculture ». Marion lui fera écho en 1883 : « la tentative de réduire l'art de l'éducation en règles scientifiques, déduites des lois de la psychologie, est aujourd'hui aussi légitime, à bien peu de choses près, que celle de fonder scientifiquement la médecine sur l'exacte connaissance de l'organisme et de ses fonctions ». Comme le fait remarquer Nanine Charbonnier⁴, c'était aller un peu vite en besogne, puisque le recours à de telles analogies n'explique rien et ne montre pas en quoi l'éducation pourrait être objet de science. Se trouve pourtant ainsi confirmé le mouvement qui s'amorçait déjà chez Helvétius et qui se prolonge jusqu'à nos jours : la science de l'éducation cherche à garantir sa scientificité par comparaison avec d'autres savoirs dont le caractère scientifique ne semble pas faire de doute.

Une autre conception de la science de l'éducation allait alors se développer, qui trouva son défenseur en la personne de Durkheim. Ce dernier, en

4 N. Charbonnier, *Pour une critique de la raison éducative* Peter Lang, Berne, 1988, p. 42.

reconnaissant dans la pédagogie l'art d'éduquer, faisait apparaître la nécessité d'une science de l'éducation qui soit science théorique, et non plus science appliquée. De même que « la chimie appliquée est une théorie pratique qui n'est que la mise en oeuvre des théories de la chimie pure », la pédagogie, en tant que « théorie pratique », a besoin d'une science de l'éducation comme « théorie pure »⁵. Quelle que soit l'utilité de la psychologie pour le pédagogue, ce n'est pas de ce côté qu'il faut chercher cette « science de l'éducation qui est tout entière à faire », mais bien du côté de la sociologie, puisque la fin de l'éducation est de constituer en chacun de nous l'être social. « Ainsi, quand même la conscience individuelle n'aurait plus pour nous de mystère, quand même la psychologie serait une science achevée, elle ne saurait renseigner l'éducateur sur le but qu'il doit poursuivre. Seule la sociologie peut, soit nous aider à le comprendre, en le rattachant aux états sociaux dont il dépend et qu'il exprime, soit nous aider à le découvrir, quand la conscience publique, troublée et incertaine, ne sait plus quel il doit être »⁶. Parce que la réalité éducative est essentiellement sociologique, c'est finalement à l'intérieur de la sociologie que se développera une science de l'éducation : « c'est donc la société qu'il faut interroger, ce sont ses besoins qu'il faut connaître puisque ce sont ses besoins qu'il faut satisfaire »⁷.

La querelle, on le voit, entremêlait deux problématiques. Il s'agissait de savoir si la science de l'éducation devait être science théorique ou science appliquée. Mais il s'agissait aussi de savoir à quel modèle elle devait se référer : la psychologie ou la sociologie. On comprend que Durkheim, fidèle à l'esprit d'Auguste Comte, ait privilégié la sociologie que ce dernier, sous le nom de physique sociale, présentait comme la dernière branche de la science. Ainsi, la sociologie ne se constituait pas sous la dépendance de la physique ou de la chimie, mais elle finissait par surgir dans l'histoire de l'humanité comme une exigence nouvelle : le monde organique devait pouvoir être étudié de la même manière que le monde inanimé, et à l'intérieur du monde organique, la sociologie étudierait les êtres vivants dans leurs regroupements de la même manière que la physiologie les étudiait dans leur individualité. La psychologie, au contraire, ne pouvait être pour Comte qu'une application de cette science des individus organiques que nous appelons aujourd'hui biologie. Mais Durkheim, tout comme Bain ou Compayré, ne parvenait pas à penser une science de l'éducation dans son autonomie. Il fallait, pour qu'elle soit science d'une manière ou d'une autre, qu'elle se plie au modèle d'un autre savoir, dont la scientificité irait de soi.

Cette querelle de la fin du XIX^e siècle entre psychologues et sociologues peut nous paraître stérile. Elle n'intéressait pas les éducateurs et pédagogues, et contribua sans doute à empêcher l'institutionnalisation en France d'une science de l'éducation, qui allait être absente du champ des savoirs scientifi-

5 Emile Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie », in *Education et sociologie*, PUF/Quadrige, Paris, 1985, p. 80.

6 « Pédagogie et sociologie », idem, p. 107.

7 Idem p. 111.

ques pendant toute la première moitié du XX^e siècle. Mais elle était inévitable, dans la mesure où le caractère scientifique d'un savoir semblait à l'époque dépendre de sa capacité à venir trouver une place à l'intérieur d'une classification préalable fortement hiérarchisée. La question était de savoir sur quelle branche pouvait pousser la nouvelle feuille dont on attendait l'éclosion.

LA RECHERCHE-ACTION COMME MÉTHODE SPÉCIFIQUE D'UNE SCIENCE DE L'ÉDUCATION

Il se trouve que nous avons renoncé à cette manière de garantir la scientificité d'un savoir. En ce qui concerne l'éducation, la renaissance, on le sait, vint du recours au pluriel, qui permettait à la fois de reconnaître la diversité des approches disciplinaires, et qui, aujourd'hui encore, laisse en suspens la question de la spécificité et de l'autonomie d'une approche scientifique des problèmes de l'éducation. *Les sciences de l'éducation* ne cherchaient plus le patronage d'une science reconnue pour oser exister, elles se déployaient dans les faits en espérant faire reconnaître leur scientificité par la rigueur et la pertinence de leurs analyses, ainsi que leur utilité sociale par l'efficacité de leurs propositions. La question des méthodes devenait alors prépondérante, et s'est développée l'idée qu'il pouvait exister des méthodes spécifiques qui caractériseraient une approche scientifique des problèmes de l'éducation. C'est dans ce contexte que se sont développés les travaux sur le recours à la recherche-action dans les sciences de l'éducation.

L'idée est la suivante : parce que les phénomènes éducatifs ont leur spécificité, ils ne peuvent être correctement étudiés que par des méthodes qui tiennent compte de cette spécificité. Ainsi, le recours à de telles méthodes permettrait la constitution progressive d'un savoir nouveau concernant l'éducation, qui se distinguerait des savoirs obtenus par d'autres méthodes déployées dans d'autres disciplines. Ce savoir nouveau formerait la nouvelle science de l'éducation. Le recours au pluriel désignerait alors la multiplicité des approches disciplinaires des réalités éducatives, parmi lesquelles l'approche rendue possible par les méthodes spécifiques occuperait une place privilégiée, mais non exclusive. Bien entendu, la recherche-action constituerait l'une de ces méthodes privilégiées de la science de l'éducation. Mais n'est-ce point un rêve ? La méthode originale que constitue la recherche-action ne se heurte-t-elle pas à des objections telles qu'il serait vain d'espérer qu'elle puisse jamais produire de la connaissance scientifique ?

ON REPROCHE SOUVENT À LA RECHERCHE-ACTION DE N'ÊTRE PAS SCIENTIFIQUE

Les objections que l'on oppose à la recherche-action ne portent pas sur des points particuliers ou secondaires, mais sur ses caractéristiques essentielles.

les. Elles sont désormais bien connues, et il suffit ici de les rappeler brièvement, en les regroupant autour de deux reproches principaux.

La recherche-action se caractérise tout d'abord par l'implication du chercheur dans la réalité qu'il veut étudier, ce qui met en cause une caractéristique fondamentale de la science moderne : la mise à distance du sujet par rapport à l'objet, que la connaissance scientifique ne se contente pas de rencontrer, mais qu'elle construit dans des opérations intellectuelles telles que le concept se trouve projeté hors de la subjectivité du savant, offert à une pensée universelle dégagée des contingences de l'espace et du temps ; de ce fait, la théorie se distingue soigneusement de la pratique, et cela d'autant plus que le savant n'ignore pas qu'elle sera destinée à être mise en pratique : les intérêts particuliers qu'elle contribuera à servir ne doivent pas contaminer l'élaboration de la théorie. Ainsi, dès le début du XVII^e siècle, Francis Bacon avait imaginé, dans *La Nouvelle Atlantide*, une communauté de savants élaborant les savoirs dans le plus grand secret de l'institution qui abritait leurs activités (la *Maison de Salomon*), puis décidant de rendre publiques les connaissances jugées utiles à la société⁸. Cette parfaite distinction entre la fabrication des savoirs et leur mise en oeuvre garantissait le bonheur d'un peuple protégé à la fois des excès d'une science folle et de l'injustice de tyrans utilisant les savoirs au profit de leur volonté de domination. Cette idée d'une science d'abord théorique et désintéressée, rejetant hors du champ de son activité le moment de ses applications et de son intérêt, marque encore fortement nos mentalités contemporaines.

Face à une telle représentation de la pureté de la pensée scientifique, la recherche-action ne peut manquer de faire naître des soupçons, dans la mesure où elle met en avant sa volonté de transformer le réel, et où elle va jusqu'à prétendre ne pouvoir produire de la connaissance que dans le processus même de cette transformation du réel. La recherche-action engendre alors chez des observateurs qui se veulent objectifs une double critique. D'abord, on doutera que l'absence délibérée de mise à distance de l'objet puisse être constitutive de savoir scientifique : une connaissance qui se fabrique dans et par l'action semble ne pas pouvoir accéder au niveau d'abstraction et d'indépendance qu'exige la théorie scientifique. Mais surtout, on reprochera, et parfois avec vigueur, à la recherche-action de ne rechercher l'appellation de science que pour mieux cacher sa véritable nature, manipulatoire et tyrannique : prétendre faire de la science ne serait qu'une ruse de l'homme d'action qui espère ainsi exercer plus aisément ses pouvoirs.

Le second reproche adressé à la recherche-action s'appuie sur le fait que cette dernière ne vise jamais que des situations particulières. De fait, elle n'étudie que des singularités, puisque son champ d'étude est constitué par la situation particulière dans laquelle le praticien chercheur a décidé d'intervenir. Bien plus, cette intervention même, armée de sa méthode et de son projet, contribue à singulariser la situation, à provoquer un événement unique par

8 Sir Francis Bacon, *La Nouvelle Atlantide*, traduction et commentaires de Michèle Le Doeuff et Margaret Llasera, Payot, Paris, 1983, p. 84.

rapport à d'autres dont le cours ne serait pas modifié par l'intervention calculée d'une recherche-action. Dans ces conditions, les savoirs recueillis ne concerneront que la situation particulière qui a permis leur constitution. Au contraire, la science procède en énonçant des lois générales et les savoirs qu'elle produit, même s'ils se construisent à l'occasion de l'étude d'un objet particulier, sont essentiellement destinés à dépasser cette singularité. L'objet n'avait été choisi que dans la mesure où il pouvait passer pour le modèle d'un ensemble logique d'objets semblables : les traits de sa singularité étaient alors considérés comme inessentiels, comme étant précisément ce dont la connaissance scientifique ne rendrait pas compte. La formalisation mathématique, qui demeure l'idéal de tout langage scientifique, constitue l'expression achevée de ce nécessaire renoncement de la science à exprimer la singularité. La recherche-action, destinée à produire des savoirs de circonstance dont la production est limitée aux besoins d'un praticien qui a décidé de transformer une réalité éducative qui ne lui convient pas, ne pourra jamais accéder à ce niveau de généralité qui caractérise le discours scientifique.

Finalement, c'est parce que la recherche-action déploie une activité dans laquelle ne se reconnaissent pas les caractéristiques de l'activité scientifique que les savoirs qu'elle produit semblent ne pas être des savoirs scientifiques. Ni transmissibles, ni réfutables, ni transposables, ces savoirs constitueraient au mieux la mémoire qu'un individu ou un groupe peuvent conserver comme trace d'une expérience unique dans laquelle ils s'étaient engagés de manière consciente et réfléchie. Au pire, les discours tenus à l'occasion d'une recherche-action ne seraient que des propos mystificateurs, l'écran derrière lequel l'homme d'action déguisé en savant cache ses véritables intentions.

IL N'EST PAS POSSIBLE DE REJETER CES OBJECTIONS AU NOM D'UNE CRITIQUE RADICALE DE LA SCIENCE

Pour se débarrasser des objections ainsi élevées contre la recherche-action, il serait tentant de dénoncer la dictature de la pensée scientifique et des modèles de savoir qu'elle impose. Une véritable offensive anti-scientifique s'est déployée depuis plusieurs décades. Enracinée dans les réflexions critiques de certains philosophes au début du siècle, reprise sur un autre plan par certains physiciens qui constataient dans les années vingt l'insuffisance et les impasses du concept de science auquel on s'était référé jusqu'alors, cette critique de la science est devenue une affaire médiatique après la seconde guerre mondiale. La bombe atomique, les catastrophes écologiques liées aux industries chimique et nucléaire, certains errements dans les applications de la biologie ou de l'informatique, l'échec spectaculaire de ce qui se nommait science économique, tout cela a permis le développement d'une double conviction, d'ailleurs non dénuée de contradiction. D'une part, la science serait la manifestation d'une entreprise monstrueuse de domination sur la nature et sur l'homme, d'autre part, la science serait une imposture, puisque ses prétentions

à construire un monde meilleur par l'usage d'une raison dénuée de passions se révèlent vouées à l'échec.

De telles analyses sont à la fois inexactes et profondément ambiguës. Inexactes, parce qu'elles négligent ce que les applications de la science ont apporté à l'humanité et qu'elles considèrent comme nécessaires des développements négatifs qui n'étaient que possibles. Mais surtout ambiguës, parce qu'elles se fondent sur l'idée que la science serait finalement une activité indigne des êtres humains. La science ne pense pas, diront certains, et il faudrait lui préférer la métaphysique. Mais bientôt, effrayé par la difficulté de la tâche, on se contentera des croyances religieuses et du retour aux traditions. Alors, derrière la critique de la science se profile la haine de la pensée et avec elle l'irrationalisme⁹. Une fois restaurée la soumission des hommes aux dieux ou aux passions, aucun argument universel ne pourra plus être développé pour dénoncer l'arbitraire et la violence. Comme disait Rousseau à propos de la théorie du droit naturel, « on pourrait employer une méthode plus conséquente, mais non pas plus favorable aux tyrans ».

Certes, comme le faisait remarquer Jean Ladrière, la science a pour idéal « la suppression de tout point de vue » et ne peut de ce fait égaler les exigences d'une éthique qui doit pouvoir « recueillir la particularité des existences » dans « la réalisation effective de la liberté » et la « réconciliation universelle » de tous les hommes. Cela n'empêche que « la science et la technologie ont pris une place immense dans la vie des sociétés modernes, qu'elles affectent les cultures (...) jusque dans leurs déterminations les plus profondes, qu'elles proposent elles-mêmes de nouvelles valeurs et qu'elles apportent avec elles la possibilité objective d'un projet historique de la plus vaste envergure et de la plus haute qualité éthique »¹⁰. Le développement des sciences a en effet introduit des exigences nouvelles de rigueur et d'universalité dont on ne peut faire l'économie. En particulier, une certaine manière de concevoir la pratique comme devant être systématiquement soumise à l'épreuve critique de la théorie constitue le plus sûr moyen de contester et d'empêcher le déploiement des pratiques oubliées du respect des êtres humains. Non seulement l'activité scientifique est authentiquement l'exercice d'une pensée libre, mais cette pensée ne s'enferme pas nécessairement dans des considérations technicistes : elle s'interroge sans cesse à la fois sur la valeur des concepts et des théories qu'elle produit et sur les conditions dans lesquelles elle les produit. Nulle autre activité humaine n'est à ce point attentive à ses propres démarches et exigeante sur le respect de ses normes.

Dans ces conditions, il faut prendre au sérieux les objections portées contre la recherche-action, sous peine de ne faire de cette dernière que l'un des avatars de l'irrationalisme contemporain se parant des plumes de la science

9 Voir à ce sujet les intéressantes analyses de Dominique Lecourt, *Contre la peur*, Hachette/Pluriel, Paris, 1993. Cet ouvrage a été écrit suite aux remous provoqués par « l'appel de Heidelberg » d'avril 1992, manifeste lancé par 425 savants à l'occasion de la conférence de Rio, pour une « écologie scientifique » et contre « l'idéologie irrationnelle qui s'oppose au progrès scientifique et industriel et nuit au développement économique et social ».

10 Jean Ladrière, *Les enjeux de la rationalité*, Aubier/Unesco, Paris, 1977, pp. 198-199.

pour obtenir considération sociale et financements. Et cela d'autant plus qu'il n'est pas douteux que certains, ici ou là, ont précisément conçu la recherche-action comme une investigation des pratiques éducatives ou des représentations de l'éducateur qui aurait définitivement dit adieu aux exigences de la raison. Aussi faut-il préciser que la recherche-action à laquelle nous nous référons ici ne saurait se réduire à des pratiques individuelles d'expertise ou de recueil de données, pas plus qu'à des pratiques collectives de dynamique de groupe visant à la transformation d'habitus professionnels ou de la personnalité. Il s'agit au contraire de la recherche-action de type stratégique, c'est à dire d'un type de recherche-action qui se fonde sur l'élaboration d'hypothèses nourries de savoirs antérieurement élaborés et qui se donne pour objectif une activité de transformation sociale pensée en même temps comme entreprise de mise à l'épreuve de ces hypothèses, le tout accompagné des moyens de recueillir et d'analyser au fur et à mesure des observations, de telle sorte que le développement de l'action rende progressivement possible la constitution d'un savoir nouveau. C'est de cette démarche d'ensemble, ici réduite à sa pure forme, qu'il s'agit d'établir la légitimité scientifique.

UN NOUVEAU MODÈLE DE SCIENTIFICITÉ FAVORABLE À LA RECHERCHE-ACTION ?

Pour établir le caractère scientifique de la recherche-action, deux démarches sont alors possibles. La première consiste à substituer au schéma traditionnel de la science, qui se modèle sur la physique du XIX^e siècle, un nouveau schéma, plus conforme aux réalités scientifiques contemporaines, respectueux de la complexité des phénomènes, et par rapport auquel la recherche-action pourrait justifier de sa scientificité. Les ambiguïtés théoriques de cette démarche me conduiront à en examiner une seconde, qui s'interroge sur les modalités même de la constitution d'une définition de la science. On verra qu'il est nécessaire de s'éloigner d'une épistémologie normative, qui ne cesse de renouveler ses constructions d'un modèle de la science qui précède les savoirs nouveaux et leur impose ses normes. Il deviendra alors possible d'affirmer le caractère scientifique de la recherche-action.

La mise en cause du schéma traditionnel de la science résulte de considérations relevant de l'histoire des sciences contemporaines, dont le développement a fait apparaître des formes de rationalité scientifique jusque là insoupçonnées, tout en laissant en suspens la question de savoir si un nouveau modèle pouvait ainsi s'imposer, ou s'il fallait au contraire renoncer définitivement à l'idée d'une forme unique de rationalité. Trois événements scandent cette histoire des bouleversements de la science du XX^e siècle.

Evoquons tout d'abord la crise conceptuelle qui traverse la physique depuis la découverte de la mécanique quantique à la fin des années vingt. Suite aux premiers travaux de Louis de Broglie, il apparut que le réel échappait radicalement à la pensée scientifique, puisqu'il devenait impossible de déter-

miner avec précision les caractéristiques de l'objet, lorsque celui-ci était une particule élémentaire. Le physicien Heisenberg, dans les années trente, exprima cette situation nouvelle sous la forme d'incertitudes : il n'était pas possible de déterminer en même temps et la situation spatio-temporelle d'une particule et la quantité de mouvement ou d'énergie qui la caractérisait. Il fallait se contenter de calculs probabilistes, là où la physique mathématique nous avait habitués à la précision absolue. En d'autres termes, il fallait penser la matière comme étant à la fois un phénomène corpusculaire et un phénomène ondulatoire, malgré l'impossibilité de se représenter, dans le cadre de notre expérience habituelle, ce que cela pouvait signifier. A côté du travail de recherche, qui permettait d'affiner des théories que le travail de laboratoire venait confirmer avec sans cesse plus d'éclat, s'ouvrait le nouveau chantier des interprétations de la théorie. Les physiciens tout étonnés se voyaient ainsi chargés d'un travail qu'ils avaient cru réservé aux spécieuses spéculations philosophiques. Mais alors, n'en serait-ce pas fini de l'absolue distinction entre le sujet et l'objet ? D'une part, les propriétés observées et calculées de l'objet dépendent des conditions dans lesquelles se déroule l'expérimentation ; d'autre part, le réel dont rend compte le discours scientifique se présente désormais sous des traits qui doivent beaucoup à l'interprétation qu'en propose le chercheur. Einstein eut beau mettre tout son poids de réaliste dans la balance, il ne put empêcher celle-ci de pencher de l'autre bord : il n'était plus possible, semble-t-il, de penser que les énoncés scientifiques expriment un ordre objectif et immuable de la nature¹¹.

Le second événement s'est produit au milieu de ce siècle, mais son importance ne semble être clairement apparue que ces dernières années, au moment même où se développèrent des analyses critiques du concept d'intelligence artificielle et de la tentation hégémonique des sciences cognitives. On s'est alors aperçu que dans les années quarante, certains mathématiciens comme Norbert Wiener ou Johannes von Neumann, fascinés par les découvertes d'une biologie qui voulait désormais rendre compte des processus de développement du vivant dans ses rapports avec son environnement, et qui utilisait notamment pour cela le concept de rétro-action (*feed-back*), eurent l'idée de projeter sur le fonctionnement de machines nouvelles capables de traiter l'information, les processus par lesquels les organismes luttent contre l'entropie en produisant d'incessantes transformations. Plutôt que de se représenter la réalité comme simple enchaînement de causes, il fallait opter pour une vision complexe de flux d'informations et d'échanges d'énergies. La naissance de l'informatique était en même temps la naissance des théories de l'information et des machines intelligentes. Ainsi passait-on du simple au complexe, de la discontinuité du calcul à la continuité de la pensée, de la machine au cerveau. Tout est communication, disait-on et l'on pensait avoir ainsi aboli la frontière

11 Voir notamment, Louis de Broglie, *Nouvelles perspectives en micro-physique*, Flammarion/Champs, Paris, 1992 ; Werner Heisenberg, *La nature dans la physique contemporaine*, Gallimard/Idées, Paris, 1970 ; Erwin Schrödinger, *Physique quantique et représentation du monde*, Le Seuil/Points Sciences, Paris, 1992.

entre le naturel et l'artificiel, l'organique et l'inorganique¹². Les limites rencontrées dans la mise en oeuvre des programmes d'intelligence artificielle n'ont pas empêché que l'informatisation croissante de la société nous familiarise avec l'idée d'un univers structuré en champs d'information¹³.

Le troisième événement est lié au développement des nouvelles théories mathématiques inspirées notamment des travaux de David Ruelle et de René Thom¹⁴. Depuis une vingtaine d'années se sont développées les études des phénomènes chaotiques, en particulier les turbulences, qu'il s'agisse de l'écoulement des fluides ou des phénomènes météorologiques¹⁵. Ainsi, la théorie mathématique des attracteurs étranges permet de modéliser des phénomènes imprévisibles du fait de la complexité de leur situation initiale ou de leur évolution. L'image du frémissement d'ailes d'un papillon du Japon qui produirait un cyclone en Floride est venue symboliser cette nouvelle approche de l'étude scientifique des phénomènes naturels¹⁶, qui ne peut plus se focaliser sur des relations de cause à effet lorsque l'on ne constate plus aucune commune mesure entre la cause et l'effet. C'est désormais la notion de déterminisme causal qui est mise en cause, non sans provoquer de vifs débats parmi les savants¹⁷.

Ces bouleversements de la pensée scientifique ont provoqué la réflexion des historiens des sciences, mais aussi des sociologues et des épistémologues. De nouvelles hypothèses se sont développées sur la nature de la connaissance scientifique et de ses objets¹⁸. Il n'est plus interdit de considérer la science comme une activité semblable aux autres productions sociales, et l'on va enquêter dans les laboratoires sur la constitution de la science telle qu'elle se fait. De nouvelles conceptions du savoir scientifique s'esquissent alors, qui prennent leurs distances avec les schémas hérités du siècle dernier, qui concevaient la science sur le modèle idéal d'une physique souvent réduite elle-même à la mécanique rationnelle. Les objets qu'étudient désormais les sciences physiques, singuliers dans l'imprévisibilité de leur apparition, isolés de toute chaîne causale, complexes aussi bien par leur structure que par leur comportement semblent bien plus proches des réalités auxquelles le chercheur en

12 Le rôle des théories de la communication et de l'intelligence artificielle dans la constitution d'un nouveau paradigme de la science a été étudié par Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1992. Voir aussi Johannes von Neumann, *L'ordinateur et le cerveau, suivi de Les machines molles de von Neumann* par Dominique Pignon, La Découverte, Paris, 1992.

13 Voir Pierre Lévy, *La machine Univers. Création, cognition et culture informatique*, La Découverte, Paris, 1987.

14 René Thom, *Paraboles et catastrophes*, Flammarion, Paris, 1983 ; *Apologie du logos*, Hachette, Paris, 1990.

15 Un numéro spécial de *La Recherche* (n° 232, mai 1991), fait le point sur les divers aspects de la « science du désordre » en mathématiques, physique, astronomie, chimie, biologie, météorologie, économie.

16 Cette image fut utilisée en 1979 par le météorologue américain Edward Lorenz, qui voulait ainsi illustrer métaphoriquement le caractère erratique des équations qu'il utilisait pour prévoir le temps.

17 Voir *La querelle du déterminisme : philosophie de la science d'aujourd'hui*, Gallimard/Le Débat, Paris, 1980/90 ; *Faut-il brûler Descartes ?*, entretiens avec Guitta Pessis-Pasternak, La Découverte, Paris, 1991.

18 Sur les multiples conceptions de la connaissance scientifique qui se sont développées ces dernières décades, voir l'indispensable *Qu'est-ce que la science ?*, de Alan Chalmers, La Découverte, Paris, 1987.

sciences humaines se trouve confronté que les froids atomes de la physique classique dont une intelligence supérieure, pensait Laplace, pourrait connaître l'ordonnement total et prévoir tous les mouvements¹⁹. Il serait désormais nécessaire d'intégrer dans la constitution de la science les constantes interactions entre le sujet et l'objet ; il faudrait renoncer à vouloir réduire à de simplistes schémas causalistes des phénomènes dont la complexité doit être respectée.

La science classique, qui offrait le spectacle glacé d'une nature immuable et automate semblait produire, aux yeux de beaucoup de philosophes du début de ce siècle, un véritable désenchantement, l'union profonde de l'homme et du cosmos semblant définitivement perdue. Telles sont, en particulier, les analyses que développait Max Weber en 1919, dans sa célèbre conférence sur *Le métier et la vocation de savant*, où il constatait que la science avait « désenchanté le monde » en le rendant maîtrisable et prévisible²⁰. Les interrogations qu'il développait sur le sens et la finalité de l'activité scientifique furent reprises par Husserl en 1935, qui parlait alors d'une « crise des sciences européennes », due au fait que les sciences de la nature n'avaient rien à nous dire sur les seules questions qui nous intéressent vraiment, et qui concernent le sens de l'existence humaine²¹. Nous pouvons désormais reprendre espoir, nous disent Ilya Prigogine et Isabelle Stengers dans *La nouvelle alliance*²². « Science et désenchantement du monde ne sont pas synonymes », puisque la véritable métamorphose à laquelle s'est livrée la science contemporaine nous fait connaître un monde physique instable et irréversible, c'est à dire beaucoup plus proche du monde des phénomènes humains que le monde déterminé et réversible de la physique classique.

Dans ces conditions, on pourra reprocher aux sciences humaines de se donner encore pour modèle des conceptions de la science auxquelles les autres scientifiques ont déjà renoncé, et de s'imposer des critères en formes de contraintes dont on a pu constater la vanité dans les sciences de la nature. La psychologie behavioriste, l'économie mathématique se pensent comme sciences selon des modèles que les sciences de la nature ont abandonnés depuis longtemps en raison de leur rigidité et de la pauvreté des représentations qu'ils permettaient. Ces sciences humaines là sont alors d'autant plus inhumaines qu'elles réduisent l'objet de leur recherche à des quantifications ouvertes à toutes sortes de manipulations. Au contraire, le nouveau « socle épistémologi-

19 Le mathématicien et astronome Laplace écrivait en 1814, dans son *Essai philosophique sur les probabilités* : « Une intelligence qui, pour un instant donné, connaîtrait toutes les forces dont la nature est animée et la situation respective des êtres qui la composent, si d'ailleurs elle était assez vaste pour soumettre ces données à l'Analyse, embrasserait dans la même formule les mouvements des plus grands corps de l'univers et ceux du plus léger atome : rien ne serait incertain pour elle, et l'avenir, comme le passé, serait présent à ses yeux ». C'est l'idéal ainsi exprimé que remettent en cause les nouvelles conceptions de la science.

20 Ce texte est édité en français dans Max Weber, *Le savant et le politique*, 10/18, Paris, 1959.

21 Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Gallimard, Paris, 1976, p. 10. Voir également le texte d'une conférence de 1935, *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, traduit et commenté par Natalie Depraz, Hatier/Profil Philosophie, Paris, 1992.

22 Prigogine et Stengers, *La nouvelle alliance*, Gallimard/Folio Essais, Paris, 1979/1986.

que » construit par les sciences du chaos et de la complexité permet l'émergence de « nouvelles sciences », de la Communication, de l'Information, de la Cognition, de l'Education, dont la pensée systémique et constructiviste élabore la théorie générale. L'architecture, les relations familiales, l'organisation des entreprises peuvent désormais être modélisées sans risque de réductionnisme. En effet, « il n'est plus nécessaire d'analyser pour modéliser ni de disjoindre pour comprendre » et la complexité, « la plus noble conquête de l'homme du XX^e siècle », permet à l'entendement humain de construire des « représentations multidimensionnelles des processus physiques et cognitifs au sein desquels il intervient intentionnellement »²³.

Pour cette nouvelle épistémologie, pour laquelle les phénomènes ne sont plus des données posées devant l'observateur, mais sont construits par son incessante activité de mise en forme d'un réel où l'objet et le sujet se mêlent en d'incessantes interactions, la recherche-action relève sans conteste de la méthode scientifique. Le changement de paradigme a résolu le problème.

LES LIMITES DES ÉPISTÉMOLOGIES NORMATIVES

On ne peut nier l'intérêt de cette approche, dont Marie-José Avenier a montré l'importance pour la recherche-action comme méthode privilégiée pour une nouvelle science des organisations socio-économiques²⁴. De nouveaux problèmes surgissent cependant.

Tout d'abord, il faut s'interroger sur la légitimité de certaines des conclusions habituellement tirées des nouvelles théories physiques du XX^e siècle. Ainsi, l'un des fondateurs de la mécanique quantique, Erwin Schrödinger, faisait déjà remarquer que les affirmations concernant la disparition de la frontière entre le sujet et l'objet, ou bien l'ouverture à la liberté humaine qu'offrirait l'indéterminisme des phénomènes physique relevaient de confusions grossières, que le « sujet » dont parlaient les physiciens désignait l'ensemble des conditions de l'expérience, et non pas l'esprit de l'expérimentateur et que le hasard, en bonne philosophie, ne pouvait jamais fonder le caractère éthique d'une libre décision morale²⁵.

Plus récemment, Alain Boutot a montré que, dans l'analyse et l'interprétation des théories physiques du chaos, il fallait distinguer le déterminisme de la prévisibilité. « La théorie du chaos, écrit-il, n'invalide pas, bien au contraire, la célèbre doctrine du déterminisme universel que Laplace énonçait (...) voici bientôt deux siècles (...). Bien plus, loin de rompre avec cet idéal, elle le

23 Toutes les expressions entre guillemets de ce paragraphe renvoient à «Systémique et complexité. Etudes d'épistémologie systémique», article de Jean-Louis Le Moigne introductif au numéro spécial de la *Revue internationale de systémique* (vol. 4, n° 2, Paris, 1990) intitulé *Systémique et complexité*.

24 M.J. Avenier, « Recherche-action et épistémologies constructivistes, modélisation systémique et organisations socio-économiques complexes : quelques "boucles étranges" fécondes », *Revue internationale de systémique*, vol. 6, n° 4 (entièrement consacré à la Recherche-action), Paris, 1992, pp. 403-420.

25 E. Schrödinger, « Science et humanisme » (1951), in *Physique quantique et représentation du monde*, Le Seuil/Points Sciences, Paris, 1992, pp. 67-82.

confirme et le renforce en étendant le champ du déterminisme à des domaines auparavant laissés à l'aléatoire ». En effet poursuit-il, « la théorie du chaos met au jour l'ordre dans le désordre, la règle dans l'irrégulier, le déterminé dans l'indéterminé »²⁶. Par contre, et c'est là que se situe la rupture avec les représentations scientifiques traditionnelles, dans la mesure où ce déterminisme n'est que la mise à jour des conditions qui ont conduit un système à l'état où il se trouve au moment de l'analyse, aucune prévision concernant son évolution future ne peut être faite. Cette dissociation du déterminisme et de la prévision est, pour Alain Boutot, lourde de conséquences philosophiques, du fait des ruptures qu'elle impose avec le positivisme du XIX^e siècle. Pour Auguste Comte, en effet, les lois scientifiques, qui rendent compte du réel mais ne l'expliquent pas, n'ont pas leur fin en elle-même, mais dans la puissance qu'elles donnent à l'homme de prévoir, et ainsi d'organiser une action efficace sur le réel. Si les théories chaotiques accroissent l'intelligibilité du réel, en le comprenant sans réduire ses complications visibles à des simplicités invisibles²⁷, par contre elles s'opposent à la conception techno-scientifique dominante qui justifie la recherche scientifique par les actions qu'elle permet. Il y a donc, semble-t-il, quelque paradoxe à vouloir fonder la légitimité scientifique de la recherche-action sur une conception de la science qui renoue avec l'idée antique d'une théorie pure se désintéressant du monde dans lequel agit l'homme qui se soucie de la vie de la Cité.

On pourrait ajouter que les sciences chaotiques sont loin d'être des sciences floues ou molles. Elles utilisent au contraire des outils mathématiques d'une rigueur égale à celle de la mécanique rationnelle sur laquelle se fondaient les sciences physiques du XIX^e siècle. Il y aurait d'ailleurs quelque chose d'inquiétant à vouloir profiter d'un éventuel avachissement des exigences de rationalité des sciences de la nature pour opérer un rapprochement entre elles et des sciences humaines qui désespéraient de jamais accéder à la rigueur et à la précision que procuraient les modèles de la science classique. La prétention de la recherche-action à être une méthode scientifique doit se fonder sur des exigences de rationalité aussi fortes et aussi rigoureuses que celles qui caractérisent les autres sciences, même s'il s'avère que ces exigences s'expriment différemment.

D'un autre côté, les modèles systémiques et complexes qui nous sont proposés pour rendre pensable la scientificité de la recherche-action tombent sous le coup d'un autre type de critique, dans la mesure où ils ne parviennent pas à échapper aux contraintes de l'épistémologie normative, c'est à dire d'une épistémologie qui entend prescrire à tout savoir les conditions de sa scientificité à partir du modèle qu'offre une science particulière érigée en science idéale. Telle était la manière de fonctionner de la pensée positiviste, qui avait cru voir dans la mécanique rationnelle la forme idéale et achevée de toute pensée scientifique. On considérerait alors que le progrès de la pensée scientifique consistait à donner à tous les domaines du savoir rationnel une forme qui se rap-

26 Alain Boutot, « La philosophie du chaos », *Revue philosophique*, n° 2, Paris, 1991, p. 170.

27 C'est Jean Perrin qui affirmait que la science substituait au visible compliqué de l'invisible simple.

proche de celle de cette science achevée. L'épistémologie normative fonctionne dans un mépris de l'histoire des sciences, puisqu'elle ne cesse de verrouiller l'accès à la rationalité scientifique aussi bien des formes antérieures de savoirs, qui se trouve alors rejetées, telles l'alchimie ou l'astrologie, dans l'obscurité de l'irrationnel, que des formes nouvelles qui émergent et qui prétendent constituer la rationalité de demain.

Ainsi, le mouvement de pensée auquel nous assistons aujourd'hui ne remet pas radicalement en cause la manière de concevoir la scientificité d'un savoir. Simplement, on a changé de modèle de référence. Ce que nous apprend l'histoire de la science du XX^e siècle, c'est que l'on préférerait aujourd'hui se représenter l'univers comme un vivant, plutôt que comme un mécanisme, et que la complexité sied mieux au réel que la simplicité. Dès lors, la biologie vient prendre la relève de la physique, et une épistémologie constructiviste remplace une épistémologie positiviste. Une fois qu'elles ont acquis la reconnaissance institutionnelle, les « nouvelles sciences » secrètent une représentation de ce qui est scientifique et de ce qui ne l'est pas tout aussi chargée d'idéologie que les représentations qu'elles entendent remplacer. D'une part, on reconstruit l'histoire en sorte de se trouver de dignes ancêtres : Archimède, Vinci, Vico et Valéry, plutôt qu'Aristote, Galilée, Descartes ou Einstein. D'autre part on juge les nouveaux savoirs à l'aune des nouveaux modèles : un cerveau qui fonctionne comme une machine communicante devient l'objet idéal d'une science qui pense des machines fonctionnant comme des cerveaux, de la même manière qu'hier, un cosmos huilé comme une bonne mécanique se comprenait à l'image de machines conçues comme des petits mondes clos.

UNE CONCEPTION DE LA SCIENCE ÉLARGIE

Reconnaissons que l'émergence des nouvelles théories et des nouveaux modèles de la science a produit un changement radical du regard que nous portons sur la pensée scientifique elle-même, et que nous ne pouvons pas rêver d'une situation où la définition de la science pourrait se forger indépendamment des pratiques scientifiques du moment. Mais plutôt que de rechercher sans cesse le modèle idéal de toute science, ne faudrait-il pas admettre tout simplement qu'il n'y a pas de modèle, et que la scientificité des savoirs se construit de l'intérieur, par des pratiques qui finissent par emporter l'adhésion d'une communauté de savants ?

Un premier pas dans cette direction sera fait si nous acceptons de reconnaître l'irréductible diversité des formes de savoir scientifique. Une avancée en ce sens fut opérée à la fin du siècle dernier par le philosophe allemand W. Dilthey, qui proposait de distinguer les sciences de la nature qui fonctionnent en expliquant, des sciences de l'esprit dont la méthode est la compréhension²⁸. Tandis que les phénomènes naturels ne nous offrent que des faits sans

28 W. Dilthey, *Le monde de l'esprit*, Paris, 1947 (il s'agit de la traduction de fragments réunis après la mort de Dilthey en 1911).

intériorité, dénués de sens mais reliés entre eux par la nécessité de leurs relations causales telles que les expriment les lois scientifiques mathématisées, les réalités humaines manifestent toujours l'activité d'une subjectivité à laquelle nous ne sommes pas radicalement étrangers et qui produit des oeuvres dont le sens ne s'offre certes pas à la conscience immédiate, mais se livre cependant à l'interprétation. L'herméneutique devient alors le nom de la méthode spécifique des sciences humaines, qui dévoile le sens des productions individuelles et collectives de l'humanité.

Cette conception avait, aux yeux de Dilthey, l'avantage de sauver les sciences humaines sans pour autant contester les analyses positivistes des sciences de la nature. Pourquoi cependant s'enfermer dans une telle dichotomie ? Si la méthode herméneutique est bien celle que mettent en oeuvre l'étude des littératures, des mythes et des religions ou les sciences historiques, par contre les sciences sociales, dans la réalité de leurs développements, laissent apparaître le déploiement de méthodes nouvelles. On pourrait montrer de la même façon combien les méthodes du biologiste diffèrent de celles du physicien ou de l'astronome, au point que *la* « méthode expérimentale » définie comme l'unique et nécessaire procédé d'une science unifiée, dont Claude Bernard traçait le portrait au XIX^e siècle, pourrait bien n'être qu'un mythe. Le constat de l'irréductible multiplicité des méthodes fait alors apparaître l'unité de la science comme une illusion. Certes, le refus de la croyance et du discours transcendant, la volonté de ne fonder la connaissance du réel que sur les seuls discours qu'une raison consciente de ses possibilités et de ses limites peut fonder, le refus de toute autorité qui ne résulterait pas des exigences qu'une pensée logique s'impose à elle-même, tout cela se trouve bien à la racine de la pensée scientifique, et détermine les traits communs de toute activité revendiquant l'appellation de science. Mais l'exigence de rationalité qui se trouve ainsi définie s'exprime cependant selon des procédés multiples et se cristallise en une variété de savoirs dont l'organisation et les rapports échappent à tout classement.

Bien plus, si nous joignons les lumières de l'histoire des sciences à celles de l'épistémologie, nous nous apercevons que la rationalité scientifique, dans ses multiples aspects, émerge rarement dans l'histoire sous l'effet d'une brutale évolution. Elle n'impose pas brusquement ses lumières dans un monde où ne régnait jusqu'alors qu'obscurantisme²⁹. En fait, il est rare que des savoirs nouveaux surgissent brutalement dans l'histoire ; ils naissent le plus souvent au coeur de savoirs anciens, dont ils transforment peu à peu les concepts, en même temps qu'ils s'affranchissent progressivement de leurs exigences méthodologiques. Ainsi, les lois de Kepler, que nous considérons aujourd'hui comme des nouveautés radicales, se sont élaborées dans un contexte de pensée où l'astronomie n'avait pas encore rompu avec l'astrologie³⁰, tandis que c'est à l'in-

29 On comprendra que je prends ici mes distances à l'égard de l'idée bachelardienne de rupture épistémologique, ou même de la notion kuhnienne de révolution scientifique : ce n'est pas ainsi que les choses se passent dans l'histoire, et ces théories devenues classiques ne nous aident pas à comprendre les conditions dans lesquelles l'exigence de rationalité fait aujourd'hui surgir de nouveaux savoirs.

30 Voir Gérard Simon, *Kepler, astronome, astrologue*, Gallimard, Paris, 1979.

térieur des catégories de l'alchimie que se sont lentement développés, au cours du XVII^e et du XVIII^e siècles, les concepts et les méthodes de ce que nous appelons aujourd'hui la chimie³¹. Pourtant, s'il n'y a guère de rupture brutale, il y a progressivement élaboration d'une science nouvelle, dont les auteurs sont d'abord critiqués et marginalisés, mais dont les résultats et les pratiques finissent par s'imposer à travers notamment des processus d'institutionnalisation³². Tant que l'on s'en tient aux critères issus des sciences établies, aucune nouveauté scientifique ne peut apparaître, aucune méthode nouvelle ne peut être justifiée. La scientificité d'un savoir ou d'une méthode ne peut donc pas se juger seulement à l'aune des sciences antérieures. Elle ne peut se reconnaître que dans la mesure où une communauté de chercheurs, par son approbation, légitime ses méthodes et valide ses résultats. Une telle conception, qui a été développée ces dernières années par ceux que l'on appelle les sociologues des sciences, considère la science comme une activité comparable à d'autres plutôt que comme une doctrine³³. Mais alors, comment éviter l'arbitraire du relativisme ? Suffit-il qu'un groupe humain considère qu'une pratique est scientifique pour qu'elle le soit vraiment ? Parce que l'adjectif « scientifique » est aujourd'hui valorisant, et qu'il évoque bien souvent la possibilité d'exercer un pouvoir, on a vu toute sorte d'occultistes et de charlatans l'utiliser sans vergogne, et l'horoscope devenir « scientifique » sous prétexte que la carte du ciel de naissance était calculée par ordinateur. Il est donc nécessaire de scruter avec attention les caractéristiques de cette activité humaine particulière que l'on nomme scientifique, afin de découvrir pourquoi, dans les faits, ceux qui se livrent à de telles pratiques considèrent qu'ils font de la science. Ce sont ces caractéristiques que je nomme des indicateurs de scientificité.

Le point central, c'est que l'on n'est jamais savant tout seul, mais seulement aux yeux d'un public dont on est membre, c'est à dire d'une communauté au sein de laquelle diverses dispositions sont prises pour permettre et même exiger publicité et publication³⁴. Ce qui s'accomplit à travers des institutions qui ont pris au cours de l'histoire des formes diverses. Aujourd'hui, l'Université constitue sans doute l'un de ces lieux publics où la science se reconnaît en se faisant et en se diffusant, dans la mesure où ses membres, en tant que chercheurs, sont tenus à la publication de leurs travaux, et en tant qu'enseignants doivent s'adresser à un public étudiant qui est prié, non seulement de recevoir et d'assimiler les savoirs produits, mais aussi d'y prendre appui pour entrer à

31 Voir Bernard Joly, « Alchimie et rationalité : la question des critères de démarcation entre chimie et alchimie au XVII^e siècle », *Sciences et techniques en perspective*, Université de Nantes, à paraître.

32 Voir Bernard Joly, « Profession médicale et savoir alchimique : luttes et enjeux du moyen âge au XVII^e siècle », *Spirale Revue de Recherches en Education*, n° 13, Lille, 1994, pp. 17-42.

33 Je pense en particulier aux travaux de Bruno Latour (par ex. : *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, La Découverte, 1988 ; *La science en action*, La Découverte, 1989) et de Harry Collins (*Experts artificiels : machines intelligentes et savoir social*, Seuil/Science ouverte, 1992).

34 Descartes, qui écrit à l'époque de l'affaire Galilée, insiste, dans la dernière partie du *Discours de la Méthode* (1637), sur la nécessité pour un savant de rendre publics ses travaux ; R. Boyle, vers 1660, insiste sur la nécessité de pouvoir faire les expériences de physique et de chimie devant un public de savants (voir S. Shapin et S. Schaffer, *Leviathan et la pompe à air*, La Découverte, 1993) ; Kant, à la fin du XVIII^e siècle, caractérise le Siècle des Lumières, c'est-à-dire la modernité, par l'exigence d'un usage public de sa raison (*Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières ?*, 1784).

son tour dans les processus de la recherche, c'est-à-dire de la production des savoirs.

C'est donc par leur inscription dans la sphère d'un domaine public que des travaux de recherche s'offrent la possibilité d'une reconnaissance scientifique. D'abord parce que leur caractère publiable implique un souci de cohérence et d'une rigueur logique qui ne relève pas de la seule rhétorique : c'est l'exigence de rationalité qui s'exprime déjà dans la volonté de convaincre sans séduire, ou si l'on préfère, de ne séduire que par les seules forces de l'argumentation rationnelle. Publier, c'est aussi se soumettre aux remarques du public savant, et pas seulement à la « critique rongeuse des souris ». C'est offrir à l'analyse méfiante, à la limite de la mauvaise foi, de pairs qui sont aussi des juges, les méthodes et les hypothèses, tout autant que les conclusions auxquelles elles permettent d'aboutir. C'est entrer dans le jeu croisé des remarques, observations et objections au terme (provisoire) desquelles se trouve conforté le discours qui a résisté à l'épreuve de la lecture professionnellement malveillante.

De ce fait, publier, c'est aussi offrir la particularité de ses recherches à l'entreprise de la généralisation. Il s'agit alors d'examiner si les nouvelles méthodes sont réellement productives de savoirs nouveaux, généralisables au delà des situations particulières où ils ont été établis et dont puissent s'emparer à la fois des théoriciens pour comprendre d'autres aspects de la réalité, et des praticiens pour transformer d'autres situations concrètes. C'est lorsque les nouveaux savoirs ont atteint ce degré de généralisation qu'ils deviennent transmissibles dans le cadre d'institutions d'enseignement et de formation.

Ainsi, « la volonté de faire science »³⁵ n'est pas, pour la recherche-action, l'expression d'une soumission aux modes du temps, mais l'expression d'un souci d'utilité sociale. Car dans la recherche d'une universalité concrète, c'est bien du but de la science dont il est question³⁶, c'est à dire de sa capacité à permettre à la fois la compréhension et la transformation d'un petit morceau de la réalité. En ce qui concerne la recherche-action, il semble que des avancées importantes dans cette direction aient été faites ces derniers temps.

35 C'est le titre d'une contribution d'Isabelle Stengers à *La psychanalyse, une science ?* (Les Belles Lettres, 1989), texte réédité à part dans la collection *Les empêcheurs de penser en rond*, 1992.

36 Voir à ce sujet Alan Chalmers, *La pratique de la science*, la Découverte, 1991. Pour Chalmers, la science s'apprécie dans sa capacité à atteindre des buts qui lui sont propres, même s'il est vrai que ces buts sont aussi liés à des intérêts économiques et politiques.

LES RAPPORTS THÉORIE/PRATIQUE, RECHERCHE/ACTION DANS UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES

Par Véronique LECLERCQ

1. INTRODUCTION

La rédaction d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches oblige le chercheur à présenter de façon distanciée et critique ses travaux. Il doit mettre en évidence les présupposés théoriques, les problématiques, les résultats spécifiques à ses travaux, mais aussi les méthodologies développées.

Ce travail que nous avons effectué dans le domaine des Sciences de l'Éducation (Leclercq, 1993) s'apparente à un processus de méta-recherche, puisqu'il s'agit, a posteriori, d'analyser, de questionner, de conceptualiser, un processus de recherche.

L'interrogation sur les démarches heuristiques, sur les méthodologies, constitue un point fort de cette activité de distanciation. Ce sont ces démarches, ces méthodologies, que nous tenterons de répertorier et de classer à la lumière d'une problématique précise : les interactions théorie/pratique, les interactions recherche/action.

Nous avons occupé, en tant que chercheur, des places différentes selon les moments de l'itinéraire effectué dans le domaine de l'éducation de base des adultes, selon les objets de recherche, selon les fonctions des travaux effectués. Les praticiens, formateurs ou expérimentateurs de dispositifs pédagogiques, ont, eux aussi, joué des rôles diversifiés selon les types d'investigation menée. De façon plus générale, les interactions théorie/pratique et les interactions recherche/action, se sont développées selon des modalités différenciées.

C'est une modélisation de ces variations que le présent article fera apparaître, montrant ainsi comment la question des relations théorie/pratique se pose aux chercheurs mobilisés sur des questions de didactique et de pédagogie dans un domaine particulier : celui de la formation des publics faiblement scolarisés.

2. RAPIDE PRÉSENTATION DES DOMAINES DE RECHERCHE DONT IL EST QUESTION ICI

Trois questions fondamentales structurent les activités de recherche en éducation de base évoquées ici. Ces trois questions ont donné lieu à trois chapitres de la note de synthèse :

1) quels modèles didactiques retenir pour l'enseignement de la langue du pays d'accueil à des populations immigrées ? (Chapitre II).

2) Quels choix didactiques effectuer pour l'enseignement/apprentissage, ou réapprentissage de la communication écrite à des adultes de faible niveau, français ou immigrés ? (Chapitre III).

3) Quels principes pédagogiques généraux promouvoir au sein de la formation permanente des publics en difficultés ? (Chapitre IV).

Ces trois questions opérationnalisent une question centrale : quelles doivent être les caractéristiques d'une pédagogie des adultes de faible niveau visant le développement de connaissances de base et, notamment, le développement de compétences langagières ?

Les démarches d'investigation sont donc bien d'ordre didactique et pédagogique. L'analyse effectuée dans la note de synthèse montre qu'elles prennent place au sein de plusieurs "espaces" de nature différente qu'il convient de décrire.

3. RAPIDE PRÉSENTATION DES "ESPACES" AU SEIN DESQUELS LES DÉMARCHES D'INVESTIGATION PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE SE DÉVELOPPENT

Les "espaces" pris en compte dans nos activités de recherche en didactique et en pédagogie sont les suivants¹ :

1. Pratiques didactiques et pédagogiques

Nous référerons dans cet espace tout ce qui concerne les modalités concrètes de mise en oeuvre de l'acte de formation, les façons de faire des formateurs, le choix de leurs contenus, l'organisation des conditions d'enseignement/apprentissage, le choix des outils, des situations de cours...

Ces pratiques peuvent se saisir à travers des discours écrits ou oraux sur ce que les formateurs disent qu'ils font (entretiens, analyse de comptes rendus écrits, bilans de stages, etc.), à travers une observation en direct des cours, à travers des échanges au sein des groupes de travail, etc.

¹ Nous nous inspirons ici d'un modèle du champ de la didactique du français présenté par Y. Reuter dans un article de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée* (Reuter, 1992).

2. Contexte général institutionnel dans lequel se développent les pratiques

Nous référons dans cet espace tout ce qui concerne les nombreux éléments contextuels pesant sur la mise en oeuvre des pratiques de formation : nature des dispositifs de formation, types de publics concernés, institutions dans lesquelles se déroulent ces actions, contexte socio-économique de la région où se déroulent ces actions, etc.

3. Théories de l'enseignement/apprentissage

Nous référons dans cet espace tout ce qui concerne les théories générales de l'acte d'apprendre et d'enseigner, liées aux théories de la psychologie de l'apprentissage ou aux théories pédagogiques : conceptions du savoir, conceptions de l'apprenant, conceptions du rôle du médiateur, conceptions de ce qu'est apprendre, de ce qu'est enseigner, etc.

4. Théories du langage

Nous référons dans cet espace tout ce qui concerne les théories linguistiques générales : qu'est-ce que l'oral ou l'écrit ? Qu'est-ce que la communication écrite ou la communication orale ? Comment se structure le développement des compétences langagières orales ou écrites ? Quels modèles explicatifs possédons-nous du développement du savoir lire et du savoir écrire ? etc.

5. Théories didactiques du français oral et écrit

Nous référons dans cet espace tout ce qui concerne les théories didactiques liées à une discipline particulière : le français écrit et parlé. Les préoccupations sont centrées sur le contenu disciplinaire, d'une part, et sur les aspects enseignement/apprentissage, d'autre part. La question des modèles didactiques renvoie à la fois aux choix des savoirs à transmettre, à l'interrogation sur les processus d'acquisition et de transmission des savoirs particuliers liés à une discipline, et à la compréhension du rapport des apprenants à ces savoirs spécifiques.

Les espaces 1 et 2 appartiennent au champ des *pratiques*, les espaces 3, 4, 5 à celui des *théories*.

Les démarches d'investigation se structurent au sein de ces espaces nouant, selon les cas, des relations privilégiées avec tel ou tel espace, occultant simultanément tel ou tel autre. Par ailleurs, elles viennent établir des ponts, des passerelles entre ces espaces. La place de ces passerelles, leur nature, seront variables, ainsi que les espaces concernés. Répertoire et classer les variations susceptibles de jouer sur ces différentes relations revient à

s'interroger sur le rapport fondamental entre théorie et pratique, entre recherche et action.

4. LE PREMIER MODÈLE : UN MODÈLE "HYPER-INTERACTIF"

Le premier modèle concerne les démarches spécifiques explicitées aux Chapitres I et II de la note de synthèse, dans le domaine de la didactique du français en éducation de base : français écrit et oral langue seconde, dans le cas de la formation des travailleurs immigrés ; français écrit langue maternelle, dans le cas de la formation d'adultes francophones faiblement scolarisés.

a) *Caractérisation générale des démarches propres à ce modèle*

Les démarches de recherche, dont il est question dans les deux chapitres, ont donné lieu à des travaux de nature différente : thèse, articles, ouvrages à destination des formateurs, polys de formation de formateurs, production d'outils didactiques, interventions à des colloques,... s'échelonnant de 1980 à 1993. Elles peuvent être caractérisées ainsi : recherche descriptive et compréhensive pour la thèse, recherche axée sur la formalisation/théorisation/transformation des pratiques pour les autres productions.

Un certain nombre de traits sont repérables, qui classent ce type de productions didactiques du côté de la recherche-action :

- volonté de solutionner des problèmes concrets et de transformer la réalité, inscription dans une dynamique de changement ;
- démarche basée sur l'intervention et la résolution de problèmes particuliers ;
- implication du chercheur dans l'action, fort degré d'interaction entre les différents partenaires impliqués ;
- importance de la communicabilité et de la transférabilité des produits de la recherche-action dans un milieu social donné ;
- présence d'objectifs complémentaires de compréhension de la réalité et des changements ;
- présence d'une démarche plus ou moins contrôlée d'application d'éléments théoriques dans l'enseignement/apprentissage ;
- objectifs de production d'outils, de techniques, d'essais d'implantation, d'adaptation et de modification, développement contrôlé d'outils pédagogiques ou développement structuré ;
- présence d'une démarche touchant à la théorisation de l'action : élaboration de modèles ou de concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique.

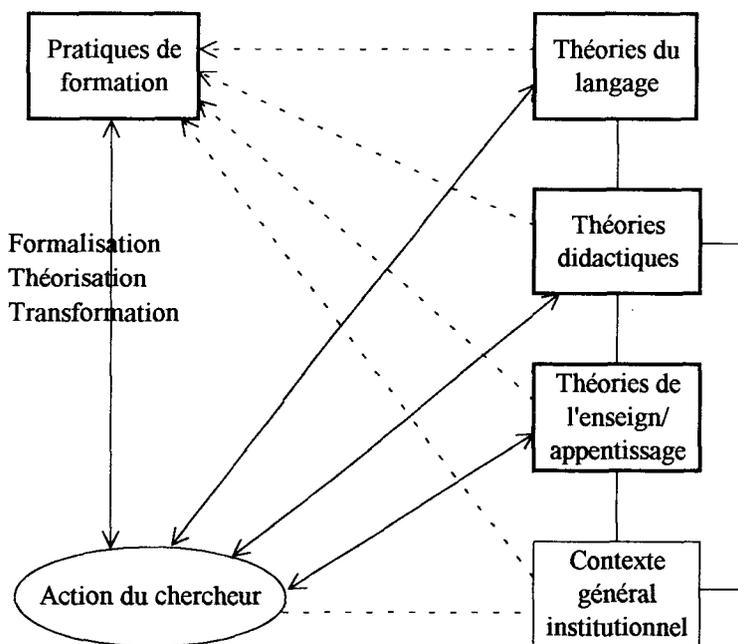
Nous reprenons alors à notre compte cette définition de la recherche en didactique proposée par H. Romian (1992, p. 49) : « Il s'agit donc de praxis productives de savoirs spécifiques : **savoirs pour l'action**, susceptibles de structurer des pratiques de classe, selon des conceptions données, et **savoirs sur l'action** susceptibles d'en expliciter les diverses significations possibles selon les conceptions sous-jacentes ».

b) *Les espaces théorie/pratique en réseau*

Dans ce modèle, les "espaces" dominants sont *les pratiques*, les *théories du langage* et les *théories didactiques*.

Le *contexte général institutionnel* et les *théories de l'enseignement/apprentissage* occupent une place moins importante.

L'action du chercheur constitue une action de formalisation, de théorisation, de transformation des pratiques. Elle se structure au sein des espaces théorie/pratique ; elle se bâtit à partir de certaines interactions, en développe d'autres. Le schéma suivant symbolise les principaux réseaux de relations.



- Les pratiques de formation sont modelées par des *théories didactiques* et des *théories du langage*, elles-mêmes interliées. Par exemple, nous avons mis en évidence, à travers l'observation des pratiques des formateurs du CUEEP, au cours des années 70/78, un modèle d'apprentissage du français

aux migrants, emprunté aux méthodes structuro-globales et aux théories linguistiques structuralistes/distributionnalistes (Leclercq 1993, pp. 61-63).

Elles sont également tributaires du *contexte général institutionnel* : nature des dispositifs de formation, évolution des publics, etc.

- Les *théories générales de l'enseignement/apprentissage* contribuent également à façonner des types de pratiques (entrée par les contenus/entrée par les objectifs, logique de transmission/logique d'appropriation active, etc.).

- Le *contexte général institutionnel* pèse sur les pratiques et influe sur *l'action du chercheur*. Par ailleurs, les théories mobilisées doivent tenir compte de ce contexte.

- L'action du chercheur s'articule simultanément aux espaces *théories et pratiques*.

. Elle part des problèmes posés, des dysfonctionnements observables.

. Elle décrit les pratiques, en explique la cohérence interne. Elle les modélise. Mais la formalisation/théorisation procède à une lecture de la pratique en convoquant *les théories du langage, les théories didactiques* ou les *théories de l'enseignement/apprentissage*.

Ainsi, la modélisation des pratiques concernant un point didactique particulier, la planification de l'enseignement de l'écrit dans l'éducation de base des adultes (choix des savoirs, ordre, priorités, composantes, programmes d'études...), a mobilisé les champs théoriques linguistiques et didactiques (modèle ascendant/descendant, par exemple).

De même, la modélisation des types d'Approche Grammaticale effectuée dans la thèse s'est construite à partir de la typologie de M. Lesne sur les Modes de Travail Pédagogique (Lesne, 1977) et donc, à partir d'une construction théorique concernant l'enseignement/apprentissage.

. Elle consiste à recueillir des données de façon formalisée et structurée pour vérifier certaines hypothèses : méthode d'observation des pratiques, méthode de l'analyse de contenu sur des écrits pédagogiques, analyse d'outils, etc.

. *En retour*, le chercheur produit de nouveaux modèles didactiques en s'appuyant sur la théorisation des pratiques, et sur la confirmation ou l'infirmité de certaines hypothèses. Pour ce faire, il mobilise à nouveau des théories de référence. Au cours de cette production, le chercheur s'appuie sur les va et vient théorie/pratique, car il sélectionne dans les théories celles qui lui permettent de résoudre les problèmes observés dans les pratiques et de construire des modèles améliorés. Il opère donc une sélection, il n'importe pas telles quelles les théories, il les transforme. Les concepts sont retravaillés à la lumière du réel. Ainsi, la problématique connaissance implicite/explicite qui a servi de cadre théorique dans la thèse pour modéliser les pratiques, "sort" transformée de son passage dans le champ des pratiques. De même, les théories sur la lecture/écriture sont à recomposer en tenant compte de la spécificité

du public adulte faiblement scolarisé, qui est le nôtre. La production de nouvelles propositions didactiques s'appuie sur les pratiques théorisées et sur les cadres théoriques existants. Mais la confrontation des deux espaces provoque leur réorganisation mutuelle.

Enfin, dans un dernier mouvement, les nouveaux modèles produits sont retravaillés, reconstruits par les praticiens et le chercheur. Reconstitués, ils deviennent la source d'un nouveau travail de formalisation, théorisation, transformation. Cela apparaît clairement dans l'analyse de l'itinéraire sur une longue période. Ainsi, les pratiques théorisées produites au niveau de la didactique du français aux migrants, à la fin des années 70 seront retravaillées à la lumière des théories, pour la didactique de l'écrit en éducation de base au cours des années 80.

c) *Conclusion*

Ce modèle est un modèle hyper-interactif.

Les *théories* interagissent entre elles. Les *théories* contribuent à façonner les *pratiques*. L'action du chercheur puise simultanément dans les espaces *pratiques* et *théories*. De plus, elle constitue un lieu de confrontation, puis de transformation, de ces deux espaces.

Les *pratiques* ne sont donc pas des champs d'application pure et simple de *théories* de référence. La démarche du chercheur contribue, au contraire, à les transformer en champs de sélection et de recombinaison théorique.

Les rapports chercheurs/praticiens sont étroits dans ce modèle. Mais, le chercheur occupe une place déterminée, ambivalente, à la fois extérieure et intérieure par rapport au pôle des pratiques. Sa position est extérieure, lorsqu'il effectue un recueil de données utilisant une méthodologie précise des Sciences Humaines (analyse d'écrits produits par les praticiens, observation systématique des séquences didactiques, entretiens auprès des formateurs ou des stagiaires, etc.), lorsqu'il se livre aux activités d'analyse et de modélisation, lorsqu'il écrit ou lorsqu'il transfère à autrui les résultats des investigations (formation de formateurs...). Son implication, ses relations avec les praticiens, s'accroissent lorsqu'il encadre des activités de conception d'outils, lorsqu'il participe avec eux à l'implantation et au développement d'outils didactiques, lorsqu'il anime des groupes de travail restreints visant la formalisation des pratiques et l'expérimentation des modèles renouvelés.

C'est ce premier modèle qui met en jeu le plus d'espaces possibles et surtout qui développe le plus d'interactions entre ces espaces. Les ponts et passerelles, évoqués précédemment, sont omniprésents. C'est le modèle le plus riche sur le plan des relations théorie/pratique, recherche/action.

5. LE SECOND MODÈLE : UN RÉSEAU THÉORIES/PRATIQUES MOINS RICHE, MAIS TOUT À FAIT MANIFESTE

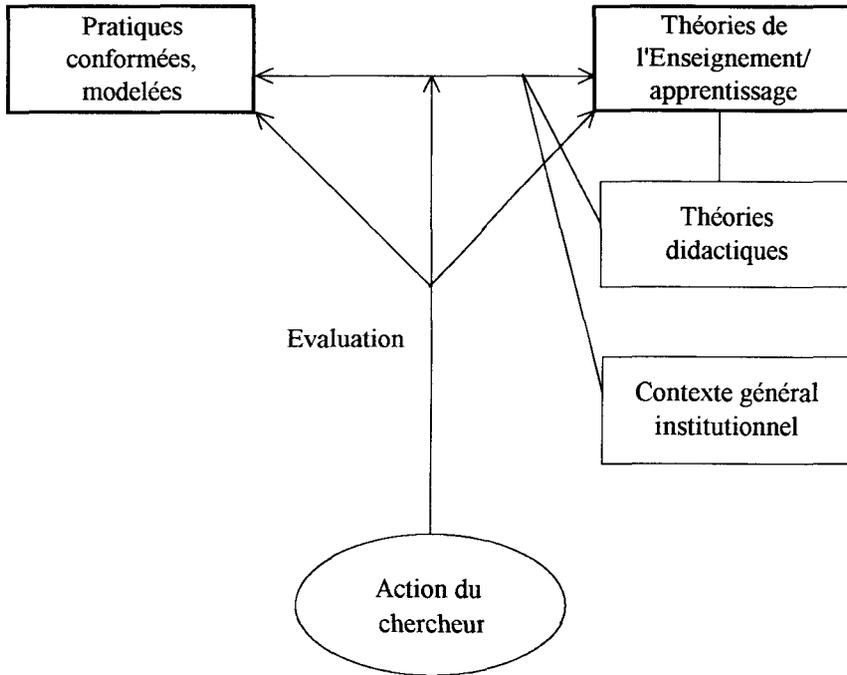
Ce modèle concerne une partie des démarches explicitées dans le chapitre III de la note de synthèse. Il s'applique aux travaux portant sur l'évaluation d'expérimentations pédagogiques basées sur l'utilisation des Nouvelles Technologies Educatives (NTE). D'une part, l'évaluation de l'utilisation de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) dans une formation à la lecture en éducation de base a donné lieu à des articles faisant le point sur des essais d'implantation, d'adaptation et de modification de produits et services pédagogiques précis (LUCIL²). D'autre part, l'évaluation de l'utilisation d'un dispositif de communication à distance entre partenaires locaux et stagiaires, sur une zone déterminée (Canal 6), s'est concrétisée dans un rapport d'études et dans un article.

Les démarches ont été différentes dans les deux cas, nous y reviendrons. Mais elles se réfèrent à un même modèle beaucoup moins riche et complexe que le modèle précédent.

a) *Espaces et relations en jeu*

Le schéma suivant fait apparaître les espaces et les relations développées entre ceux-ci.

2 LUCIL : LUtte Contre ILlettrisme, programme de formation visant le développement de la compréhension de l'écrit pour un public "illettré", basé sur l'utilisation de supports-papier et de didacticiels.



- Pour le chercheur, il s'agit de lire les *pratiques*, de les modéliser et de les confronter aux théories sur lesquelles elles sont construites. En effet, l'utilisation des NTE, dans les deux cas étudiés, s'appuie sur un certain nombre de présupposés théoriques généraux concernant les *théories de l'enseignement/apprentissage* et les *théories didactiques* dans une moindre mesure.

L'implantation des aménagements pédagogiques répond à une norme, à des attentes théoriques de référence : il faut développer de nouvelles modalités d'enseignement basées sur l'individualisation et l'autonomisation des apprenants ; il faut favoriser les démarches personnelles et actives vers le savoir, les modalités d'interactivité et l'autonomie coopérative dans l'apprentissage ; il faut délocaliser les ressources, mettre en réseau les acteurs pour favoriser les échanges ; il faut développer "l'enseignement ouvert", etc. (Leclercq, 1993, pp. 144-146 et pp. 151-158). De même, sur le plan didactique de la lecture, l'EAO répond à une volonté d'innovation (Leclercq, 1993, pp. 146-148).

Le travail du chercheur consiste alors à mesurer l'écart entre la norme et le réel, à déceler ce qui, dans l'ordre des pratiques, infirme ou confirme les attendus théoriques. Il emploie pour cela les méthodologies propres aux Sciences Humaines : entretiens auprès des acteurs, analyse d'outils, observation de séquences, etc.

L'évaluation provoque la confrontation des deux espaces.

- La démarche est *descriptive* et *compréhensive*, mais aussi *prescriptive*. L'évaluation induit un processus d'adaptation et d'ajustement.

Deux cas de figure sont possibles. L'adaptation peut être tout à fait concomitante à l'action. L'évaluation est alors régulation de l'expérimentation. C'est le modèle d'"innovation structurée" propre à l'opération LUCIL. L'évaluation peut, dans un second cas (Canal 6), être légèrement postérieure à la démarche d'implantation du produit ou du service innovant. Le rapport est alors produit en différé. L'analyse critique des aménagements ne peut donc déboucher que sur un réajustement ultérieur. La fonction praxéologique est fortement présente : "les leçons à tirer pour le futur". Il s'agit d'élaborer des recommandations à l'intention d'une communauté d'acteurs élargie, à la fois les formateurs expérimentateurs de Canal 6, mais aussi les instances diverses impliquées dans l'aménagement du territoire ou dans la communication à distance. Par là, il y a bien retour de l'évaluation vers le champ des pratiques.

- L'activité du chercheur se situe dans un espace d'interactions entre *pratique* et *théorie*, entre action et recherche. Il confronte *des pratiques* à *des théories* sous-jacentes, il identifie les convergences et les écarts entre réel et norme et, en même temps, son action provoque des retours à la fois du côté *des pratiques* et du côté *des théories*.

Il met en évidence tantôt les "ratés" de la *pratique*, tantôt les "ratés" de la *théorie*. Tel concept peut, en effet, s'avérer finalement un concept "mou". Ainsi, dans Canal 6, la prise en charge active, autonome, consciente par les usagers des situations d'apprentissage est restée un concept non opératoire.

b) Conclusion

Ce modèle est moins interactif que le précédent.

Les espaces concernés sont légèrement différents. On notera que l'espace *contexte général institutionnel* joue un rôle plus important que dans le modèle précédent. En effet, le contexte pèse directement sur l'implantation d'aménagements pédagogiques (matériel NTE à disposition, état du réseau des partenaires, poids des institutions concernées, etc.). Le chercheur aura d'ailleurs à analyser l'impact de ce contexte sur l'action.

Même si le modèle est moins interactif que le précédent, il repose néanmoins sur les relations *théorie/pratique*.

Le retour vers la théorie qui suit la phase d'évaluation constitue une investigation particulièrement riche. En effet, il permet d'interroger la pertinence de concepts qui s'annoncent porteurs de novations et qui s'avèrent finalement très "décalés" par rapport au contexte réel des formations.

Les relations chercheurs/praticiens sont, comme dans le modèle précédent, très étroites. Cependant, deux cas de figure sont décelables. Dans l'évaluation LUCIL, ce sont en partie les mêmes acteurs qui contribuent à l'implantation du nouveau produit pédagogique et qui mènent la recherche.

L'équipe de conception et d'expérimentation de LUCIL a participé à l'évaluation (Collectif, V. Leclercq dir, 1986). Nous-même, avons participé à l'ensemble du processus : élaboration des propositions d'aménagement, conception d'outils, mise à l'épreuve des propositions, analyse et évaluation de l'expérimentation. La dichotomie chercheur/praticien disparaît totalement.

Au contraire, l'évaluation Canal 6 a donné lieu à une démarche plus structurée et plus formalisée débouchant sur un rapport produit en temps différé. On peut différencier nettement le rôle du chercheur et celui des acteurs en direct, chefs de projets, formateurs et stagiaires impliqués dans l'opération. Le chercheur a été observateur et évaluateur externe.

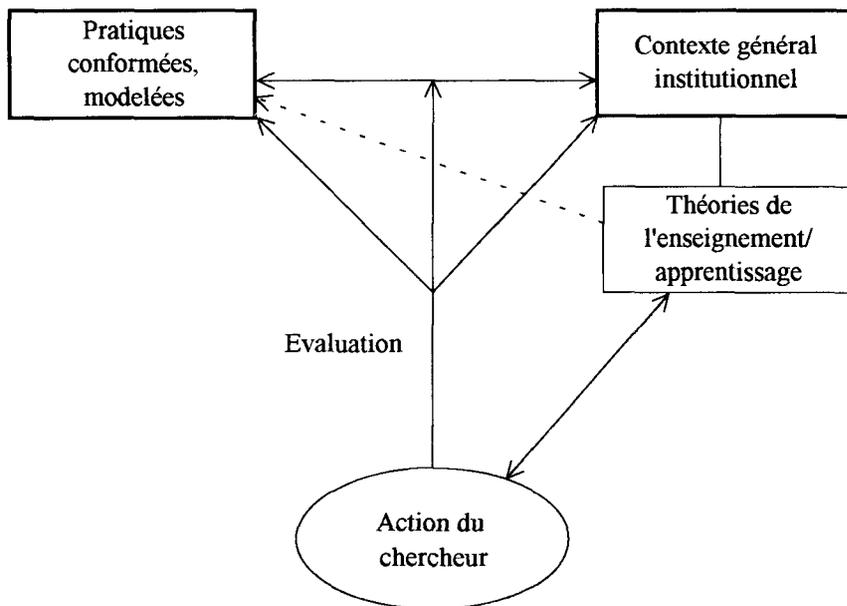
6. LE TROISIÈME MODÈLE : UNE RELATION THÉORIE/PRACTIQUE PLUS DISTANTE

Ce troisième modèle s'applique à une autre partie des démarches explicitées dans le Chapitre III de la note de synthèse : les démarches d'évaluation de dispositifs de formation.

L'acte d'évaluation porte sur un dispositif complet de formation : la Formation à Dominante Linguistique, financée par le FAS. La recherche répond à une visée de résolution de problèmes observés dans la pratique. Elle s'inscrit dans un processus d'analyse de la réalité, demandée par les financeurs, et se doit de déboucher sur des recommandations à l'égard des formateurs, des responsables d'organismes ou des financeurs. L'étude s'appuie sur des entretiens de diverses natures avec les principaux acteurs, formateurs et responsables d'organismes (70 personnes) et sur des études monographiques.

a) *Espaces et relations en jeu*

Le schéma matérialisant les espaces en jeu serait celui-ci :



- Le chercheur analyse le rapport entre les réalités pédagogiques, *les pratiques* et les normes propres à un dispositif situé dans un *contexte institutionnel* : ses finalités, ses objectifs, ses effets attendus. Les deux espaces appartiennent au champ des pratiques.

Les pratiques sont conformées, modelées par la nature du dispositif de formation. Mais l'adéquation à la totalité des normes attendues par les institutions (le FAS, organisme financeur, les organismes de formation, les instances locales concernées, etc.) est fluctuante. Les pratiques se développent avec leur propre logique mettant ainsi en évidence des possibles pédagogiques très variables. Le chercheur analyse les degrés de conformité et les écarts.

La confrontation norme/réel s'établit dans les deux sens. En effet, l'action du chercheur vise aussi à confronter la pertinence des normes posées au vu d'une réalité précise.

- L'espace *théories de l'enseignement/apprentissage* occupe une place dans le schéma, mais une place moins centrale que dans les deux autres modèles.

Il est relié à l'espace *dispositif institutionnel*, qu'il contribue à modeler. Il est, en effet, difficile de concevoir un dispositif pour un public particulier sans qu'il se réfère plus ou moins explicitement à des conceptions générales de l'enseignement, de l'apprentissage, de la formation, de la transmission de savoirs. Il est également articulé à l'espace *pratiques*, qu'il tend à façonner.

Par ailleurs, le chercheur convoque cet espace théorique pour mener à bien son analyse des pratiques. Ainsi, l'étude développe 13 monographies retenues en fonction de leur pertinence par rapport à la problématique de

l'évaluation (exemples de recherche de solutions à des problèmes répertoriés explicitement), mais aussi en fonction d'un arrière-plan théorique : un modèle pédagogique global de la rénovation du dispositif FDL (Leclercq, 1993, pp. 161-162).

- L'action du chercheur se joue donc au sein d'interactions diverses. Il confronte des pratiques à une norme attendue, construite à partir d'éléments contextuels (analyse du public, politique globale de formation mise en place par le FAS, adaptation aux réalités locales,...) et d'éléments théoriques issus du domaine de la pédagogie. Cette confrontation s'effectue dans le sens réel → norme et dans le sens norme → réel. Pour mener à bien son évaluation, le chercheur construit un arrière-plan théorique.

Enfin, dans un dernier mouvement, l'évaluation produit des transformations sur les pratiques et sur le dispositif institutionnel. L'étude s'achève sur des recommandations à la fois aux concepteurs du dispositif, aux responsables d'organismes et aux formateurs. L'évaluation opère donc bien un retour vers l'espace *pratiques* et vers l'espace *contexte*.

Par ailleurs, l'évaluation produit de nouvelles connaissances susceptibles d'être réintroduites dans le champ des théories pédagogiques (cf. "le modèle de rénovation", Leclercq, 1993, pp. 160-165).

b) *Conclusion*

Ce modèle met en jeu des espaces différents par rapport aux autres modèles. L'espace *contexte institutionnel* joue notamment un rôle très important. Ce modèle est moyennement interactif. Par ailleurs, il se structure à l'intersection de deux champs appartenant au même domaine : celui des *pratiques*.

Même si les démarches de recherche mobilisent les *théories*, elles contribuent, moins que dans les deux autres modèles, à articuler les deux espaces *théorie/pratique*.

Les relations chercheurs/praticiens sont beaucoup moins étroites que dans le premier et le second modèle. En effet, le chercheur est extérieur à l'action. Il prélève un certain nombre d'informations auprès des praticiens (entretiens, observation...), mais il n'est pas impliqué directement dans leurs actions. L'opposition chercheur/praticien est ici tout à fait nette.

7. CONCLUSION

Le travail de classification proposé dans cet article prend sa signification au sein d'une réflexion plus globale sur un processus de recherche en éducation. Il oblige le chercheur à interroger la spécificité de son action, à la

situer par rapport à des conceptions de la recherche, et aussi à produire, à partir de là, des connaissances généralisables et transférables pour les pairs.

Nous insisterons en conclusion sur quelques points.

Les trois modèles mis en valeur possèdent de nombreux points communs. Ils montrent que l'action du chercheur contribue à atténuer le clivage entre des domaines différents : ceux de la pratique et ceux de la théorie.

Cependant, de nombreuses variations jouent sur les caractéristiques des démarches répertoriées. Le premier modèle est le plus riche et le plus complexe ; nombre d'espaces concernés, nature des interactions. Les deux autres, bien que contribuant à développer des interactions théorie/pratique, sont plus limités et moins interactifs.

Les investigations didactiques et pédagogiques, dont il a été question dans cet article, ne s'appuient pas sur une conception unilatérale ou fermée des relations recherche/action. La classification des démarches nous donne à voir la multiplicité possible des cas de figure. Par ailleurs, il faut noter que les méthodologies de recueil de données, pour les différentes études sont, elles aussi, variées : observation de situations, entretiens, analyse de corpus écrits, analyse d'outils didactiques, etc. Elles ne s'apparentent pas toutes aux méthodologies propres à la recherche-action³.

Quelles que soient leurs formes, leurs fonctions, leurs méthodes, les recherches en pédagogie et en didactique semblent donc bien constituer des lieux privilégiés d'interactions théorie/pratique. L'espace des pratiques est central dans les trois modèles analysés ; l'action du chercheur y prend appui, quelle que soit la démarche. Mais l'espace des théories n'est pas, pour autant, occulté.

Nous espérons que les modélisations produites au niveau des interactions multiples possibles entre les deux domaines contribueront à éclairer des concepts tels que ceux de "praxis", de "savoirs pour et sur l'action", de "théorisation",... et de "recherche-action".

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Collectif (Leclercq, V. dir, 1986), "Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 7 ; Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille.

Leclercq, V. (1993), *Un itinéraire de recherche en éducation de base des adultes*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Université des Sciences et Technologies de Lille, octobre 1993.

3 Voir ce présent numéro des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, et le n° 25 (1994), voir aussi M.R. Verspieren, 1990.

- Lesne, M., (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, L'Éducateur.
- Reuter, Y. et D. Brassart (1992), "Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, Paris, Didier, pp. 11-24.
- Romian, H., (1992), "Didactique et innovation en français", *Bulletin AECSE*, n° 13, Paris, pp. 48-54.
- Verspieren, M.R., (1990), *Recherche-action de type stratégique et Science(s) de l'Éducation*, Bruxelles, Paris, Contradictions/L'Harmattan.

RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE ET EVALUATION DES ACTIONS ET DISPOSITIFS DE FORMATION

par Paul DEMUNTER

INTRODUCTION

Dans un article précédent¹, j'ai évoqué les liens qui pouvaient exister entre la recherche-action de type stratégique et l'évaluation de dispositifs ou d'actions de formation. Ces liens m'apparaissent, aujourd'hui, de plus en plus évidents, au point que je serais tenté de soutenir que l'évaluation (mais non le contrôle) implique la mise en oeuvre d'une recherche-action de type stratégique et que cette dernière intègre logiquement l'évaluation à sa propre démarche. En d'autres termes, la recherche-action de type stratégique serait un processus de recherche, un processus d'intervention et un processus d'évaluation intégré. Qui plus est, elle permettrait de résoudre le problème sur lequel butent constamment les démarches d'évaluation (et plus encore les démarches de contrôle), à savoir, l'opposition entre ce qui est de l'ordre du statique et ce qui relève de la dynamique.

1. LE CONTRÔLE ET L'ÉVALUATION

Etudiant les pratiques d'évaluation, J.M. Barbier et d'autres constatent que tout ce qui se dit ou s'écrit sur le déroulement concret des activités de formation tend à être désigné sous le terme "évaluation". Or, ces opérations présentent des différences significatives les unes par rapport aux autres et doivent être distinguées si l'on veut sortir de l'ambiguïté conceptuelle et pratique. J.M. Barbier propose, pour ce faire, trois types d'opérations qu'il classe en fonction des résultats escomptés² :

- le **contrôle** serait une opération n'ayant comme résultat que de produire des informations sur le fonctionnement concret d'une activité de formation (ou d'un dispositif de formation) ;

- l'**analyse de fonctionnement** de la formation serait une opération ayant pour résultat de produire non plus seulement des informations sur le

1 P. Demunter, "Recherche participante ou recherche-action de type stratégique", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, USTL, n° 9, décembre 1987, p. 68.

2 J.M. Barbier, *L'évaluation en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 2e édition, 1990, pp. 28-30. Voir aussi "L'évaluation au pouvoir", dans *Pour*, Paris, Privat, n° 107, juin-juillet 1986, "L'audit de la formation", dans *Education Permanente*, Paris, n° 91, décembre 1987, Ch. Hadji, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'Éducateur, 1992.

fonctionnement des activités de formation mais des connaissances ou des savoirs sur ce fonctionnement ;

- **l'évaluation**, enfin, serait une opération ayant pour résultat la production d'un jugement de valeur sur les activités de formation.

Cette triple distinction est peu opérationnelle car, comme le reconnaît d'ailleurs J.M. Barbier lui-même, la différence qu'entretient l'analyse de fonctionnement avec l'évaluation est la même que celle qu'entretient le contrôle avec l'évaluation.

Si le contrôle n'est rien d'autre qu'une production d'informations, il fait partie intégrante d'un champ plus vaste : le champ de l'analyse et de la recherche. Point n'est besoin, dès lors, de distinguer "contrôle" et "analyse de fonctionnement" ou recherche sur le fonctionnement des activités de formation. Faire une telle distinction imposerait qu'on fasse pareil pour tous les actes de recherche, et que l'on distingue les opérations de formulation et d'opérationnalisation des hypothèses, les opérations de classement des données, les opérations d'interprétation et d'analyse proprement dites.

En fait, le contrôle est plus qu'une simple production d'informations ; il est mesure ou vérification « de la conformité de l'activité à un certain nombre de règles et de normes » ; il implique « souvent, de facto, un a priori de défiance à l'égard des organismes ou des personnes contrôlés » et il peut déboucher sur une sanction³.

La distinction fondamentale qui s'impose donc ici est la distinction entre le contrôle et l'évaluation parce que ces notions, bien qu'ayant toutes deux une fonction critique, relèvent de paradigmes différents impliquant une vision du monde différente.

Le contrôle, écrivent J. Ardoino et G. Berger, est tout à la fois « un système, un dispositif et une méthodologie, constitués par un ensemble de procédures ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non conformité) si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts »⁴.

Evaluer quelque chose ou quelqu'un, par contre, c'est « élaborer et proposer à son propos une appréciation ou une estimation. C'est alors un processus qui se réfère à l'ordre du vivant (...) plus soucieux finalement, du sens et des significations propres, particulières, que de cohérence, de la compatibilité ou de la conformité à des modèles donnés »⁵. Définir ainsi l'évaluation n'implique pas qu'il n'y ait aucun référent. Mais « le ou les systèmes de

3 P. Viveret, *L'évaluation des politiques et des actions publiques*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation française, Paris, 1989, p. 30.

4 J. Ardoino et G. Berger, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice ANDSHA, 1989, p. 12.

5 *Ibidem*, p. 16.

références, auxquels on rapportera nécessairement les phénomènes observés, s'élaborent et se construisent à mesure que se développe le processus d'évaluation »⁶.

Conçus de cette manière, le contrôle et l'évaluation présentent des caractères bien spécifiques ⁷ :

1. Le contrôle s'effectue à partir d'un modèle de référence qui est toujours extérieur et antérieur à l'opération de contrôle elle-même.

L'évaluation peut et doit tenir compte de cette donnée, mais elle la remplace comme un élément parmi d'autres d'un système plus complexe. En fait, on pourrait dire qu'elle "dialogue avec son système de référence". En se développant, elle l'enrichit et le modifie, de telle sorte qu'on peut affirmer que la recherche-action de type stratégique est la méthode qui lui est la plus adéquate (j'y reviendrai ci-dessous).

2. Si le contrôle s'effectue à partir d'un modèle de référence, il est subordonné à l'existence d'une norme qui constitue son pôle de référence et son instrument de mesure. Le contrôle s'inscrit donc dans une démarche beaucoup plus normative que l'évaluation qui elle, est avant tout, recherche de sens, recherche de signification.

3. Le contrôle s'appuie sur la décomposition d'une réalité vivante en éléments simples et distincts les uns des autres (en pédagogie, on parle de définir des micro-objectifs immédiatement observables, de manière à pouvoir être contrôlés sans interférence du contrôleur parfois appelé abusivement évaluateur). La démarche du contrôle est donc aussi essentiellement analytique.

L'évaluation, à l'inverse, tend à restituer la réalité sociale dans son intégralité et donc elle tend à clarifier les interrelations, prenant en considération les zones d'opacité du système et ses contradictions ainsi que les conflits et les enjeux que celles-ci génèrent. Sa démarche est essentiellement synthétique et totalisante.

4. Le contrôle repose sur l'idée que les pratiques sont transparentes, reproductibles, transmissibles, cohérentes et homogènes. En ce sens, il se situe en dehors du temps, en dehors de l'histoire et en dehors des enjeux sociaux. Il est supposé pouvoir être toujours le même, s'exercer de la même manière en tout temps et en tout lieu, à l'aide d'un étalon dont l'indépendance à l'égard des opérations de vérification est la condition de validité. En fait, le contrôle idéal est celui qui peut être mené par des contrôleurs interchangeables, sans que cela n'altère le résultat. Philosophiquement, il est construit selon une logique formelle, très essentialiste et mécaniste.

6 *Ibidem*, p. 16.

7 G. Jobert, "L'audit de la formation entre le contrôle et la recherche de sens", *Education Permanente*, Paris, n° 91, décembre 1987, pp. 46-47.

L'évaluation, par contre, est historiquement située. Elle prend en compte le rôle des acteurs et les enjeux sociaux. Elle est ainsi construite sur une logique dialectique et relativiste.

5. Toute opération de contrôle suppose un dispositif hiérarchique, à tout le moins, un dispositif de séparation entre le contrôleur et les contrôlés, séparation également entre les appartenances institutionnelles de l'un et de l'autre.

A l'inverse, l'évaluation suppose un dispositif centré sur l'expression de toutes les parties en présence avec leurs différences, leurs contradictions, leurs conflits, leurs alliances. Elle accepte l'implication de l'évaluateur comme celle de l'évalué et, dans certains cas, comme dans la recherche-action, elle l'érige même en règle de méthode.

6. Le contrôle est un processus essentiellement clôturant et sanctionnant, tandis que l'évaluation est un processus historique, accompagnant une action, la guidant et l'adaptant en cours de développement. Lorsqu'évaluation finale il y a, celle-ci est orientée vers des transformations et des améliorations, incluant les acquis.

Contrôle et évaluation, comme on le voit, appartiennent donc bien à deux paradigmes différents.

Le premier, celui du contrôle, s'appuie sur une vision du monde parménidienne et donc très essentialiste ; l'évaluation se situe plutôt dans la perspective d'Héraclite d'Ephèse pour qui « se baignent en des eaux toujours nouvelles ceux qui descendent les mêmes fleuves ».

Cette analyse permet de situer les deux pôles entre lesquels oscillent continuellement les pratiques auxquelles on donne, sans doute un peu trop rapidement, le nom générique d'évaluation.

Cependant, assimiler le contrôle à une simple mesure et, par extension, comme le fait J.M. Barbier, le situer entièrement dans le champ de l'analyse objective tandis que l'on réserve à l'évaluation l'interrogation sur les valeurs, n'est pas satisfaisant. Ce faisant, on réintroduit la césure classique entre, d'une part, le domaine de la science, de la théorie, de l'objectivité, de la production des connaissances et, d'autre part, le champ de l'action, de la stratégie, de la subjectivité et de la transformation de la réalité.

En fait, à moins d'accepter l'idée que l'action est toujours spontanée, et que l'évaluation ne peut être qu'appréciation intuitive, toute évaluation suppose la mise en oeuvre de procédures destinées à rassembler les données, à les classer, à les mesurer et à les analyser afin de poser un jugement qui ne soit pas arbitraire. Ce jugement, bien que jugement de valeur, sera étayé, argumenté ; il s'appuiera sur les matériaux fournis par l'analyse ; il sera donc éclairé par la recherche scientifique.

L'élaboration du référent exige donc analyse et recherche, de même d'ailleurs que la constitution du référent. Lorsqu'en confrontant le référent et le

référé, seront portés les jugements de valeur et formulées les propositions devant conduire aux décisions de modifier ou non l'action et la stratégie, ce sont aussi les deux ensembles qui pourront s'en trouver modifiés.

Cette dialectique qui s'établit entre la formulation des objectifs et l'analyse de leur réalisation est une des caractéristiques intrinsèques de tout processus d'évaluation. Elle n'est pas sans rappeler la dialectique tout aussi étroite qui s'établit entre la recherche et l'action au sein de la recherche-action de type stratégique.

Reconnaître cela conduit à des implications sur le type d'évaluation et sur le type de méthodologie que l'on choisit :

a) l'évaluation que l'on privilégiera ne consistera ni en un simple recueil d'informations ni même en une simple analyse de fonctionnement. Elle supposera formulation de jugements et de propositions fondés sur les résultats de la recherche. Elle ne sera pas sommative, c'est-à-dire intervenant en fin de processus, et donnant lieu à une appréciation de réussite ou de non réussite. Elle sera continue, intégrée au dispositif, et concomitante à la recherche et à l'action. Son but sera de fournir immédiatement des informations utiles sur les acquis et les lacunes de l'action ainsi que sur les moyens de les combler. Elle ne sanctionnera ni les individus (formateurs, stagiaires, concepteurs de projets...) ni les organismes de formation. En cela, elle s'écartera du pôle "contrôle". Elle ne pourra davantage être assimilée à un audit, si du moins on admet que « le fondement de l'audit est le contrôle » ou que « l'audit peut être défini comme le contrôle des contrôles »⁸. Elle aura pour visée essentielle d'optimiser le dispositif, ce qui suppose accord préalable des chercheurs et des acteurs sur les orientations générales ou, si l'on préfère, sur les hypothèses structurelles du dispositif.

b) sur le plan méthodologique, les démarches de recherche les plus appropriées semblent, dès lors, être celles qui dialectisent la recherche et l'action.

2. LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE COMME MÉTHODE D'ÉVALUATION

Si on définit la méthode comme étant l'ensemble des opérations intellectuelles et des règles que le chercheur se donne pour analyser et interpréter la réalité sociale, on peut dire qu'il y a autant de méthodes d'évaluation qu'il y a de méthodes scientifiques.

Et de fait, quand on parcourt la littérature sur l'évaluation, on s'aperçoit qu'on y traite :

- de la méthode logico-déductive, surtout utilisée dans l'étude de la rationalité des choix budgétaires ;

8 M. Bernard cité par J. Ardoino et G. Berger, *op. cit.*, p. 214.

- de la méthode empirique qui vise à expliquer les effets réels ou symboliques d'une action ;
- de la démarche expérimentale qui consiste à évaluer les effets en constituant des groupes témoins ;
- de l'analyse de cas ou de l'analyse clinique... etc.

Je ne procéderai pas à un examen critique de ces méthodes ; j'opposerai comme je l'ai fait pour les concepts d'évaluation et de contrôle, deux types de démarches de recherche :

1. d'une part, celles qui ont tendance à exclure de leur champ toute action et qui, de ce point de vue, me paraissent moins adéquates à l'objet éducation ainsi qu'à l'évaluation des dispositifs de formation. En effet, la caractéristique critique première de l'éducation est l'action, puisque l'éducation suppose toujours action transformatrice de l'apprenant⁹. Sans doute, peuvent-elles analyser des actions mais elles le font toujours de l'extérieur (en extériorité) et elles n'acceptent pas l'idée que la recherche puisse avoir pour finalité de transformer la réalité ;

2. d'autre part, les démarches qui, tout en poursuivant un objectif de production des connaissances, poursuivent également un objectif de transformation de la réalité.

En somme, les premières sont largement dominantes parce qu'elles découlent des postulats positivistes et scientistes imposés par le succès des sciences physiques au XIXe et au début du XXe siècles.

a) *Les pôles "recherche" et "action"*

Pour comprendre cette distinction, il est nécessaire de situer les deux pôles considérés par nombre de scientifiques comme totalement antagoniques : **la recherche et l'action**¹⁰. Selon eux, ces pôles reposeraient sur des valeurs inconciliables, de telle sorte qu'on ne pourrait être à la fois bon chercheur et homme d'action efficace.

Ainsi, la finalité de la recherche serait la production de la connaissance et non la transformation de la réalité. Au sein même des démarches de recherche, la recherche fondamentale s'opposerait à la recherche appliquée, le chercheur à l'ingénieur. A l'autre pôle, la finalité de l'action serait de transformer le monde et non de l'expliquer.

En conséquence, les logiques de recherche et les logiques d'action seraient inconciliables. D'un côté, une logique d'observation, d'analyse et d'ex-

9 Voir à ce sujet, le chapitre très intéressant de la thèse de doctorat de M.R. Verspieren consacré à « La définition des "caractéristiques critiques" de l'éducation et la recherche d'une méthode appropriée à cet objet », dans M.R. Verspieren, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, Contradictions, 1991, pp. 15-67.

10 Le dilemme entre le savant et le politique a été clairement posé par M. Weber dans son petit ouvrage *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959, Collection 10/18, n° 134.

plification de la réalité. De l'autre, une logique de changement et d'efficacité. D'un côté, des acteurs ayant pour fonction et pour passion d'observer, de chercher, de connaître, donc des savants ; de l'autre, des acteurs, des hommes d'action, des politiques dont la passion serait d'agir, de transformer.

Les qualités principales attendues des chercheurs seraient, alors, la curiosité face au monde, la capacité de questionnement et de remise en cause, l'objectivité. De l'homme d'action, au contraire, on attendrait qu'il soit engagé, bon stratège et bon tacticien.

L'attitude dominante de l'un serait la distanciation maximale par rapport à son objet d'étude, celle de l'autre, l'implication.

Cette façon d'opposer la recherche à l'action est classique et a ses prolongements et ses adeptes dans tous les domaines, y compris dans le domaine de l'évaluation.

Qui n'a entendu, sinon repris à son propre compte, l'idée que le bon évaluateur était nécessairement quelqu'un d'extérieur ; qu'on ne pouvait être juge et partie à la fois ; que le chercheur devait se limiter à l'analyse de la situation et que c'était aux décideurs, aux politiques, de formuler le jugement¹¹.

Cette manière de voir est tellement courante qu'on ne se pose même plus de questions à son propos, ce qui est d'ailleurs curieux de la part de chercheurs qui se disent rompus à la remise en cause et au questionnement. Au contraire, ce qui pose problème, c'est la démarche qui tend à réconcilier la recherche et l'action.

b) La recherche-action

La recherche-action est le dépassement dialectique de ces contradictions. Ce qui distingue les recherches-actions (et toutes les formes de recherches-actions) des recherches-observations, c'est la place qu'elles accordent à l'action, c'est le rapport nouveau qu'elles instaurent entre la recherche et l'action, la théorie et la pratique, le chercheur et le praticien.

Plus ambitieuses que les recherches-observations, les recherches-actions poursuivent, en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité. Elles réhabilitent donc l'action et l'intègrent au champ de la recherche modifiant, par là, le rapport du chercheur et du praticien à la recherche et à l'action. Le rapport nouveau qu'elles instaurent est fondé sur l'implication et non plus sur la distanciation. L'implication des acteurs (chercheurs et praticiens) devient ainsi une caractéristique - une propriété - de la recherche-action acceptée par tous les scientifiques qui oeuvrent dans ce domaine.

11 Voir à ce sujet, l'option prise par P. Viveret, *op. cit.*, p. 29.

Bien entendu, une fois cette ligne de démarcation tracée entre les deux types de recherches, tout contribue à diviser les partisans de la recherche-action : « ils ne sont d'accord ni sur les démarches à suivre, ni sur les pratiques, ni sur les procédures de recherche, ni sur les typologies, de sorte que la notion de recherche-action demeure largement polysémique »¹². Si on prend, à titre d'exemple, la question de l'implication, on s'aperçoit que les conceptions des auteurs et leurs pratiques vont d'une implication du chercheur dans l'action sans implication réciproque du praticien dans la recherche jusqu'à la dialectisation totale des rôles en passant par de multiples formes intermédiaires d'interrelation et d'interaction entre praticiens et chercheurs.

c) *La recherche-action de type stratégique*

La recherche-action de type stratégique apparaît, dans ce champ, comme celle qui pousse le plus loin le processus de dialectisation. En effet, si on se réfère aux deux rapports fondamentaux que constituent le rapport entre la recherche et l'action et le rapport entre le chercheur et le praticien, on constate des différences significatives entre les divers types de recherche-action.

Ainsi, dans la **recherche-action de type expérimental**, l'aspect recherche est prédominant, l'action est au service de la recherche. Comme il s'avère impossible de reproduire en laboratoire une expérience portant sur des faits sociaux, c'est la société qui sert de laboratoire. Le chercheur y produit des actions contrôlées pour vérifier certaines de ses hypothèses ou pour recueillir les données nécessaires à cette vérification. L'implication du chercheur dans l'action est évidente et recherchée, puisqu'il se sert de cette action pour sa recherche. Par contre, l'implication du praticien dans la recherche n'est acceptée que dans la mesure où il se contente de tenir le rôle d'informateur ou de sujet d'expérimentation. Il y a donc une confiscation de la production collective des connaissances au bénéfice exclusif du chercheur. Ce type de recherche-action est, de tous les types, celui qui se rapproche le plus de la recherche expérimentale.

A l'autre extrême, figure la **recherche-action de type institutionnel**. Ici, c'est la recherche qui est au service immédiat de l'action. Elle lui est subordonnée. Aucune hypothèse n'est définie a priori. L'action est le but ultime et la production des connaissances n'est recherchée que dans la mesure où elle est utile à l'action de transformation. Comme cette dernière est souvent radicale, la recherche reçoit pour mission de dévoiler les contraintes institutionnelles et de permettre leur dépassement critique. L'implication des praticiens dans l'action est forte ; celle du chercheur, appelé de l'extérieur, se veut également forte puisqu'il lui est demandé de "réaliser une intervention". Cependant, une

12 M.R. Verspieren, *op. cit.*, pp. 69-71.

fois l'intervention terminée, il s'en retourne à ses études et laisse aux praticiens le soin de poursuivre l'action. Dans la mesure où les deux rôles demeurent séparés, on peut considérer que le pouvoir sur la recherche demeure de la compétence du chercheur tandis que le pouvoir sur l'action demeure de la compétence des praticiens.

Les **recherches-actions de type systémique** et de **type stratégique** dialectisent davantage les rapports entre ces pôles et ces acteurs.

Dans les deux cas, production de connaissances et action transformatrice se développent conjointement sans que l'une ne soit privilégiée par rapport à l'autre. Mais tandis que, pour la recherche-action de type systémique, tout est interaction à l'intérieur d'un système qui s'autorégule et corrige ses dysfonctionnements, pour la seconde, tout est rapport de forces et ces rapports sont l'expression des contradictions qui, en se développant, produisent l'éclatement du système et son dépassement.

De même, la première considère que les chercheurs et les praticiens sont en interrelations constantes et qu'ils s'accordent, par négociation et contrat, sur les tâches à mener et sur leurs rôles respectifs. La seconde, par contre, dialectise complètement ces rôles au point que ceux-ci tendent à être assumés par la même personne. Comme tous ne peuvent pas tout faire au même moment, l'**acteur collectif** de la recherche-action prend la place du chercheur et du praticien individuels ; il en est le produit dialectique.

La recherche-action de type stratégique s'appuie, en outre, sur l'analyse stratégique. Celle-ci rompt avec les postulats fonctionnalistes ou structuralistes où les conditions déterminées semblent toujours devoir éclipser l'intervention des acteurs. En insistant sur la stratégie elle rend à l'acteur la place qu'il avait perdue sans pour autant négliger les conditions sociales qui le déterminent puisque la définition de la stratégie suppose elle-même :

- 1) une définition précise de l'objectif final,
- 2) une prise de conscience des conditions matérielles et sociales dans lesquelles vont se développer les changements, conditions qui les détermineront de manière dialectique, c'est-à-dire, qui créeront ou non leurs propres conditions d'émergence,
- 3) une définition des rapports de forces internes et externes de manière à pouvoir identifier les oppositions et les freins au changement ainsi que les facteurs et les forces qui la rendront possible,
- 4) le choix adéquat des moyens d'investigation et d'action.

d) L'adéquation de la recherche-action de type stratégique à l'objet éducation et à l'évaluation

La recherche-action de type stratégique paraît ainsi la méthode la plus adéquate à l'objet éducation et à l'évaluation. Pourquoi ?

On peut répondre à cette question de façon tout à fait générale en invoquant l'épistémologie, et de façon tout à fait pratique en observant les avantages que confère cette démarche.

M. Liu a montré que toute méthode de recherche dépendait étroitement des caractéristiques critiques de son objet¹³. Ainsi, si la méthode expérimentale s'applique si bien en physique, c'est parce que l'objet physique est inanimé, matériel, isolable et qu'il n'évolue pas (sinon dans un temps cosmique) ; il est donc possible de procéder à des expériences en laboratoire et de les reproduire autant de fois qu'on le souhaite afin de valider les observations. C'est aussi, parce que le chercheur, ses intérêts, ses valeurs, ses choix philosophiques ou politiques n'influent pas directement sur les résultats.

Par contre, si l'on sort du monde inanimé et matériel pour entrer dans celui du vivant, les caractéristiques critiques changeant, la méthode s'applique avec beaucoup moins de bonheur. Les êtres vivants sont en continuelle évolution, ils possèdent une mémoire, de sorte qu'un individu ayant participé à une expérience ne se comportera plus de la même façon au cours de la seconde. Par ailleurs, pour expérimenter, il faut pouvoir maîtriser les influences du monde extérieur sur l'objet d'étude. Or, les êtres vivants apparaissent comme des « systèmes ouverts » qui ne se maintiennent en vie qu'en procédant à des échanges continuels avec leur environnement. L'expérimentation se révèle donc des plus aléatoires et les scientifiques qui s'intéressent au vivant, ont été obligés de quitter le monde du déterminisme de la physique et d'adopter une méthode qui tienne compte de ces interactions et de ces transformations. La systémique est alors apparue comme une méthode plus adéquate que la méthode expérimentale.

Passant des sciences de la vie aux sciences de l'homme et de la société, on s'aperçoit que les caractéristiques critiques de l'objet se modifient. Bien que l'homme participe, en tant qu'être vivant, aux caractéristiques critiques du vivant, il est, en outre, doué de capacité réflexive ; il est être social producteur de la société et produit de cette même société. Si les caractéristiques critiques du vivant suggèrent l'adoption de la méthode systémique, c'est parce que tout ce qui vit est fabriqué à partir d'un jeu de construction comprenant seulement quelques éléments de base, et parce que tout ce qui vit est continuellement assemblé et démonté. En conséquence de quoi « l'écosystème doit disposer d'un stock considérable d'éléments de rechange, en assurer le recyclage (puisqu'aucun n'est produit *de novo*) et contrôler le tout par un système de régulation évitant aussi bien les carences que les excès »¹⁴. Comme l'écosystème est un système fini, il ne peut se maintenir que par auto-régulation et tout dysfonctionnement donne lieu à auto-correction. L'écosystème se doit d'être maintenu à tout prix sous peine de mort absolue, de disparition de la planète. S'appuyant sur ces caractéristiques, la méthode systémique postule à son tour

13 M. Liu, *La recherche-action dans les sciences de l'homme : portée, limites et perspectives*, Paris, Fondation nationale des sciences politiques, Thèse, septembre 1986, doc. ronéotypé, 569 p.

14 J. de Rosnay, *Le macroscope*, Paris, Editions du Seuil, Coll. Point, n° 80, 1975, p. 25.

l'auto-régulation des systèmes et, dans la mesure où elle obtient des résultats en biologie, elle tend à se propager dans les autres champs scientifiques et notamment dans les sciences de l'homme et de la société. Or, les caractéristiques critiques de l'objet de ces sciences sont différentes : les institutions sociales, les structures sociales, si pesantes soient-elles, les systèmes sociaux, si stables soient-ils, ne sont pas à l'image de l'écosystème. Ils ne sont pas donnés mais produits par les rapports sociaux. Ils peuvent donc disparaître sans pour autant provoquer la mort absolue. Leur étude ne postule donc aucunement la nécessité de leur maintien et de leur auto-régulation à tout prix. Au contraire, elle postule l'analyse des mécanismes de leur naissance, de leur transformation, de leur mort, de leur dépassement et de leur remplacement, ce que permettent sans doute mieux la méthode dialectique et la recherche-action de type stratégique. Il s'ensuit que la méthode systémique adéquate jusqu'à un certain point peut être avantageusement complétée et remplacée par la méthode dialectique.

La recherche-action de type stratégique qui prend appui à la fois sur la méthode dialectique et à la fois sur l'analyse stratégique, convient parfaitement à l'éducation, puisqu'elle prend en compte l'action, facteur indissociable du fait éducatif. Par ailleurs, elle accepte et érige en règle l'implication totale du chercheur rencontrant ainsi la nécessaire référence aux valeurs que l'on trouve dans ce champ ; le chercheur n'est plus isolé dans un monde de pseudo-neutralité ; il est à l'intérieur du monde et partie prenante de ce monde et de ses conflits.

Outre cette justification de type épistémologique, on peut aussi relever les avantages pratiques que procure la recherche-action de type stratégique appliquée à l'éducation et, plus particulièrement, à l'évaluation des dispositifs de formation.

Tout d'abord, l'implication du chercheur dans l'action et du praticien dans la recherche permet d'établir un climat de confiance et d'effacer l'image de l'inspecteur et celle de sanction que véhiculent souvent les chercheurs qui refusent l'implication. Ce climat de confiance est propice à la découverte scientifique car il libère l'expression.

Ensuite, les praticiens acquièrent des compétences qui leur permettent de traiter à égalité avec les chercheurs. L'égalité est essentielle sur ce plan car elle donne lieu à un partenariat performant. Sans elle, le chercheur déstabilise ses partenaires en ce sens qu'il questionne les pratiques des autres tout en mettant soigneusement les siennes à l'abri du questionnement ; ce faisant, il tend à créer un déséquilibre propice aux rétentions d'information.

En troisième lieu, 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 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 immédiate parce qu'ils ne disposent

pas des outils scientifiques leur permettant d'élaborer une connaissance critique. C'est bien la raison pour laquelle la recherche-action de type stratégique est si exigeante sur l'application des règles de méthode et encourage les praticiens à acquérir les outils de la recherche. Dans la mesure où ils y parviennent, leur double statut constitue alors un avantage irremplaçable puisqu'il leur permet de démasquer les discours de légitimation, les procédures d'évitement, les opinions trop hâtivement émises, les erreurs éventuelles de jugement ou d'appréciation. Le double statut conduit alors à l'élaboration d'un corpus de savoir plus solide et plus scientifique.

Enfin, le fait d'amener les praticiens à la recherche et les chercheurs à la pratique, accroît l'efficacité de l'action. 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 souvent réticents et peu réceptifs. Le savoir importé du dehors n'est jamais facilement accepté. Il s'écoule toujours un temps important entre les découvertes scientifiques et leur appropriation par le milieu. Par conséquent, au moment où les praticiens ont connaissance des découvertes, et sont disposés à les appliquer, la situation a bien souvent évolué de telle sorte qu'une nouvelle recherche s'impose si l'on veut agir en pleine connaissance de cause. Accepter donc de séparer élaboration des connaissances et pratique sociale, c'est rendre difficile ou décevante une action éducative réellement fondée sur la connaissance ¹⁵.

3. LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE COMME PROCESSUS CONCRET D'ÉVALUATION

a) *Les opérations d'évaluation et les problèmes qu'elles soulèvent*

On considère généralement que l'évaluation exige la mise en oeuvre de trois opérations essentielles : la constitution du référent, la constitution du référé et la formulation du jugement de valeur après confrontation du référé au référent.

De fait, si l'on veut pouvoir porter un jugement de valeur qui ne soit ni purement intuitif, ni purement arbitraire, il faut bien disposer de points de repères auxquels référer les données qu'on aura rassemblées pendant que se déroule le processus de recherche-action. Ces points de repères sont constitués par les objectifs du dispositif ou de l'action et par les critères que l'on se donnera pour porter le jugement. Constituer le **référé** exige donc, au minimum, deux opérations internes : l'une consistant à repérer le ou les objectifs et à les élucider afin de les rendre opérationnels ; l'autre consistant à choisir les critères d'appréciation, de jugement, et à les définir.

15 Voir par ailleurs l'argumentation développée par J. Hédoux dans son article "Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes ; les recherches-actions de type stratégique comme orientation féconde", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n° 25, avril 1994, pp. 18-23.

De même, il n'est pas possible de porter un jugement si l'on ne dispose pas de faits à confronter au référent qu'on s'est donné. La constitution du **référé** répond à cette exigence. Là aussi, deux opérations sont exigées : la production ou le choix des indicateurs de l'objet ou de la réalité à évaluer et, ensuite, la production des informations proprement dites pour l'évaluation.

Disposant ainsi du référent et du référé, il sera possible de les confronter et de porter le **jugement de valeur**. Celui-ci sera formulé en fonction des critères identifiés et prendra soit la forme d'un jugement simple bipolaire (positif ou négatif, pertinent ou non pertinent...), soit la forme d'un jugement analytique estimant le poids respectif des éléments positifs et négatifs dans l'ensemble, soit la forme d'un jugement de synthèse portant sur l'ensemble du dispositif. Une fois le jugement posé, des **propositions** en vue du maintien, de la transformation ou de la suppression du dispositif ou de l'action pourront être formulées.

La réalisation de ces opérations soulève de nombreux problèmes que les spécialistes de l'évaluation et les chercheurs n'ont pas manqué de relever¹⁶. Les plus importants de ces problèmes surgissent lorsque l'évaluation, glissant imperceptiblement vers le contrôle, perd son caractère de processus dynamique.

Ainsi, si le référent et le référé sont conçus comme deux entités nettement séparées dans le temps, l'une ayant été construite en début de processus, l'autre en fin, et si l'on postule, pour les besoins de l'évaluation, que le référent est demeuré identique à lui-même pendant toute la durée de l'action, le risque est grand de s'inscrire dans l'ordre du statique et de privilégier la logique formelle au détriment de la logique dialectique.

La logique formelle, rappelons-le, repose sur trois principes fondamentaux :

- le principe d'identité : **A est A** ; une chose demeure toujours identique à elle-même ;
- le principe de non-contradiction, **A n'est pas non-A** ; la même chose ne peut pas, à la fois, être et ne pas être ;
- le principe du tiers exclu : de deux choses l'une ou bien **A** ou bien **non-A** ; de deux propositions contradictoires, l'une est vraie, l'autre est fausse. Elles ne peuvent être ni vraies à la fois, ni fausses à la fois.

La logique formelle met ainsi le mouvement entre parenthèses. Les principes sur lesquels elle repose sont vrais pour autant qu'on s'en tienne strictement aux termes, à la forme des termes et qu'on fasse abstraction du mouvement. En effet, **A** reste identique à lui-même pour autant qu'il ne change pas. **A n'est pas non-A**, pour autant qu'il ne puisse pas se transformer lui-même en son contraire. On a bien soit **A** soit **non-A**, pour autant qu'il n'y ait pas de changement possible combinant **A** et **non-A**.

16 Voir notamment J.M. Barbier, *op. cit.*, pp. 171 et ss. ainsi que J. Hédoux et C. Capelani, "Objectifs et modes d'évaluation", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n° 15, février 1990.

La logique dialectique conteste ces principes au nom du mouvement et de la vie. Si j'affirme **Jean est Jean**, je commets une erreur car, au moment où je termine ma phrase, Jean a déjà vieilli, il n'est plus le Jean dont je parlais. Devant la transformation de l'enfant en adulte ou devant la transformation de l'apprenant qui s'opère pendant l'action de formation, la loi de l'identité apparaît insuffisante.

Ces remarques appliquées à l'évaluation obligent à considérer référent et référé non comme des entités en soi, mais comme des processus affectés par le déroulement de l'action et pouvant se modifier. L'opération de contrôle qui postule l'existence d'un référent toujours identique à lui-même apparaît ainsi illusoire.

L'identification des objectifs elle-même ne peut être conçue que comme un processus. En effet, les objectifs ne sont jamais donnés ; ils sont construits ; ils sont le produit d'un processus d'élaboration au sein duquel se joue un rapport de forces entre agents sociaux aux intérêts divergents, voire contradictoires. A supposer même que l'objectif soit prédéfini et imposé à l'évaluateur par le prescripteur, il n'en constitue pas moins un compromis instable semblable, en cela, à l'offre de formation elle-même. Et à supposer que l'évaluateur ait constitué seul son référent, sans avoir subi de pressions du prescripteur, il n'a pu le faire qu'en interprétant les objectifs explicites et donc en ajoutant au rapport de forces initial son propre poids social.

Enfin, supposer que les objectifs demeureront identiques pendant toute la durée du déroulement de l'action, c'est ne pas tenir compte du fait que les acteurs eux-mêmes les réinterprètent constamment et usent des marges de manoeuvre dont ils disposent grâce aux contradictions internes inhérentes à toute action et à tout dispositif.

L'illusion qu'entretient la logique formelle se double souvent d'une seconde illusion qui consiste à croire que l'on peut mettre entre parenthèses non seulement le mouvement mais aussi les acteurs. Pour qu'une évaluation soit valable ou présente des garanties d'objectivité, il faut, dit-on, qu'elle soit réalisée en extériorité. P. Viveret lui-même défend l'idée selon laquelle « l'évaluation d'une action publique doit être conduite par des acteurs qui ne sont pas juges et parties afin d'éviter les risques d'auto-justification »¹⁷.

Remarquons, en passant, les termes expressément repris par P. Viveret au répertoire judiciaire : "*juges et parties*", comme si l'évaluation, à l'instar du contrôle, ne pouvait avoir d'autre objectif que la sanction. Evidemment, si l'on accepte l'idée que l'évaluation peut avoir pour but l'amélioration des pratiques ou des dispositifs, alors l'implication des acteurs change de sens et peut être souhaitée, voire requise comme une nécessité.

Mis à part le vocabulaire connoté qui est utilisé ici, on peut concéder à l'auteur que l'évaluation doit éviter, dans toute la mesure du possible, les ris-

17 P. Viveret, *op. cit.*, p. 25.

ques de l'*auto-justification*. Mais il faut immédiatement ajouter que les risques de l'*hétéro-justification* doivent aussi être évités. Et ceux-ci sont, à la limite, plus dangereux parce que plus subtils et donc plus difficiles à discerner. S'abritant derrière le principe généralement admis de l'extériorité, l'évaluateur n'en demeure pas moins un acteur social parmi d'autres et rien ne garantit, a priori, qu'il ne portera pas un jugement partisan sous le couvert d'une extériorité assimilée à l'objectivité. Le danger essentiel n'est donc ni celui de l'*auto-justification* ni celui de l'*hétéro-justification*, mais celui du jugement arbitraire, fondé sur des idées et sur des valeurs non soumises à un processus de critique et camouflé sous des dehors d'objectivité scientifique.

Fonctionnant comme idéologie dominante, le contrôle et l'évaluation, lorsqu'elle se veut extérieure, terminale et sanctionnante, ne prennent en compte ni les points de vue ni le sens investi dans l'action par les différents acteurs. En conséquence, ces procédures ne sont que l'expression d'un point de vue partiel, plus ou moins arbitraire. Elles ne produisent aucune intelligibilité de l'action et elles autorisent, avec la reproduction des mêmes rapports sociaux, la reproduction des mêmes échecs.

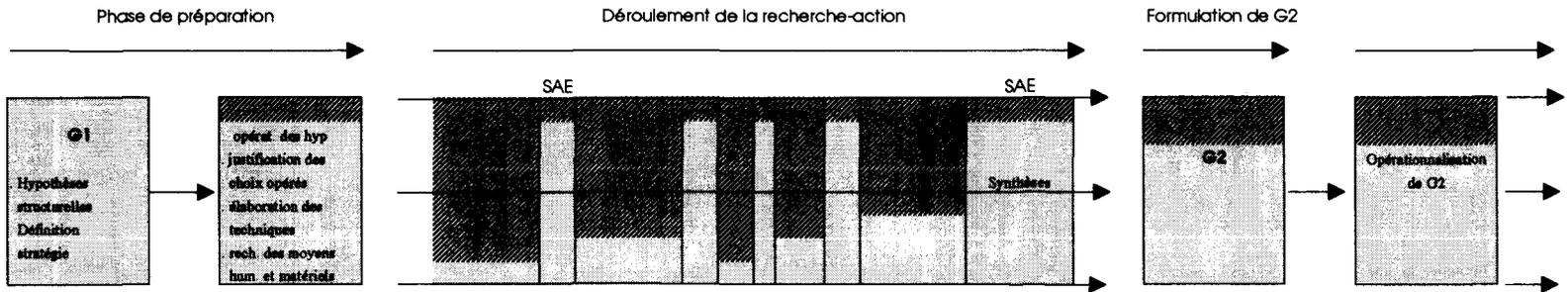
Ces difficultés plaident donc pour le développement d'une évaluation continue intégrée au processus de recherche et d'action. C'est en cela, sans doute, que la recherche-action de type stratégique ouvre de nouvelles perspectives.

b) La mise en oeuvre du processus de recherche-action de type stratégique (voir schéma page suivante)

Trois remarques préliminaires s'imposent si l'on veut que le schéma ci-dessous soit bien compris :

1. Le schéma donne une impression de développement linéaire. Cette linéarité se justifie dans une certaine mesure puisque la recherche-action poursuit effectivement un but : la production de connaissances et la transformation de la réalité. Cette linéarité n'exclut cependant pas, qu'à l'intérieur du processus, apparaissent des ruptures, des abandons d'hypothèses, des retours en arrière, des modifications de stratégie. C'est précisément là que réside la fonction essentielle du processus d'évaluation continue intégré au processus de recherche et d'action. Par ailleurs, le schéma fait clairement apparaître les temps de prise de recul que sont les séances d'analyse et d'évaluation (SAE) et les temps de synthèse des analyses partielles et de reformulation des hypothèses structurelles.

SCHEMA DE MISE EN OEUVRE D'UNE RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE



2. L'attention et le temps consacrés à la recherche (incluant l'évaluation) et à l'action proprement dite, peut varier selon les diverses phases de déroulement du processus.

Tantôt les opérations de recherche prennent le pas sur l'action. C'est le cas notamment dans toute la phase préparatoire où il s'agit :

- de construire la première généralité en formulant les hypothèses structurelles de recherche et d'action qui mobilisent les savoirs scientifiques et en définissant les grandes lignes de la stratégie ;
- d'opérationnaliser ces hypothèses ;
- de choisir parmi les alternatives possibles, celles qui seront retenues ;
- de justifier ce choix ;
- d'élaborer les techniques de recherche et d'action ;
- de rechercher les moyens humains et matériels de l'action.

Tantôt c'est, à l'inverse, l'action qui occupe tout le champ ; c'est surtout vrai dans les périodes de lancement où l'acteur collectif est totalement submergé par les problèmes d'intendance et de terrain. C'est d'ailleurs pour rééquilibrer les pôles que des séances d'analyse et d'évaluation sont prévues et organisées systématiquement.

Ces variations apparaissent nettement dans le schéma : le grisé clair représente le temps de recherche et les zones hachurées celui de l'action.

3. On notera que dans le schéma, aucun temps n'est prévu pendant la phase préparatoire pour l'action. C'est logique, dans la mesure où on suppose que ce schéma s'applique à la mise en oeuvre d'une action nouvelle. C'est cependant rarement le cas. La plupart du temps, on a affaire à des situations où une recherche-action est demandée pour accompagner une action en cours. Dans ces cas fort nombreux, les chercheurs, qu'ils soient ou non du sérail, ont à s'impliquer dans l'action sans que celle-ci ne soit interrompue. La formulation des hypothèses structurelles s'effectue alors de façon similaire à l'opération de reformulation des hypothèses en G2.

Même une lecture superficielle de ce schéma révèle une proximité très grande entre le processus de recherche-action et le processus d'évaluation. Tout d'abord, des séances d'analyse et d'évaluation sont explicitement prévues et le retour sur G1 ainsi que sa reformulation et sa transformation en G2 s'apparentent nettement à un processus d'évaluation. Par ailleurs, chaque fois que des choix sont opérés entre des hypothèses d'action alternatives, des jugements de valeur sont posés, ce qui laisse entendre qu'une évaluation a été effectuée.

De tels jugements de valeur sont d'ailleurs inhérents au processus d'action lui-même ; qu'une hypothèse soit abandonnée ou modifiée, qu'une action soit corrigée ou qu'une nouvelle stratégie soit adoptée, un jugement a nécessairement été porté. Mais il a pu être porté de manière arbitraire ou, au contraire, de manière éclairée par le processus d'analyse.

Enfin, la formulation du cadre hypothétique fondamental, qu'on a appelé **première généralité**, n'est pas sans rappeler la constitution du référent. En

effet, les hypothèses structurelles qui constituent cette première généralité sont en partie construites à partir d'une opération de transformation des objectifs de l'action et, de plus, elles jouent, à certains moments, le rôle de référent puisqu'elles présentent une stabilité relative durant tout le déroulement de l'action. Cette stabilité relative s'impose de par le fait qu'on ne peut, à tout moment, remettre en question les choix opérés sous peine de voir le processus dialectique se transformer en son contraire et s'immobiliser.

S'il y a donc bien processus d'évaluation, celui-ci se trouve intégré au processus de recherche et d'action et prend donc une signification particulière qui l'éloigne à la fois du contrôle et à la fois de l'extériorité exigée habituellement des chercheurs.

Ainsi, il existe bien dans la recherche-action de type stratégique une phase d'élaboration et/ou d'élucidation des objectifs. Mais, d'une part, cette phase est conçue comme un processus et non comme une prescription ; comme un processus au sein duquel interviennent non seulement les prescripteurs mais aussi les acteurs de la recherche-action ; comme un processus qui est reconnu pour ce qu'il est en réalité : un rapport de forces entre agents sociaux. D'autre part, cette phase est immédiatement suivie d'une opération de transformation de ces objectifs en hypothèses de travail, structurelles et opérationnelles, opération qui change à la fois la nature des objectifs, leurs fonctions dans le processus d'évaluation et la façon qu'on aura de les appréhender. Les hypothèses obtenues par ce processus de transformation auront, en commun avec les objectifs d'un processus d'évaluation ordinaire, de guider l'action. Mais cette guidance ne s'effectuera pas sous la contrainte d'une norme extérieure ; elle s'effectuera par les réponses provisoires qui seront données aux questions de départ, par la production d'indicateurs de vérification, par le questionnement de la réalité, par la confrontation des indicateurs et des données issues de ce questionnement et par la production de connaissances nouvelles. Ces objectifs ainsi transformés en hypothèses deviennent des instruments de travail et leur fonction, de normative qu'elle était, se mue en fonction heuristique.

Comme ce processus est géré par tous les acteurs de la recherche-action, qu'ils soient praticiens ou chercheurs, l'évaluation sera ici non seulement interne mais impliquée et distanciée, à l'image du processus de recherche-action lui-même. Elle permettra ainsi de rompre avec les illusions entretenues par l'idéologie de l'extériorité.

Enfin, les mouvements cycliques inhérents à la recherche (questionnements, hypothèses, observations, recueil de données, traitements des données, production des connaissances, nouveaux questionnements, révision des hypothèses...) conduisent naturellement à une forme d'évaluation continue, même si des temps forts sont explicitement réservés à l'évaluation. Ceci permet de résoudre en partie le problème posé ci-dessus par le conflit entre ce qui est de l'ordre du statique et ce qui est de l'ordre du mouvement.

Les séances d'analyse et d'évaluation prévues dans le processus apparaissent comme des temps d'arrêts sur la recherche et l'action. En décrétant et organisant ces temps de recul, de prise de distance, d'analyse et d'évaluation, ne sort-on pas de nouveau du cadre strict de la logique dialectique ?

Faisons d'abord remarquer que durant ces temps, l'action se poursuit et que ces séances n'excluent nullement les évaluations qui s'opèrent quasi quotidiennement en cours de processus et dont les résultats sont immédiatement incorporés à l'action.

Néanmoins, ces séances marquent bien un temps d'arrêt et ce temps d'arrêt questionne la logique du mouvement. En fait, la logique dialectique ne récuse pas la logique formelle et n'interdit pas de faire abstraction du mouvement pour autant que cela ne nuise pas à la praxis. Illustrons ce propos en reprenant l'exemple de Jean, cité plus haut. Si je joue aux échecs avec Jean et si je m'interroge sur la stratégie de Jean, je peux, sans trahir la logique dialectique, considérer que Jean est Jean durant la partie, car les changements qui s'opèrent en Jean sont de nature infinitésimale et n'ont guère d'influence sur sa pratique. Mieux, je peux avoir intérêt à considérer que Jean est bien Jean durant toute la partie afin d'étudier de manière isolée les phénomènes psychologiques et sociaux qui déterminent sa stratégie.

Appliqué au domaine qui nous occupe, cela permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle le fait d'isoler ainsi des temps d'évaluation se justifie pour autant que les intervalles entre ces temps soient d'une durée telle qu'elle ne nuise pas à la pratique.

Tout le problème consiste, dès lors, à définir ces "intervalles temps". Lorsqu'on a affaire à un « temps explosif » ou à un « temps au ralenti »¹⁸, la question est relativement vite traitée. Dans le premier cas, les intervalles seront extrêmement réduits. Ils le seront à un point tel, qu'on en vient à la prise de décision sur le champ, dans l'immédiateté de l'action, le recul étant réduit à sa plus simple expression. Au contraire, lorsqu'on a affaire à un temps de longue durée ou qui se déroule au ralenti, les intervalles pourront être plus longs et on pourra, dès lors, développer à rythme régulier les séances d'analyse et d'évaluation sans que cela n'altère la pratique.

Pour résoudre tous les autres cas intermédiaires, une approche plus approfondie et plus fine de la notion de temps social s'impose. Il serait, par conséquent, intéressant de re-questionner les auteurs ayant écrit sur les notions de temps et de crise du point de vue auquel se place la recherche-action de type stratégique.

18 Voir à ce sujet, la notion de temps social définie par G. Gurvitch ; notamment *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, 2e édition, tome 2, pp. 325-430.

ENSEIGNER LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE.

par Marie-Renée VERSPIEREN

INTRODUCTION

C'est à la rentrée universitaire 89-90 que s'est ouvert, dans le cadre de la maîtrise des Sciences de l'Education (co-habilitée Lille I - Lille III), un atelier consacré à la recherche-action. Cet atelier s'est créé sous l'impulsion et sous la direction de P. Demunter¹.

Associée dès le départ à cette création, j'y enseignais à la fois ce que ma pratique m'apprenait de la méthode (je menais des recherches-actions) et à la fois la théorie s'y référent, puisque j'écrivais alors ma thèse sur le sujet.

Cet article aura pour point de départ l'histoire de cet atelier, pour atteindre finalement un double objectif : améliorer ma conduite d'enseignement et obtenir des mémoires les plus conformes aux attentes universitaires. Ces deux propositions d'action ne viendront cependant qu'après une étude du corpus recueilli pendant ces années, à savoir les mémoires soutenus par les étudiants : que nous montrent-ils de l'objet « mémoire » en tant que tel, validé par une maîtrise en Sciences de l'Education ? Que nous apprennent-ils sur les difficultés rencontrées par leurs auteurs pendant leur recherche-action ?

I. DESCRIPTION DE L'ATELIER

1. *Les premières années*

En tant que chargée d'enseignement, je n'ai pas participé directement aux discussions et négociations préalables à la mise en place de l'atelier. Ce que j'en ai su à l'époque relevait déjà des mêmes réticences qui subsistent encore aujourd'hui au sujet de la recherche-action : la création d'un atelier consacré à cette démarche ne s'imposait pas, puisque la démarche elle-même était contestable.

En 1989-90, nous ne savions pas s'il était possible que des étudiants passent leur maîtrise en recherche-action, simplement parce que les recher-

1 Paul Demunter est professeur en Sciences de l'Education au CUEEP (Université des Sciences et Technologies. Lille I) ; il est responsable de toute la filière consacrée aux Sciences de l'Education au sein de cette université, et directeur du laboratoire de recherches « Trigone ».

ches-actions que nous menions étaient des recherches-actions lourdes, avec un budget important et une équipe constituée. Nous supposons qu'il était possible d'en mener de plus « légères », sur un terrain délimité, par un praticien-chercheur plus isolé sinon solitaire, mais nous n'en avons pas à montrer en exemple. A l'époque nous avons sollicités des étudiants qu'ils mènent des recherches-actions validables en tant que maîtrise en Sciences de l'Éducation... mais, de fait, nous n'avons pas été suivis : il apparaissait aux étudiants que les expériences dont nous parlions ne correspondaient pas à ce qu'ils vivaient, et ils ne voyaient pas comment transposer cela à leur réalité.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer le manque de résultats quant à une validation en maîtrise d'une recherche-action :

* j'étais débutante dans l'enseignement de la démarche ; certes, j'avais mené des recherches-actions, mais, comme cela vient d'être dit, j'avais acquis cette compétence à l'intérieur de dispositifs importants, d'une durée de trois-quatre ans environ, et moi-même j'imaginai mal ce qu'aurait pu être une « petite » recherche-action d'une année². Ce faisant, j'étais moins compétente que maintenant pour impulser des sujets que j'arrivais mal à concevoir.

* La nouveauté de l'atelier a vraisemblablement connu un effet de mode. Les premières années, de nombreux étudiants sont venus chercher un savoir sur la question de la recherche-action, savoir qui n'est pas dispensé par ailleurs. Manquant de possibilité de s'instruire sur ce sujet qui les intéresse, dont ils entendent fréquemment parler, sans avoir une idée précise de ce dont il s'agit, ils sont venus à l'atelier non pour mener des recherches-actions mais pour en connaître les tenants et aboutissants.

* Ces deux éléments en ont entraîné un troisième : l'enseignement a été principalement des contenus sur la recherche-action, et non des éléments de mise en oeuvre d'une recherche-action. Les cours ont été dispensés autour de réponses aux questions suivantes³ : qu'est-ce qui différencie une recherche-action d'une recherche « classique » ?, qu'est-ce que la recherche-action de type stratégique et qu'est ce que la stratégie apporte à la méthode ? est-elle réservée à des champs d'investigation particuliers ? quelle est la place du chercheur ? peut-on être chercheur et praticien ? Cela n'entraîne-t-il pas des problèmes déontologiques, stratégiques et institutionnels pour le chercheur, comme pour les praticiens ? Comment sait-on que l'on fait bonne route ? Comment évaluer la réussite, la pertinence de cette méthode et des actions qui ont été menées ? Quand peut-on dire qu'une recherche-action est terminée, et

2 Les étudiants suivent cet atelier dans la perspective de valider leur mémoire de maîtrise dans l'année universitaire, et ne peuvent donc envisager de but en blanc une recherche-action qui durerait plusieurs années.

3 A la première séance, nous avons posé la question : « si vous aviez à mener une recherche-action, quelles questions poseriez-vous ? » ; nous y avons alors répondu tout au long des séances.

peut-elle s'arrêter ? L'analyse des résultats est-elle transférable ? Et, d'ailleurs, une recherche-action est-elle « crédible » ?

Ces questions expliquent pourquoi un constat d'échec partiel pouvait être fait au bout de deux années de fonctionnement : les étudiants étaient là...mais ne passaient pas leur maîtrise en recherche-action. Ceci a entraîné une première évolution des pratiques puisqu'un nouveau découpage prit effet en 91-92.

Depuis lors, Paul Demunter, directeur scientifique des mémoires et responsable du séminaire de maîtrise, invite à la première séance du séminaire les responsables des différents ateliers⁴ à exposer ce qu'est l'enseignement de l'atelier. Qu'est-ce que les étudiants sont en droit d'en attendre ? Les ateliers eux-mêmes commencent après que les étudiants aient débroussaillé leur sujet pendant les premières séances du séminaire, c'est-à-dire, selon les années, après dix à quinze heures de travail. Les étudiants savent alors pourquoi ils suivent cet atelier, et, en ce qui concerne plus précisément mon propos, en quoi la recherche-action leur sera utile, ceci en fonction de la question qu'ils ont choisi de traiter.

Depuis lors également, à la séance de présentation de l'atelier, je précise que le travail qui y est mené est à la fois théorique et pratique, c'est à dire qu'il aborde de front les questions théoriques liées à la recherche-action et les questions pratiques que les étudiants se posent en menant leur propre recherche-action. De ce fait, il s'adresse à ceux qui s'engagent dans une recherche-action comme à ceux qui ont envie de travailler sur la recherche-action en tant que telle, prise elle-même comme sujet de mémoire.⁵

C'est alors que les premières maîtrises en recherche-action ont vu le jour.

2. *Dix petites séances...*

Comme annoncé lors de la présentation, les séances de l'atelier - soit une trentaine d'heures- s'articulent entre les apports théoriques et les questions pratiques que posent les étudiants pour résoudre leurs problèmes immédiats, à savoir la mise en oeuvre de leur propre recherche-action, si le cas se présente.

En analysant les conditions de scientificité d'une science, et en séparant ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas, les premières séances présentent

4 Il y a plusieurs ateliers rattachés au séminaire de sociologie de l'éducation, à savoir : le questionnaire, l'entretien, le traitement statistique et la méthode de recherche-action.

5 Depuis que des mémoires sont soutenus, les sujets de maîtrise ont toujours eu trait directement à une recherche-action et n'ont jamais, jusqu'à présent, abordé la recherche-action comme sujet de recherche.

d'une part ce qu'est cette méthode, ce qui la différencie des autres recherches (recherche descriptive, recherche expérimentale et recherche théorique)⁶ et, d'autre part, expliquent en quoi elle est « stratégique », autrement dit, en quoi le concept de stratégie la démarque au sein même des recherches-actions.

Un travail extrêmement ardu vient ensuite pour les étudiants. Il consiste à élaborer le cadre hypothétique de leur propre recherche-action. Plusieurs exercices sont proposés mais ne lèvent que très partiellement la difficulté de conceptualisation que cette élaboration exige.

Poser une hypothèse de recherche est souvent un acte vécu comme une contrainte difficilement acceptée par le chercheur novice, car ce travail l'oblige à délimiter précisément ce qu'il recherche...et à renoncer, de fait, à tout ce qu'il ne recherchera pas. Tous ceux qui ont eu à encadrer des mémoires savent de quoi il est question ici : obliger un étudiant à faire un choix et un seul est un stade difficile à faire franchir.

Ce cap semble encore plus compliqué à faire franchir en recherche-action car les praticiens-chercheurs vivent tous la situation qu'ils décident d'étudier, et en connaissent mieux que quiconque la complexité. Il est nécessaire de rappeler ici que nous prônons l'implication totale du chercheur sur le terrain qu'il étudie. Dès lors, faire un choix de recherche, pour eux, revient à réduire leur réalité à un problème circonscrit. Cela leur semble inacceptable et le travail est long qui consiste à délimiter le sujet : « *à quel objet de recherche puis-je me consacrer, sachant que je vais transformer pour connaître, connaître pour transformer, un aspect de ma réalité ?* »

Le premier stade consiste à définir le but à atteindre, en un délai contraint par l'année universitaire déjà entamée, à imaginer les actions à mener, à envisager leurs succès et leurs échecs, le temps qu'elles prendront à se réaliser... mais ceci ne représente qu'une partie du labeur.

Le second stade demande à ce que cette conceptualisation se précise dans un document appelé « première généralité ». Ceci revient à écrire, d'une part, les constats empiriques qui amènent à penser que la réalité est insatisfaisante et pourra être améliorée par la recherche-action et, d'autre part, les constats théoriques qui sont ceux des sciences sociales, appliqués au sujet de la recherche-action en question.

Par exemple, en ce qui concerne la recherche-action en cours sur l'Action Collective de Formation de Sallaumines, l'approche empirique est la sui-

6 Selon l'article de L. Spenger-Charolles, R. Lazure, G. Gagné, F. Ropé "Propositions pour une typologie des recherches", in *Prospectives Documentaires* n° 11, INRP, 1987, p. 49-71. Cf. Aussi J.M.Barbier, *Education Permanente*, « La recherche en formation ».

vante : au fil des années et des pratiques, l'A.C.F « a été productrice de développement social, d'expériences pédagogiques, de nombreux travaux de recherche. En même temps, l'Action a connu ses dérives (...) Suite à un rapport d'évaluation et à la demande du Conseil Régional, le Centre CUEEP responsable de cette action s'est engagé à restructurer l'offre dans une perspective de globalisation. »⁷.

L'approche théorique, quant à elle, se rattache au Droit de la formation (domaine du chercheur qui écrit) : « la cohérence d'une offre de formation construite sur un projet éducatif global intégrant des objectifs complémentaires et hiérarchisés, n'est pas d'abord un problème juridique. C'est une question politique qui renvoie aux choix et stratégies des acteurs de terrain. La fonction du Droit de la formation, en sa complexité actuelle, est d'instrumentaliser une politique préalablement définie. »⁸

Lorsque les constats sont établis, il s'agit alors d'écrire une hypothèse de recherche, centrale, qui conduira la recherche, et de la compléter par une hypothèse d'action, action qui sera menée conjointement à la recherche. Souvent ce premier travail est suivi d'un autre, car une seule hypothèse de recherche et d'action ne suffit pas, et elle est le plus souvent complétée par d'autres, moins importantes mais tout aussi nécessaires.⁹

Une dizaine d'heures environ sont consacrées à l'élaboration de la première généralité de chaque recherche-action. Les étudiants présentent leur projet, leur conception de sa mise en œuvre, les actions prévues, les hypothèses afférentes, les connaissances mobilisées et celles escomptées, et les transformations envisagées. Des discussions communes amènent un affinement de ce travail qui devient peu à peu opérationnel.

Généralement, et parallèlement à la construction conceptuelle de la recherche-action, le praticien-chercheur réunit une équipe autour de l'objectif maintenant clairement défini, et l'atelier devient le lieu d'appropriation des outils nécessaires à la récolte des données. Des lectures, des réflexions, des apports de connaissances formalisées comme des exercices, des témoignages viennent alors à l'aide de celui qui est en train de se lancer dans cette aventure. Tour à tour il est question de l'observation participante et stratégique, de la tenue des journaux de bord et de recherche, des objectifs à fixer pour les séances des groupes d'analyse et d'évaluation, des dangers à envisager pour les éviter, des pièges tendus par l'implication du praticien-chercheur.

7 A. Tarby « l'opérationnalisation d'un projet global de formation ». *Les cahiers d'études du CUEEP, Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation*, N° 25, juin 94, Lille, p. 105-155 ; p. 105

8 *Id.*, p. 106

9 Voir à ce sujet l'article de Ph. Hofman, entièrement consacré à l'élaboration de la première généralité de sa thèse : « Première généralité : essai » pp. 101 à 138 de ce Cahier.

En effet, la recherche-action s'inscrit dans la démarche scientifique en cela qu'elle rompt avec le sens commun. Mais il est clair pour tous que cela est rendu difficile par le fait que les praticiens-chercheurs sont impliqués par et dans la transformation qu'ils impulsent. Leur expérience non seulement n'est pas niée, mais encore elle est la condition première pour qu'ils puissent mener une recherche-action. Cela n'empêche nullement, cependant, qu'elle soit remise en cause par la démarche scientifique qu'ils mènent. Ceci fait également partie du travail à réaliser pendant l'année.

Nous rejoignons donc ici les deux objectifs de l'atelier : mener une recherche-action et produire un mémoire de maîtrise scientifiquement recevable, c'est-à-dire comportant un certain nombre de critères identiques pour tous.

C'est en examinant les mémoires qui ont été soutenus ces dernières années que nous allons vérifier si ces objectifs sont atteints.

II. LE MATÉRIAU : LES MÉMOIRES

Neuf mémoires mettant en oeuvre et relatant des recherches-actions ont été soutenus depuis juin 1992, sous la responsabilité scientifique de P. Demunter. Quels sont-ils ?

1. *Le matériau. Description*

Ph. Hofman : « Le programme d'aide à la maturation des choix : un antidote au phénomène de reproduction sociale ? » mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, doc. ronéotypé, Lille I, année universitaire 91-92, 88 p. (Direction : M-R Verspieren)

Un programme fait pour aider les élèves en fin de cinquième à s'orienter est remis en question par un enseignant-responsable d'une classe de cinquième. Il teste chaque aspect de ce programme, en évalue les phases et propose des aménagements pour le rendre plus performant.

J. Ogée : « Apprendre ? Oui, mais autrement... », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, doc. ronéotypé, Lille I, session d'oct. 92, 153 p. (Direction : V. Leclercq)

Une institutrice chargée d'heures de rattrapage scolaire met de côté ses exercices scolaires et introduit la caméra dans ses cours de rattrapage. Elle en évalue les conséquences et mesure les effets de sa formation sur le comportement nouveau des enfants face à la lecture/écriture.

A. Jozefiak-Hetuin : « L'implication des familles pour une meilleure réussite scolaire », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille I, doc. ronéotypé, année scolaire 92-93, 76 p. (Direction : V. Leclercq)

Une conseillère pédagogique adjointe à un inspecteur de l'Education Nationale se demande par quel biais elle pourrait décloisonner les quartiers et les écoles. Elle met en place des actions innovantes dont elle tire les conséquences. Certaines de ces actions durent encore.

D. Michiels - De Clerck : « L'éducation à la santé par la recherche-action », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille I, doc. ronéotypé, session d'oct. 93, 102 p.(Direction : M-R Verspieren)

Une enseignante de sciences médico-sociales monte avec ses élèves de terminale une action de prévention contre l'alcoolisme des jeunes, action qui dépasse largement les murs de l'école...

L. Mouquet : « Moi, je lis! », influence de l'intervention d'un conteur sur le comportement de lecteur des enfants d'une classe de CM1 », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille I, doc. ronéotypé, session d'octobre 1993, 94 p.(Direction : V. Leclercq)

Un conteur offre ses services dans une classe CM1 et observe les effets qu'a eu son action sur le comportement de lecteurs des enfants.

F. Haeuw : « Autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ? La réponse d'un Atelier Pédagogique Personnalisé », mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Lille I, doc. ronéotypé, session d'octobre 93, 84 p.(Direction : M-R Verspieren)

Un formateur en Atelier Pédagogique Personnalisé se demande comment rendre ses stagiaires plus autonomes. Il se rend compte que la recherche-action a un effet décisif sur l'équipe de formateurs et, plus accessoirement, sur les stagiaires.

Ph. Perrault : « Opérationnalisation d'un dispositif de formation syndicale CFDT. Recherche-action sur le dispositif de l'Artois/Douais », mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Lille I, doc. ronéotypé, session d'octobre 94, 120 p.(Direction : M-R Verspieren)

Un responsable syndical cherche à rendre le dispositif de formation dont il est un des responsables plus opérationnel pour les ouvriers. Ceux-ci adhèrent totalement aux actions qu'il monte et en redemandent...

Ch. Duserre : « Une méthode de remédiation cognitive : D.E.L.F », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille I, doc. ronéotypé, session d'octobre 94. 70 p. (Direction : M-R Verspieren)

Une enseignante en matière générale (français) adhère à un programme de remédiation cognitive présenté dans son lycée pour donner, aux apprentis-bouchers notamment, des habitudes de réflexion, et pour revaloriser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Elle s'aperçoit en réalisant les différentes phases prévues par ce programme des lacunes que celui-ci comprend.

J.-Cl. Hubert : « Comment aider les élèves dans la construction d'un concept en Histoire-Géographie ? », mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille I, doc. ronéotypé, session d'octobre 94, 77 p. (Direction : M-R Verspieren)

Un enseignant d'Histoire-Géo veut donner à ses élèves l'habitude de se construire des concepts abstraits. Il met en oeuvre une réflexion avec des collègues qui l'entraîne beaucoup plus à travailler en équipe, et à construire, en équipe, des outils pour leurs élèves.

Deux cas principaux se distinguent :

Certains étudiants se servent de la recherche-action pour **évaluer un dispositif** auquel ils adhèrent, soit tout à fait (Ch. Duserre), soit avec réticence (Ph. Hofman)

D'autres profitent de la recherche-action pour impulser une **action innovante**. Mais alors, une autre distinction s'établit. L'action est dirigée principalement :

- vers les élèves (J. Ogée ; L. Mouquet)
- vers les élèves (ou stagiaires) *et* l'équipe enseignante (D. Declerck ; F. Haeuw ; J.-Cl Hubert)
- vers une institution (A. Jozefiak ; Ph Perrault)

Le cadre général des recherches-actions est la formation initiale (7 cas sur 9), ce qui n'est pas étonnant compte tenu de l'appartenance professionnelle de ces étudiants en maîtrise des Sciences de l'Education jusqu'en 1994.

La présentation « à plat » de ce matériau apporte déjà une réponse affirmative à la question : les étudiants ont-ils réussi à mettre en oeuvre un dispositif de recherche-action ? Le point suivant apportera, quant à lui, une réponse à la question : ces mémoires en recherche-action répondent-ils aux critères de mémoires de maîtrise en Sciences de l'Education plus traditionnels ?

2. *Obtenir une maîtrise en Sciences de l'Education*

N'ayant jamais encadré d'autres mémoires que ceux de recherche-action, je me référerai pour ce paragraphe à mes souvenirs d'étudiante (je suis moi-même passée par une maîtrise de Sciences de l'Education), aux écrits de J. Hedoux¹⁰, qui récapitule ce qui relève de mes souvenirs d'exigence concernant cet écrit bien particulier et d'un manuel de recherche en Sciences Socia-

10 J. Hedoux, « Méthodologies et techniques de recherche en sciences humaines », (chap. V), *Guide méthodologique en Formation*, Paris, Ed. Lamarre, à paraître en 1995 (pages indicatives).

les¹¹, recommandé par mes collègues, ce qui en fait un livre de référence au sein de notre université.

*1. Les exigences d'un mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation sous la direction scientifique d'un sociologue de l'éducation*¹²

Quels sont les critères auxquels répondent les mémoires dirigés par P. Demunter ?

Les recherches des étudiants sont des recherches qui s'inscrivent dans une démarche hypothético-déductive. « On évoque ici des recherches qui, par la formulation de questions, de problèmes, conduisent à délimiter et à construire un champ d'investigation, à formuler des hypothèses, élaborer ou adopter une conceptualisation, à choisir des techniques de recueil et de traitement d'informations susceptibles, par leurs résultats, de valider ou d'invalidier, totalement ou partiellement, les hypothèses retenues ». ¹³ En outre, l'ensemble du mémoire montre que l'étudiant maîtrise et peut appliquer avec succès une technique des sciences humaines au champ de l'éducation.

Que font réellement les étudiants ?

Ils formulent une question de départ « claire, faisable, pertinente »¹⁴, c'est-à-dire qu'ils énoncent leur projet : leur recherche leur permettra de savoir quoi ?, d'élucider quoi ? de mieux comprendre quoi ? Ce travail contraint l'étudiant à une clarification précise de ses intentions et permet à l'enseignant de savoir si la question peut être traitée, autrement dit de savoir si l'étudiant pourra y apporter des éléments de réponse.

Une fois la question principale retenue, il s'agit de la problématiser. Cela se fait à partir de lectures critiques de ce qui a été écrit sur le sujet qui va être traité : qu'est-ce que les auteurs disent de l'objet à étudier ? « Ainsi formulé, le problème général de recherche renvoie à un ensemble d'incertitudes, et sa formulation peut conduire à de multiples études empiriques pour peu que l'on affine la conceptualisation et que l'on délimite des objets et champs d'investigation »¹⁵.

11 R. Quivy ; L. Van Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1988, 271 p.

12 Ne pouvant parler que de ce que je connais, je me réfère ici à l'expérience personnelle et professionnelle que j'ai acquise sous la direction scientifique de P. Demunter. Les mémoires que j'encadre sont sous sa responsabilité scientifique, comme ceux qui ont été et qui sont encadrés par V. Leclercq, J. Hedoux et d'autres...

13 J. Hedoux, *op.cit.*, p. 249.

14 R. Quivy et L. Van Campenhoudt, *op. cit.*, p. 33.

15 J. Hedoux, *op.cit.*, p. 255-256.

Le travail suivant consiste à formuler des hypothèses vérifiables, opératoires parce que conceptualisées. Une hypothèse se présente « comme une réponse provisoire à une question »¹⁶. Le chercheur qui s'exerce à en formuler affine de la sorte sa pensée, puisqu'il affirme ainsi les axes sur lesquels porteront ses intérêts, à quels axes il mesurera ses données. La suite du travail consistera en effet à tester les hypothèses en les confrontant aux données recueillies. De ce fait, les hypothèses apparaissent être les critères de sélection des données dites « pertinentes », à savoir leur utilité pour tester les dites hypothèses. « Sous les formes et les procédures les plus variées, les recherches se présentent toujours comme des va-et-vient entre une réflexion théorique et un travail empirique. Les hypothèses constituent les charnières de ce mouvement ; elles lui donnent son amplitude et assurent la cohérence entre les parties du travail »¹⁷.

De façon concomitante s'effectue la délimitation du champ de recherche. « Le champ d'étude est construit par le chercheur. On s'attend à ce qu'il soit pertinent en référence aux hypothèses et qu'il contienne les situations, les cas, les processus favorables et défavorables à la mise à l'épreuve des hypothèses. Cette construction du champ peut conduire à un dispositif expérimental classique où le chercheur tente de maîtriser l'essentiel des variables pertinentes. Cela peut aussi conduire, en psychologie sociale, en sociologie, à mener des observations, à interviewer ou questionner des individus ou des groupes. »¹⁸

Le travail succédant à celui-ci consiste à choisir, en fonction de ce qui précède, la ou les techniques de recherche qui sont pertinentes pour traiter la question posée. En maîtrise, il s'agit, justement, de maîtriser l'une de ces techniques sociologiques. Par exemple, a-t-on été capable d'élaborer un questionnaire, de le faire passer à la population ad hoc, de traiter les données recueillies ? Les exigences sont les mêmes concernant l'enquête par entretien, l'observation etc...

Mais une technique, même maîtrisée, n'est jamais qu'un outil, qui amène à l'étape suivante : vérifier si les résultats observés correspondent aux résultats attendus par hypothèse. Or les hypothèses, aussi bien ficelées qu'elles aient été, ne rendent compte que partiellement de la réalité. « Une observation sérieuse met souvent en évidence d'autres faits que ceux auxquels on s'attendait et d'autres relations que l'on ne peut tenir pour négligeables (...) Dès lors, il s'agira aussi d'analyser cette information, c'est-à-dire interpréter ces faits inattendus, revoir ou affiner les hypothèses afin que, dans les conclusions, le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son

16 R. Quivy ; L. Van Campenhoutd, *op. cit.*, p. 113.

17 *Id.*, p. 112.

18 J. Hedoux, p. 260.

modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir. »¹⁹

Cette citation entraîne directement à la dernière ligne droite à franchir par l'étudiant : la rédaction de la conclusion de son mémoire. En règle générale, cette conclusion résume la démarche suivie, présente les connaissances nouvelles qui ont été obtenues grâce au travail mené et se termine par des propositions d'ordre pratique, pour tenter d'aller plus loin.

Voici rapidement présenté le travail que tout étudiant mène en maîtrise. Ce travail est-il de même nature lorsqu'est menée, parallèlement à la rédaction de leur mémoire, une recherche-action ?

2. Les mémoires de maîtrise en Sciences de l'Education présentés en recherche-action

En recherche-action, qu'est-il possible de retrouver des exigences ci-dessus rappelées ? Logiquement, on s'attend à trouver *toutes* les conditions requises par une recherche, *plus* celles d'une action contrôlée. Qu'en est-il réellement ?

La question de départ est présente. Ainsi, par exemple : « Les intéressés, à qui est destinée la formation, interviennent à quel moment sur le contenu du dispositif lui-même ? Est-on vraiment certain que la formation syndicale fasse partie des préoccupations des équipes CFDT ? Est-ce que les structures CFDT ne « pensent » pas les besoins de formation à la place des stagiaires eux-mêmes ? Ne serait-il pas judicieux de partir de la réflexion de nos équipes dans ce domaine ? » Et le but à atteindre, l'action à mener viennent de suite : « amener chaque équipe à réaliser son propre plan de formation et intégrer celui-ci dans notre dispositif est apparu astucieux. »²⁰ Parfois, la question est reprise telle quelle dans le titre même du mémoire, ainsi « *Comment aider les élèves dans la construction d'un concept en Histoire-Géographie ?* » demande directement cet étudiant, ou encore : « *Le programme d'aide à la maturation des choix : un antidote au phénomène de reproduction sociale ?* » interroge un autre.

Il y a, dans ces questions, non seulement l'intention de recherche mais encore l'intention de l'action. Il s'agira, pour l'un, d'aider les élèves, pour l'autre, d'évaluer sous un angle précis un programme pré-établi.

La présence des deux pôles de la recherche-action est clairement affichée au départ. Il y aura bien production de connaissances scientifiques d'une part, transformation de la réalité sociale d'autre part.

¹⁹ R. Quivy ; L. Van Campenhoudt, *op. cit.*, p. 203.

²⁰ Ph. Perrault, *Opérationnalisation d'un dispositif de formation syndicale CFDT ; Recherche-action sur le dispositif de l'Artois/Douaisis*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, doc. ronéotype, Lille, oct. 94, 120 p ; p. 50.51.

Puis intervient une phase qui n'existe pas en recherche traditionnelle, qui est celle de la **constitution d'un collectif**. Le praticien-chercheur s'assure de la collaboration d'un ou de plusieurs collègues, de façon à constituer ce qui deviendra collectif de la recherche-action. « *J'ai dû faire oeuvre de séduction* » disait l'une des étudiantes qui ne voyait pas comment convaincre autrement des collègues moins motivées qu'elle (elle, qui avait une maîtrise à valider...) collègues réticentes à donner de leur temps pour une action dont l'intérêt ne sautait pas aux yeux de toutes et dont le succès ne pouvait être que largement hypothétique...

Il convient, à cette période, de compter ceux qui sont partants pour l'aventure : « notre groupe disciplinaire compte six enseignantes dont deux travaillant à mi-temps. Sur les six professeurs, trois ont été intéressés par la construction du projet éducatif, deux collègues ne se sont pas sentis concernés, la troisième partait en retraite à la fin de l'année scolaire. Ce qui a réuni ces trois enseignantes, c'est, en fait, une envie commune de mener ensemble une action qui sorte du cadre scolaire et qui valorise et dynamise la section. »²¹ Ce désir de faire autre chose autrement se trouve être souvent le lien commun aux acteurs de la recherche-action.

Ceci est vrai, par exemple, pour cette autre étudiante qui explique, parlant du groupe de recherche : « les membres de cette équipe présentent la particularité de bien « s'entendre », d'être acteurs du processus éducatif et de se compléter sur différents points »²². Cette conscience que, seul, l'on ne peut être complet, est largement partagée : « au départ de cette entreprise, j'apportais les idées de base qui étaient à l'origine de la création de l'hypothèse structurelle de recherche. Puis, ensemble, nous mîmes au point les différentes sous-hypothèses d'action, moi en y apportant mes connaissances sur le conte et la façon de raconter, et M. B son expérience et sa pratique dans le domaine de l'exploitation de « l'oralité ». Le travail effectué fut toujours réalisé dans un esprit de complémentarité »²³.

Mais on ne peut exiger des autres le même investissement que le sien...un collectif peut poser plusieurs types de problème :

- être conflictuel : « au fil du temps, les enseignants ont montré de moins en moins d'intérêts pour la méthode. Ceci s'est concrétisé par un « manque de disponibilité » pour les réunions de bilan ponctuelles et également par une tendance à espacer les séances d'expérimentation leur étant imparties. L'hostilité envers la méthode s'est verbalisée de plus en plus, celle-ci n'étant plus considérée que sous l'aspect d'une perte de temps générant un retard

21 D.Michiels-De Clerck, *op. cit.*, p. 8.

22 A. Jozefiak-Hetuin, *op. cit.*, p. 26.

23 L. Mouquet, *Moi, je lis !, influence de l'intervention d'un conteur sur le comportement de lecteur des enfants d'une classe de CM1*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Lille, doc. ronéotypé, session d'octobre 1993, 94 p., p. 13.

dans les programmes en cours. Seule une collègue et moi-même avons tenté de continuer le mieux possible l'expérimentation »²⁴ ;

- être fluctuant (9, puis 4, puis 7, puis à nouveau 9 personnes ici²⁵) ;

- être impossible à trouver²⁶ ... Le fait qu'il n'y ait pas eu de constitution de collectif autour du praticien-chercheur pose, par ailleurs, un problème méthodologique concernant la démarche de recherche-action de type stratégique, mais ceci est un autre sujet...

Quoi qu'il en soit, ce qui importe à garder en mémoire dans le cadre de cet article est que les étudiants en recherche-action ont ce travail supplémentaire à mener.

La problématisation de la question est faite généralement par le praticien-chercheur lui-même, ce qui pose un problème immédiat : étudiant la « littérature scientifique » du sujet qui est celui qu'il a choisi, seul généralement, parfois (mais plus rarement) en équipe, il « prend de l'avance » théorique et ne peut plus, dès lors, pour ses collègues immédiats, être considéré comme un praticien comme un autre. Cela lui sera difficile à vivre lorsqu'il s'agira, pour lui, de n'être qu'un membre du collectif et non « celui qui sait ». Les autres, ses collègues, auront tendance à faire appel à lui lorsqu'il y aura un problème à résoudre, et lui, tenant à ce que l'acteur tout entier avance à son rythme, aura beaucoup de difficulté à assumer une neutralité recommandée : comment avoir des références théoriques mais les utiliser à bon escient, pour ne pas faire que vérifier ce qui a déjà été trouvé, et pour ne pas « ramener sa science » auprès des autres ?

Une des solutions pour vaincre ces difficultés, c'est de problématiser la question de départ avec le collectif lui-même. Un étudiant montre ainsi « le lent et difficile cheminement des différents acteurs de ce groupe de recherche pour élaborer un langage commun, se donner des outils d'analyse (modèle « socio-constructiviste » et modèle d'apprentissage conceptuel) et pour aboutir à un consensus quant à la problématique de cette recherche, aux objectifs qu'elle se donne et à la méthodologie la plus appropriée c'est-à-dire la recherche-action, telle qu'elle a été définie en fonction des éléments de référence que le groupe s'est donné. En d'autres termes, le groupe a essayé de répondre aux questions suivantes :

-Que rechercher et pourquoi ?

-Quelle démarche méthodologique va-t-on suivre ?

24 Cette personne souhaite conserver l'anonymat. (p. 64 de son mémoire).

25 A. Jozefiak-Hetuin, (voir son mémoire).

26 Ph. Hofman, *Le programme d'aide à la maturation des choix : un antidote au phénomène de reproduction sociale ?*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, doc. ronéotypé, juin 92, Lille, 90 p.

-Que-les sont les références théoriques qui ont déterminé ces choix ? »²⁷

Il faut bien reconnaître que cette construction d'une problématisation en collectif est une préoccupation qu'en général les autres étudiants de maîtrise n'ont pas : elle reste exceptionnelle. La construction de la première généralité, par contre, s'élabore plus souvent ensemble.

L'étape de **la constitution de la première généralité** est une étape importante dans l'élaboration d'une recherche-action, il en a été question plus haut. Il s'agit de rappeler aux collègues ce qui a été l'origine de la question de départ, de rassembler les savoirs théoriques et professionnels des uns et des autres pour inventer des solutions envisageables pour tous. Les possibilités de mettre en route telle action plutôt que telle autre, tout ce qui est alors discuté, étudié, analysé, sont des sous-hypothèses de recherche et d'action. Elles représentent autant de parties cohérentes qui sont nécessaires pour vérifier l'hypothèse structurelle de recherche et d'action. « Cette généralité 1, écrit J. Hedoux, co-construite entre chercheurs et praticiens, constitue le contrat de départ entre acteurs. Son élaboration ressemble à la phase de maturation d'un projet de recherche classique sauf qu'il s'y ajoute l'élaboration concertée d'un projet d'action. »²⁸

Dans cette citation, l'auteur renvoie à la nécessité d'une construction de la première généralité par le collectif entier. C'est évidemment la solution la plus recommandable, car, lorsqu'elle est faite par le chercheur seul, il lui faudra bien, à un moment ou à un autre, la soumettre au collectif. C'est alors que peuvent survenir des mésaventure, lorsque ces précautions d'usage n'ont pas été respectées...

Un exemple convient particulièrement bien à l'illustration de ce propos. Il s'agit du mémoire de maîtrise de F. Haeuw ²⁹. L'auteur formule sa question générale ainsi : « l'action Atelier Pédagogique Personnalisé est-elle une réponse adaptée aux besoins d'autonomisation de son public ? » (p. 2) mais en déduit rapidement ce qui suit « on remarquera que les différentes actions seront classées en fonction du public auquel elles s'adressent, soit en direction de l'équipe pédagogique, soit en direction des apprenants. En effet, si les deux directions seront prises simultanément, elles délimitent néanmoins deux champs d'étude qui pourront, quand viendra l'heure des bilans, être évalués séparément. Premier type d'objectifs : en quoi la recherche-action a-t-elle

27 J-CI Hubert, *Comment aider les élèves dans la construction d'un concept en Histoire-Géographie ?*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, doc ronéotypé, Lille, session d'oct. 94, 77p ; p. 27.

28 J. Hedoux, *op.cit.*, p. 269.

29 F. Haeuw, *Autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ? La réponse d'un Atelier Pédagogique Personnalisé.*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Lille, doc. ronéotypé, session d'octobre 93, 84 p.

permis à l'équipe de se structurer autour d'un projet commun et comment a-t-elle bouleversé les habitudes et les pratiques pédagogiques de ses membres, pris collectivement ou individuellement ? Deuxième type d'objectifs : en quoi l'action menée a-t-elle atteint son but d'améliorer les compétences des apprenants ? On voit tout de suite apparaître une difficulté, à savoir que l'équipe de l'APP est à la fois « acteur » de la recherche-action, en ce sens qu'elle pilote et intervient directement dans l'action, mais est à d'autres moments « sujet » ou « objet », en ce sens que ses réactions, son implication et son évolution dans le temps seront également un objet d'études »(p.14-15)

Or, bien que le praticien-chercheur reconnaisse à l'équipe de l'APP un rôle d'acteur³⁰, il n'en tient pas compte pour l'élaboration de sa première généralité. Il aurait pu, car l'équipe pédagogique, au moment où le projet de recherche-action s'élabore, est une équipe partiellement renouvelée (quatre éléments nouveaux sur huit). Et ce n'est nullement un handicap, bien au contraire, car, reconnaît l'auteur « ces membres y semblent bien intégrés et volontaires. Cependant, les expériences des uns et des autres en matière de formation pour adultes sont fort différentes, et plus encore en ce qui concerne les représentations individuelles de la mission de formateur en APP : dans les expressions des uns et des autres apparaissent plus de questionnements que de certitudes »(p. 22)

Dans ce contexte, la recherche-action apparaît donc à l'étudiant comme une opportunité pour qu'une équipe réelle voit le jour. Toutefois, « les premières séances de présentation de la recherche-action ont donné lieu à deux réactions contradictoires : un intérêt pour son objet et une bonne volonté unanime à réfléchir et à travailler dans ce sens, et une certaine forme de réserve, de comportement d'attente, voire de résistance au changement. Voilà pourquoi aussi ce temps d'approche et de concertation a duré plus longtemps que prévu au départ, la première séance de l'atelier méthode (en direction du public) n'ayant eu lieu que trois mois après la première séance de travail préparatoire » (p. 22-23)

Et que s'est-il passé pendant ces trois mois, trois mois en fait consacré à la mise en forme de l'équipe d'intervention avant que l'action directe vers les stagiaires ne commence ? « Les réunions ont donné lieu à un questionnement sur trois thèmes principaux : l'effet Pygmalion, la définition du concept d'autonomie et la notion de besoin » (p. 23) Or ces thèmes n'ont pas été négociés avec le collectif, ils avaient simplement semblé important aux yeux du praticien-chercheur, par rapport à son objectif.

Pour l'objet de ce paragraphe, seul le premier point sera abordé.(l'effet Pygmalion) Le thème de l'existence d'un effet d'attente, et l'influence de cet effet d'attente sur l'autonomie des stagiaires constituaient pour l'étudiant une

30 Les interventions en direction des apprenants n'intéressent pas directement ce paragraphe.

première sous-hypothèse. Mais la présentation de cet « effet » à l'équipe lui a valu une réaction d'hostilité. « *Plus que l'idée d'admettre, comme le disent Rosenthal et Jacobson, que les préjugés d'une personne sur le comportement d'une autre pouvaient devenir des prophéties à la réalisation automatique,*³¹ l'idée la plus offensante pour un formateur est sans doute d'admettre qu'il puisse émettre à l'égard d'autrui des préjugés négatifs. A aucun moment un débat dédramatisé n'a pu être instauré sur ce sujet. » (p. 24)

Est-ce un échec de la sous-hypothèse ? ou celui de la présentation qu'a pu en faire le praticien-chercheur ? Vraisemblablement ni l'un ni l'autre, puisque « *le fait d'en parler n'a pas été totalement inutile. A de nombreuses reprises au cours des mois qui suivirent avons-nous souvent évoqué le nom de Pygmalion. Parce qu'à un moment ou un autre chacun de nous (et moi compris, bien entendu) a publiquement émis un a priori négatif sur l'un ou l'autre des stagiaires qu'il reçoit, jugement négatif, spontané et injustifié qui aurait pu devenir définitif si, justement, la petite veilleuse allumée quelque temps auparavant ne nous faisait pas dire, sans avoir l'air d'y toucher : « tiens ? voilà Pygmalion... ! » comme on dit « tiens ? un ange passe... ». Ce qui montre que le débat qui n'a pu avoir lieu ouvertement a quand même eu lieu dans les consciences des uns et des autres, que l'idée que l'on a semée continue à germer et à porter ses fruits. »*

Ce long exemple montre bien que des individus, réunis par une certaine bonne volonté, ne sont pas pour autant prêts ni à entendre de but en blanc des théories qui les prennent à rebrousse poil, ni à les admettre, ni à les discuter surtout si la première généralité (ici, une sous-hypothèse) leur est balancé ex abrupto.

Les effets auraient peut-être été tout autres si ces mêmes individus avaient participé aux discussions concernant les hypothèses de recherche et d'action. Ce qui permet d'avancer ceci est la suite de l'histoire : chacun a fini par admettre qu'il énonçait des jugements de valeur sur les stagiaires. Donc, dans un quotidien moins déstabilisateur, chacun aurait pu admettre un fond de vérité à ce qui lui a été asséné sans doute trop brutalement. Choquer n'est pas former, mais cela peut être salutaire lorsque l'équipe est de bonne volonté et lorsque l'humour distanciateur vient au secours d'un animateur peut être un peu trop provocateur. Le risque était grand de voir balayer à la fois son rôle de praticien-chercheur et la recherche-action tout entière. Mais cela n'est pas arrivé, et la leçon a porté puisque l'auteur reconnaît avec humilité plus loin « pas plus que pour l'effet Pygmalion, l'apport de mes premières réflexions sur la définition de l'autonomie n'a eu l'heur de convaincre mes collègues »

31 Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971, 293 p, p.245, cité par F. Haeuw, *op. cit.*, p.24.

(p. 25). Il ne s'en émeut pas pour autant *et cherche alors, avec les autres, ce qui conviendrait à tous*.³² En cela, il se forme lui-même :

- à la prise de recul par rapport à une théorie,
- à la façon de procéder pour faire acquérir et/ou discuter cette théorie avec ses collègues,
- et à la construction d'un réel acteur collectif : « on retrouve là, dit-il, retraduite par l'équipe, une troisième hypothèse de recherche ».

Cet exemple est précieux pour l'enseignement de la démarche : le praticien-chercheur possède forcément un peu d'avance conceptuelle par rapport aux autres participants de la recherche-action. Comment gère-t-il cette avance ? En tout cas, pas en produisant une première généralité qui n'a pas été discutée, remaniée, réinvestie par les autres membres de l'acteur collectif.

La délimitation du champ de recherche est la même qu'en recherche classique. Simplement, elle tient compte, de plus, des actions qui seront menées dans le cadre de la recherche-action.

Lorsqu'il s'agit de choisir **la technique de recherche** la plus pertinente pour traiter la question posée, on s'aperçoit d'un autre type de difficulté auquel les étudiants de maîtrise ne sont habituellement pas confrontés. Les praticiens-chercheurs ont du mal à se limiter à une seule technique de recherche et se servent fréquemment, pour vérifier leurs sous-hypothèses, de techniques différentes. On peut trouver, dans un seul mémoire, un passage de questionnaire, des tableaux chiffrés, des passages de tests analysés statistiquement, des entretiens semi-directifs et leur dépouillement, une étude des cas-type³³. Cette abondance d'outils n'est peut-être pas toujours justifiée, et, pour le moins, pose un problème à ceux qui ne les possèdent pas d'avance, c'est-à-dire à ceux qui ne viennent pas d'une licence où ces outils faisaient partie de leurs acquis antérieurs.

Lorsqu'on arrive, dans le mémoire, au cœur du sujet, c'est-à-dire aux résultats, il ne s'agit pas, en recherche-action, de **mettre simplement en corrélation ces résultats avec les hypothèses de départ**. Pourquoi ? Parce que chaque hypothèse a fait l'objet d'une évaluation et évolution constantes. Les réunions d'analyse et d'évaluation sont là pour rectifier une action en cours de développement si le collectif s'aperçoit qu'elle dévie de son objectif. Il n'y a donc pas, en recherche-action, une hypothèse, une action, un résultat, mais : une hypothèse, une action, une évaluation, une rectification éventuelle, un résultat... Ceci est, on le comprend bien, plus long, plus compliqué, plus lourd

32 Souligné par moi.

33 cf. le travail de maîtrise de Ph. Hofman.

à systématiser. Cette façon de faire est aussi, le plus souvent, gage de réussite du changement voulu.

Prenons pour exemple la deuxième réunion du Groupe d'Analyse de d'Evaluation de la recherche-action sur l'implication des familles à l'école.³⁴ Il avait été décidé, lors de la réunion précédente, d'organiser une journée « portes ouvertes aux parents ». Le praticien-chercheur relate les faits ainsi : « Cette réunion est marquée par l'absence de la rééducatrice, en congé maladie, et par l'absence des 3 maîtres de C.P. Une institutrice nous apprend que les maîtres de C.P. ne viendront plus et abandonnent leur participation au projet, par déception suite à la matinée « portes ouvertes » mais aussi par manque de temps et pessimisme quant à l'impact sur les difficultés scolaires des enfants ».

Nous essayons alors de comprendre cet abandon, en analysant cette action vécue négativement et ressentie comme un échec. 32 familles sur 140 (23 %) sont venues dans les classes, ne manifestant généralement de l'intérêt que pour le travail, les résultats ou les réalisations de leur propre enfant (...) Quelques jours plus tard, lors d'une de mes visites aux institutrices du C.P. pendant un temps de récréation, d'autres éléments finissent par être exprimés sous forme de rancœurs et d'amertume : risque de « récupération » de l'expérience par l'administration de l'Education Nationale « nous ne sommes pas des cobayes »..., non reconnaissance de l'Institution, pas de récompense, pas de promotion sociale pour le travail réalisé, l'implication demandée, critiques de quelques collègues qui, ne comprenant pas leurs motivations, les considèrent « comme des hypocrites ou des lèche-bottes ».

« Il nous faut donc tirer les conclusions de cette première étape vécue comme un échec, tenter d'en analyser les causes et mettre au point une nouvelle stratégie de recherche et d'action »³⁵ C'est ce qui sera effectivement fait par ce qui reste de « l'acteur collectif » de cette recherche-action. Ainsi l'auteur arrive à nous montrer un tableau des actions envisagées et des actions réellement menées, en nous expliquant à chaque fois l'évaluation effectuée et ses conséquences.

Il n'est pas question, ici, d'évaluer pour évaluer, mais pour rendre le processus entier plus efficace, en étant le plus conscient possible de la situation, évidemment mouvante. Cette façon de procéder dépasse la simple présentation de résultats, même lorsque ceux-ci sont analysés, critiqués, affinés.

L'étudiant se heurte de plus à une double sanction en recherche-action : que valent les connaissances produites ? Qu'a-t-on appris de nouveau concer-

34 Cf. le travail d'A. Jozefiak-Hetuin.

35 A. Jozefiak - Hetuin, *op. cit.*, p. 39 et 40. Souligné par moi pour cause de démonstration.

nant le sujet ? (aspect « recherche ») ; qu'est-il advenu des actions mises en oeuvre ? Ont-elles été socialement efficaces ? (aspect « action »)

Enfin, la rédaction de la **conclusion** comporte, en recherche-action, un élément supplémentaire par rapport à une recherche plus traditionnelle. Il s'agit d'une réflexion sur ce que la méthode a permis ou non de réaliser, ce qu'elle a eu comme influence sur la façon de traiter la question de départ et comment la démarche et ses corollaires ont été vécus par son maître d'oeuvre.

Ces éléments sont importants pour notre réflexion méthodologique, et on ne peut s'en passer.

Certains sont restés insatisfaits : « les limites que l'on peut poser à la recherche-action dans l'expérimentation engagée sont :

- tout d'abord le problème de l'objectivité. Le souhait de réussir du praticien-chercheur est si puissant qu'il prend le risque de perdre un peu d'objectivité dans ses constats ;

- le second problème rencontré est celui de la non-implication effective de certains acteurs, ce qui risque de fausser les résultats ;

- le troisième problème est celui du désengagement presque total des décideurs et des personnes qui prônent une méthode pour ensuite se désintéresser de son expérimentation ».³⁶

Au demeurant, on peut se demander si une autre méthode aurait pu lever les difficultés dont il est fait ici état, mais c'est un autre sujet... Néanmoins, cette citation critique à l'égard de la démarche montre deux difficultés :

- l'auteur confond objectivité et objectivation;

- il regrette la désimplication d'un certain nombre de participants au collectif, désimplication qui aurait pu être anticipée. Sans doute le dispositif a-t-il été trop rapidement - peut-être trop naïvement - construit.

Cet auteur reconnaît par ailleurs que la recherche-action « a un caractère novateur. Les chercheurs sont dans l'obligation de réfléchir sur leur pratique tout au long de l'action et peuvent ainsi la réorienter par rapport aux constats effectués. Ensuite, la démarche a produit pour le chercheur une connaissance plus approfondie de son public et de lui-même. De plus, on a vu que la recherche-action était endoformative. Dans un deuxième temps, il faut mettre en valeur qu'elle est également récapitulative, c'est-à-dire qu'elle peut permettre à des personnes étrangères à l'action de se former une opinion sur l'action ». Ceci n'empêche nullement le constat suivant : « La recherche-action, dans l'évaluation de la méthode utilisée, n'a pas fonctionné au mieux des possibilités qu'elle offre ».

D'autres sont enthousiastes : « *On admettra qu'associer l'éducation à la santé à la recherche-action de type stratégique est une bonne méthode si on*

36 Cette personne souhaite préserver son anonymat (p. 70 de son mémoire).

veut scientifiquement et efficacement impliquer les usagers dans un processus réflexif sur une action de santé ». Cependant, l'élaboration de ce mémoire a aussi permis la mise en place spontanée d'une recherche-action dans un lycée. Recherche éducative de type pédagogique. Qu'en a-t-il été ?

Travailler en recherche-action pour la première fois, c'est courir un risque. Il arrivera forcément un moment où l'on va se « planter ». Mais quelle que soit la situation, rien ne nous empêche de remonter à notre cause d'échec.

La recherche-action, c'est aussi la pédagogie de l'erreur :

- erreur d'acteurs novices qui s'impliquent et participent ;
- erreur d'hommes qui ne maîtrisent pas toutes les connaissances ;
- erreur de chercheurs qui définissent mal choix et orientations ;
- erreur du groupe qui s'active et prend des décisions inadaptées ;
- etc...

Mais erreurs constructives qui aident à progresser dans la démarche. Le jeu subtil des hypothèses de recherche et d'action, la vérification par l'évaluation est un rempart pratique et utile contre les convictions toutes faites. Il nous soumet au verdict de l'expérimentation.

L'activité collective contribue à gérer au mieux les relations dans le groupe.

L'objet de la recherche renforce l'équipe et incite à une organisation méthodique du travail.

La confusion des rôles supprime nos repères, élargit nos représentations.

Tous ces points ont été abordés dans la mise en place de la recherche-action, c'est une façon de travailler infiniment vivante, attrayante, enrichissante, attachante ». ³⁷

Cet « happening » est à relativiser, puisque l'auteur écrit aussi « étant devenue une « pro-recherche-action », je crois que j'ai quelques difficultés à garder mon objectivité » (p. 100)

La majorité des étudiants, cependant, se situe entre ces extrêmes et souligne de réelles difficultés. Le dernier point de cet article en abordera quelques-unes pour proposer des solutions du côté de l'enseignement dispensé dans l'atelier.

III. PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE L'ATELIER

Le matériau de base utilisé jusqu'ici s'enrichit de notes prises lors d'une réunion du groupe de travail « méthodologie générale ». ³⁸

37 D. Michiels-De Clerck, *L'éducation à la santé par la recherche-action*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, doc. ronéotypé, session d'oct. 93, Lille, 102 p., p.101-102.

38 Ce groupe est constitué d'une douzaine de personnes s'intéressant à la recherche-action de type stratégique. C'est un groupe de l'équipe « MEGADIPE », elle-même l'une des trois équipes du laboratoire de recherche TRIGONE (université de Lille I).

En effet, se retrouvent dans ce groupe les étudiants de maîtrise, de DEA et de thèse, qui le souhaitent, ceux qui ont soutenu leurs mémoires comme ceux qui sont en cours de travail, l'objectif étant de réfléchir sur la recherche-action. Des enseignants s'y retrouvent également, ainsi que des praticiens.

En avril 1994 s'est tenue une réunion sur les difficultés rencontrés par les étudiants pendant leur recherche-action. Ce paragraphe tiendra compte de ce qui s'est dit pendant cette réunion, et continuera à s'appuyer sur les mémoires de maîtrise.

1. *Les difficultés liées à la recherche*

Il n'est pas étonnant que les étudiants aient des difficultés liées au pôle « recherche » de la recherche-action. En fait, c'est le contraire qui serait inquiétant...

Que l'on signale « *des difficultés pour aller au fond des problèmes soulevés* », des inquiétudes « *car le champ de l'investigation est beaucoup trop large* », « *une angoisse devant l'ampleur de la tâche* » et « *une boulimie de lecture qui empêche de voir où l'on va* » paraît être les garants de ce pôle. La glotonnerie livresque et statistique, l'impasse aux hypothèses, l'ambition démesurée et la confusion la plus complète sont signalées comme étant des manières de mal commencer un travail de recherche. « Ce chaos originel ne doit pas inquiéter ; bien au contraire...Le problème est d'en sortir sans trop tarder, et à son avantage ». ³⁹ On a vu, dans le paragraphe précédent, que cela se produisait : les praticiens-chercheurs se sortent de ces difficultés, tout au moins ceux qui soutiennent leur mémoire. Mais n'en est-il pas de même pour les autres étudiants ?

En ce qui concerne l'enseignement dispensé dans l'atelier, une solution consisterait à :

- s'appuyer sur l'existant : mettre à disposition les mémoires soutenus, les faire circuler, lire, critiquer, analyser...
- rendre un certain nombre d'exercices obligatoires : rédiger une question de départ, faire une fiche descriptive du champ à étudier, du cadre dans lequel se passe la recherche etc...

2. *Les difficultés liées à la place du praticien-chercheur, aux différents rôles qu'il assume*

Ce type de difficultés a été partiellement abordé lorsqu'il a été question de la constitution du collectif et de l'élaboration de la première généralité.

39 R. Quivy et L. Van Campenhout, *op. cit.*, p. 9.

Ce qui est le plus compliqué à gérer, pour les étudiants, est le mélange des genres : « *quelle était ma place ? Déléguée de l'institution ? Conseillère pédagogique ? Etudiante ? Formatrice ? En fait, je cherchais, moi aussi. Je devais servir au quotidien en tant que membre de l'institution, mais j'étais là aussi parce que je présentais un mémoire de maîtrise. Cette confusion des rôles, c'est aussi quelque chose de difficile à assumer pour les membres de l'acteur collectif par rapport à leurs collègues qui n'adhèrent pas au groupe* ».

Cette difficulté est directement le fruit de la recherche-action de type stratégique. Aussi devrait-elle trouver les moyens de la lever, au moins en partie.

De sept. 92 à juin 94 a eu lieu à Lille l'expérimentation d'une formation à et par la recherche-action.⁴⁰ Dans le cadre de cette expérimentation, 80 heures (sur deux années universitaires) ont été consacrées à l'enseignement de la recherche-action de type stratégique. Ce laps de temps, significativement plus long que ce dont je dispose habituellement, n'a pas été simple à gérer. Tout d'abord, je m'inscrivais dans une expérimentation et, à ce titre, j'avais une « commande » à respecter. Ensuite, faisant partie du collectif qui accompagne le chercheur dans cette recherche-action, je ne pouvais ignorer les tenants et aboutissants de cette « commande » : j'y souscrivais entièrement. Autrement dit, je ne pouvais pas faire semblant d'obéir aveuglement à ce qui aurait été défini par devers moi. Aussi, lorsque nous nous mettions d'accord, ma collègue et moi, pour que je donne plutôt tel cours avant tel autre, je savais très exactement pourquoi je le faisais.

Dans ce contexte, le concept de stratégie a fait irruption assez brutalement dans mon paysage d'enseignement habituel : pourquoi la recherche-action s'appelait-elle « de type stratégique » ? , qu'est-ce que cela avait comme conséquence dans la démarche elle-même ? D'un commun accord, et parce que cela était prévu dans l'expérimentation, un intervenant extérieur a été appelé pour répondre à ces questions.⁴¹

Cette intervention a été reprise et réinvestie dans l'atelier de recherche-action : j'ai placé cet apport beaucoup plus rapidement dans le temps qu'au-paravant, dans les premières séances. Je l'ai accompagné d'exercices et j'ai développé davantage ce qu'il fallait entendre par « analyse stratégique ».

Cette nouvelle façon de procéder permet aux praticiens-chercheurs de mieux se situer dans les rôles qui sont les leurs, tout au moins à les écouter. Il est encore trop tôt pour en conclure quoi que ce soit, mais, selon eux, ces

40 Pour en savoir plus, il est possible de lire l'article de Ch. Capelani, « Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique. L'exemple du DUFA de Lille », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation*, Tome 1, Lille, N° 25, juin 94 p. 67-103.

41 Intervenant pas si extérieur que ça, puisqu'il s'agissait de P. Demunter, personne ressource concernant le concept de « stratégie ».

apports théoriques et pratiques sont éclairants. Ils permettent de mieux répondre à la question « je roule pour qui ? » à tout moment du dispositif.

De plus, il a été décidé de consacrer l'année de travail du groupe « méthodologie générale » 94-95 au concept de stratégie. Ce travail est à poursuivre donc...

3. *Les difficultés liées au travail d'observation participante*

La technique de l'observation est abordée comme l'une des techniques possibles en recherche-action. Or il s'avère qu'elle est systématiquement employée, puisque les praticiens-chercheurs impulsent le collectif mais qu'ils en sont membres par ailleurs. Ils ne peuvent qu'être à un moment ou à un autre observateur impliqué de leur propre recherche-action.

Cette difficulté se note surtout lorsqu'il est question des Groupes d'Analyse et d'Evaluation (G.A.E) : « Pendant les GAE, il faut éviter de trop parler, mais il faut être très présent, pour affiner une pensée, restituer une idée émise etc.. »⁴² Ou encore : « Le rôle du chercheur-acteur, pendant le GAE, c'est d'être le régulateur, pour aider à l'analyse, à la reformulation, à l'évaluation, pour distinguer l'objectif du subjectif. Ne pas être le savant qui sait, ne pas être non plus le praticien qui vise l'action pour l'action. Il nous revient le rôle de mettre le doigt sur les déviations : est-ce qu'on peut faire cela ? Comment va-t-on le faire ? La meilleure « combine » (mais ce n'est pas simple), c'est de se décentrer et se mettre en retrait...alors que tous les regards convergent vers vous !!! Être beaucoup là, présent, attentif, et quand même en retrait ». ⁴³

Un moyen d'aider les étudiants est d'insister davantage sur ce que permet l'observation participante, les outils qu'elle offre. Il semble qu'il soit possible de rationaliser davantage cette technique et j'ai fait appel, pour l'année 94-95, à une intervenante⁴⁴ qui a choisi l'observation comme technique de recherche et la théorise dans sa thèse. Cet apport spécifique devrait permettre d'aller plus loin dans l'apport méthodologique. et dans les solutions à apporter aux étudiants.

42 A. Jozefiak-Hetuin, compte-rendu de la réunion d'avril 94.

43 D. De Clerck, même réunion.

44 Il s'agit de M-Ch Presse, qui a comme sujet de thèse : *Non-verbal et communication : Pédagogie différenciée ou différenciatrice ?*.

4. *Les difficultés liées à la multiplication des techniques de recherche*

Là encore, ce problème a déjà été signalé. En fait, puisque la méthode de recherche-action est enseignée dans un atelier qui, lui dépend d'un séminaire de sociologie, les étudiants qui le suivent...ne suivent pas d'autres ateliers. C'est-à-dire qu'à partir du moment où les étudiants s'engagent dans un atelier, ils n'ont pas à en suivre un autre. Comment alors peuvent-ils acquérir la technique du questionnaire ou celle de l'entretien ? « Après l'action, ce qui handicape, c'est l'inflation des données. Tout est difficile à interpréter. » ; « j'ai baissé les bras plus d'une fois, mais j'ai tout traité...avec un manque de savoir-faire : 90 questionnaires avec 18 questions et chaque question plusieurs possibilités de réponses...Comment interpréter correctement toutes ces données chiffrées ? Il y avait aussi des interviews de quelques personnes...J'en avais vraiment trop, et la recherche-action ne nous donne pas d'outils appropriés, comme l'analyse de contenus, l'élaboration d'un questionnaire, l'observation participante... »⁴⁵

A part une extension horaire de l'atelier pour que les étudiants puissent avoir des connaissances plus étendues de toutes ces techniques, je ne vois pas comment je peux pallier cette difficulté dans le cadre de mon enseignement.

En fait, si l'on considère la recherche-action comme une démarche de recherche, son enseignement ne devrait pas être dispensé dans un atelier de technique méthodologique mais en séminaire, ce qui laisserait aux étudiants la possibilité de suivre un atelier d'acquisition d'outils sociologiques. Mais en l'état actuel de la reconnaissance de cette démarche par le monde universitaire, nous n'en sommes pas là...

5. *les difficultés liées à la rédaction du mémoire*

La rédaction finale du mémoire est un moment laborieux et malaisé de la recherche-action. « Il reste encore le problème de la solitude du chercheur. L'acteur collectif s'arrête en haut de la page blanche...C'est très lourd. Un sentiment d'amertume remplace la solidarité, et puis savoir que tout est inachevé...Mais on sait aussi que la personne qui écrit, écrit dans le cadre d'une validation »⁴⁶.

Ce n'est pas cet aspect là des choses qui intéresse ce paragraphe, parce que je suis démunie dans mon enseignement pour surseoir à cette difficulté. Cependant, je tenais à signaler ce paradoxe : autant un collectif peut « tenir chaud » lorsqu'il fonctionne, autant il peut continuer à fonctionner après que le praticien-chercheur ait validé son travail (le cas est arrivé), autant il peut

45 A. Jozefiak-Hetuin, même réunion.

46 A. Jozefiak-Hetuin, même réunion.

manquer à celui qui est devant sa feuille et qui se doit de parler au nom de tous. Mais là encore n'est pas mon propos.

En fait, la grande pénibilité du travail de rédaction à laquelle je pourrai pallier concerne le plan d'exposition généralement suivi par les étudiants. On s'attend à trouver, dans un mémoire de maîtrise, un chapitre de problématique (théorique), un chapitre méthodologique (pratique) et un chapitre par résultats rencontrés. Ici, dans les mémoires de maîtrise en recherche-action, le plan d'exposition est le plus souvent linéaire : on trouve les constats empiriques et théoriques, la première généralité, puis chaque sous-hypothèse de recherche et d'action, son évaluation, sa conclusion. Ceci donne le sentiment que la démarche l'emporte en intérêt sur les résultats obtenus (en recherche comme en action), et n'aide pas le lecteur à se convaincre de l'intérêt scientifique de la démarche. A trop vouloir montrer comment on a procédé, pourquoi on a agi de la sorte, on cache l'essentiel à l'arrivée : les résultats.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées :

- la démarche est longue et lourde, l'étudiant se sentirait frustré de ne rien en dire ;

- il parle au nom d'un collectif, il est invraisemblable de ne pas en faire état ;

- souvent la vérification d'une sous-hypothèse permet d'enchaîner la recherche avec une autre, le rédacteur imagine que cette démonstration est nécessaire pour montrer par la suite le résultat final ;

- moi-même, vraisemblablement -puisque nombre de mémoires se ressemblent de ce point de vue- insiste sur le côté « avancée à petit pas » de la démarche, et n'insiste pas assez sur son côté « mémoire de maîtrise » formel.

Cependant, l'analyse des mémoires qui a été réalisée dans cet article permet de relever cet aspect scolaire (« je raconte ce que je fais ») et donnera l'occasion de veiller à ce que ce type de rédaction disparaisse au profit d'un autre, insistant davantage sur les connaissances nouvelles obtenues.

CONCLUSION

Cet article est une étape intermédiaire dans l'apprentissage que l'on peut faire à partir des mémoires soutenus par les étudiants.

J'ai voulu commencer par ce que ces « produits finis » pouvaient apporter à l'atelier dont ils sont tous issus, pour revenir sur l'enseignement dispensé dans cet atelier : il est perfectible, l'on s'en doute, et quelques pistes possibles d'amélioration se sont frayées un chemin. Le travail n'est pas achevé : l'analyse stratégique, l'observation participante et, sur un autre plan, la rédaction du mémoire final sont des chantiers ouverts.

Il serait bien naïf de croire que cette première analyse ne peut être suivie d'autres, plus pertinentes quant à un sujet autrement plus brûlant que je me suis bien gardée d'aborder ici : les connaissances produites en recherche-action sont-elles scientifiquement recevables ? « Contextualisée, la recherche-action de type stratégique peut produire des connaissances méthodologiques sur ses propres conditions de réalisation et de développement, mais peut-on toujours s'assurer que des connaissances, non contextualisées, c'est-à-dire généralisables, puissent être produites ? »⁴⁷ Voilà une question de départ toute trouvée...bien qu'elle arrive, en ce qui concerne ce travail, à son issue !

Cette question servira de base aux réunions régulières du groupe « méthodologie générale » durant l'année 94-95. Deux réunions « extraordinaires » de cette même année seront consacrées à l'analyse stratégique, pour que nous puissions y réfléchir. Il me semble important de signaler que, dans ce groupe, 4 étudiants des maîtrises analysées dans cet article se retrouvent pour continuer à réfléchir à ce qui leur est arrivé quand la recherche-action a fait irruption dans leur vie. Nous élaborons ensemble une forme de connaissance sur la démarche et sa transmission.

Une autre possibilité d'exploiter le matériau utilisé ici serait d'en analyser les éléments qui permettent d'avancer qu'il y a eu formation à et par la recherche-action de type stratégique. Les praticiens-chercheurs se sont formés à la démarche. Dans cette formation, qu'est-ce qui serait imputable à l'enseignement de la démarche, à la mise en oeuvre de cette démarche, au travail de réalisation, à l'écriture ? etc...

Il resterait enfin, dans un futur plus lointain, lorsque le matériau se sera enrichi, à formaliser, à théoriser les spécificités du travail pédagogique, des pratiques pédagogiques et d'apprentissage à propos de la recherche-action de type stratégique.

Tenter, collectivement, de formaliser les pédagogies de formation à et par la recherche-action, à et par les « projets » et surtout à et par les recherches-actions de type stratégique serait un objet de recherche qui viendrait compléter utilement celles menées ou en cours...

Et puis il y a encore bien des thèmes à explorer. Un proverbe dit : « l'empereur de Chine ne peut connaître tous ses sujets »... Toutes proportions gardées, j'avoue être dans ce cas...

47 J. Hedoux, *op.cit.*, p. 271.

RECHERCHE-ACTION MENÉE À KATO-ACHAÏA SUR L'ÉDUCATION DES JEUNES TZIGANES

par Dimitris Vergidis*

INTRODUCTION

Après avoir procédé à l'étude des caractéristiques ethnologiques et sociologiques des populations tziganes installées de façon permanente en Grèce¹, le Secrétariat Général à l'Education des Adultes a élaboré des propositions concernant l'éducation des Tziganes².

Dans le même temps, des programmes de formation expérimentale ont été mis en place et des sections d'apprentissage ont été ouvertes à l'intention des Tziganes dans des régions qui offraient les conditions nécessaires suivantes : Tziganes installés de façon permanente, associations tziganes actives, bonne collaboration avec les cadres de l'Education des Adultes disposant des connaissances spécifiques appropriées et faisant preuve d'une sensibilisation adéquate.

Les efforts constants menés pour l'éducation des Tziganes dans les années 80 ont constitué un processus de communication continue et systématique avec ces populations. Une étude et une tentative de compréhension de la culture tzigane ont été opérées et, enfin, une collaboration a été engagée avec leurs instances collectives.

Cette phase de recherche et de mise en oeuvre de programmes de formation expérimentale pour les Tziganes se complète par la planification et la préparation de projets d'intervention globale visant l'intégration scolaire des jeunes Tziganes. Pour mener à bien ces projets, le Secrétariat Général à l'Education des Adultes reçoit un soutien financier de l'UNESCO et collabore avec le Département de Pédagogie de l'Université de Patras, en vue de mettre au point les conditions d'intégration scolaire des jeunes Tziganes. L'accent est mis sur l'évaluation du matériel didactique et des pratiques pédagogiques appliquées.

Il convient, sur ce point, de souligner la signification, sur le plan historique, des notions d'« enfance » et de « jeunesse », ainsi que leur définition sociale. Les jeunes Tziganes, étant donné leur mode de socialisation, sont

* D. Vergidis est professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Patras (Grèce).

1 Pauli M., Sidéris A., *Les Tziganes d'Aghia Barbara et de Kato Achaïa*, Athènes, 1990, Ed. du Ministère de la Culture, Secrétariat général à l'Education des Adultes (en grec).

2 *Etude sur l'approche des problèmes éducatifs des Tziganes*, Edition Secrétariat général de l'Education des Adultes (en grec).

plutôt des « petits adultes » que des enfants dans le sens que revêt cette notion dans notre culture.

Par conséquent, l'intégration scolaire des jeunes Tziganes représente, en fait, un aspect de l'intégration des Tziganes dans le réseau écrit de communication et d'apprentissage. La réussite de cette entreprise dépend, dès lors, des évolutions économiques, sociales et culturelles qui affectent les communautés tziganes en Grèce.

La présente étude ne vise pas à procéder à un bilan ni à une évaluation de la contribution du Secrétariat Général à l'Education des Adultes en matière d'alphabétisation des Tziganes, pas plus qu'à émettre des modèles-types d'intégration scolaire. Elle s'inscrit en réalité dans les efforts menés par l'Education des Adultes et le système scolaire pour répondre aux besoins d'intégration des jeunes Tziganes dans le processus de formation initiale et continue. Ce besoin découle des deux faits suivants :

a) les Tziganes sont en quelque sorte installés de façon permanente et leurs caractéristiques socio-économiques semblent progressivement - à des rythmes certes plus lents - s'aligner sur celles du reste de la population ;

b) les jeunes Tziganes fréquentent déjà l'école primaire où, à la fois, ils sont confrontés à des problèmes et sont appréhendés comme un problème.

Ces deux données sont particulièrement évidentes dans le bourg de Kato-Achaïa du Département d'Achaïe, dont une grande partie de la population est composée de Tziganes, installés de façon permanente, pour la plupart, dans des propriétés privées et dont les enfants essaient - dans une certaine mesure, du moins - de fréquenter l'école primaire. Cela crée une situation nouvelle dans les classes de l'école, situation pour laquelle ni les instituteurs, ni les autorités éducatives locales n'ont été préparés, voire formés. Des situations conflictuelles et des phénomènes de racisme se développent. Or, en dépit de ces problèmes, les conditions existent pour permettre l'insertion sociale des Tziganes et leur collaboration avec le reste de la population et les autorités locales. L'intervention du Centre de l'Education des Adultes (K.L.E.) a déjà eu des effets positifs dans ce sens, la coordination nécessaire et l'organisation d'une action continue et systématique faisant toutefois défaut. Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour la méthode de la recherche-action éducative s'intégrant à une intervention plus large au niveau local.

1. LE CONTEXTE SOCIAL

Kato-Achaïa est une localité semi-urbaine située à 23 km de Patras, capitale du Département, et compte une population d'environ 5.000 habitants dont 25%, approximativement, sont Tziganes. Le maire de cette petite ville estime que la population tzigane représente le tiers de la population totale. Il faut, en effet, prendre en considération le fait que, en plus des Tziganes instal-

lés de façon sédentaire, d'autres sont nomades et habitent dans cette ville de façon saisonnière, d'autres encore sont installés dans des campements, aux limites du bourg, ce qui conduit à des variations du nombre des Tziganes en fonction de la saison.

Nous devons, par ailleurs, considérer comme pertinente l'affirmation du maire selon laquelle la population tzigane s'accroît très rapidement. Les autorités locales semblent imputer cette augmentation à l'installation de nouvelles familles, mais, outre ce fait, il nous faut prendre en compte le grand nombre d'enfants par famille tzigane, en comparaison des familles nucléaires modernes des non-Tziganes, ainsi que la baisse plus générale de la natalité qui caractérise la société grecque dans son ensemble.

Ce bourg est situé dans une zone agricole. Les habitants sont essentiellement agriculteurs et indépendants. Ces activités sont aussi exercées par les Tziganes qui habitent à Kato-Achaïa. Ils travaillent surtout en tant que représentants de commerce et ouvriers saisonniers. Les dernières années, on assiste à une tendance à l'acquisition d'un local commercial permanent à Kato-Achaïa ou à Patras. Parallèlement, certaines familles ont obtenu l'autorisation de vendre des produits agricoles sur les marchés de Patras. De telles évolutions dans le statut économique et professionnel des Tziganes ont des incidences importantes sur leur insertion sociale plus générale et sont en relation avec leur immatriculation sur les registres de l'état civil de la mairie de Kato-Achaïa, dans des proportions de 45 à 60% et l'acquisition subséquente de droits civils.

L'association locale et les représentants locaux des Tziganes ont, sans conteste, acquis un certain poids politique, influençant ainsi les résultats des élections, notamment municipales. Par conséquent, ils se sont insérés dans le circuit du clientélisme local des grandes formations politiques et parviennent, de la sorte, à présenter des revendications dont la satisfaction améliore leur statut économique et professionnel, tout en contribuant à promouvoir leur insertion sociale au niveau local.

Dans le même temps, on a enregistré, dans la population tzigane, une importante division en catégories, avec, à l'une des extrémités, les Tziganes commerçants et installés de façon sédentaire et, à l'autre extrémité, les « Gîtans », tels qu'ils sont qualifiés, non sans une connotation péjorative, par la communauté locale des Tziganes résidents permanents. Ce terme vise surtout les Tziganes nomades et logeant dans des campements, qui n'ont pas eu l'occasion, la volonté ou la possibilité de franchir le pas, en passant de la tente à la maison privée, ainsi que les Tziganes pauvres qui habitent dans des baraquements misérables aux limites du bourg.

Cette classification, locale et interne, des Tziganes en deux groupes bien distincts, suivant leur degré d'urbanisation, présentant des caractéristiques

socio-économiques différentes, représente une menace pour la solidarité traditionnelle qui règne chez les Tziganes et tend à déstabiliser cette communauté. Nous avons donc la possibilité d'étudier la question de l'intégration scolaire des jeunes Tziganes, de façon synchronique, auprès de deux groupes distincts et différents sur le plan socio-économique, qui marquent le passage d'un mode de vie traditionnel à un mode de vie plus moderne.

De même, les problèmes auxquels fait face le maire de Kato-Achaïa, en relation avec les Tziganes, sont différents. Les interactions et les dépendances sont également différentes entre les Tziganes du bourg et entre les « Gitans » du bourg.

La paradoxe réside dans le fait que le maire situe la majorité des problèmes, non pas dans le groupe des Gitans, mais plutôt dans celui des Tziganes.

Ses questions et propositions sont au nombre de trois :

- ne pas laisser d'autres familles de Tziganes s'installer à Kato-Achaïa ;
- procéder au nettoyage des rues dans le quartier tzigane et en bordure du bourg ;
- veiller à faire respecter les heures de tranquillité durant les mois d'été ; lorsque les Tziganes célèbrent les mariages de leurs enfants en organisant des fêtes qui durent trois jours et trois nuits.

2. L'INTERVENTION DU CENTRE LOCAL D'ÉDUCATION DES ADULTES (K.L.E.)

L'intervention du service de l'Éducation des Adultes auprès des Tziganes de Kato-Achaïa date de 1984. Les premiers efforts déployés s'articulent autour de trois axes :

- cours de coupe-couture destinés aux femmes ;
- cours de mécanique-auto destinés aux hommes ;
- cours d'alphabétisation pour les jeunes.

Par la suite, l'expérience a montré qu'un travail systématique était nécessaire au dépassement de problèmes de base, dont la solution constituait la condition préalable pour le développement d'une politique de formation au niveau local. Le responsable du K.L.E. local a, en collaboration étroite avec les cadres compétents du Secrétariat Général à l'Éducation des Adultes, travaillé dans trois directions :

a) la sensibilisation de l'opinion publique locale sur les questions concernant les Tziganes et l'introduction d'un débat public, par le biais, notamment, du quotidien local.

Des articles d'information sur les Tziganes, en alternance avec de sévères attaques dirigées contre ces derniers, ont permis à la population locale de se familiariser à l'idée d'une coexistence avec les Tziganes. A travers les confrontations publiques, des propositions ont pu être émises quant à la manière

de normaliser la situation, souvent explosive, engendrée à plusieurs reprises par le manque de communication et de compréhension de la culture des Tziganes et, par là même, par le rejet absolu de ces derniers.

b) la recherche d'un langage commun et d'une collaboration avec les autorités municipales, en vue de l'élaboration de propositions et de solutions qui partiraient de l'acceptation de l'installation, désormais permanente, des Tziganes à Kato-Achaïa.

La décision unanime du Conseil municipal de contribuer à une partie des frais de location de la salle qui accueille la section d'alphabétisation des jeunes Tziganes constitue le couronnement de la mise en place d'une collaboration entre le K.L.E. et les autorités municipales.

c) le développement d'une communication et d'une collaboration avec l'association locale des Tziganes, qui compte plus de 300 membres.

Le rétablissement de bonnes relations avec les responsables locaux de la communauté tzigane est la condition préalable à toute intervention de formation et à l'alphabétisation des jeunes Tziganes.

Un travail systématique dans ces trois directions a été accompagné d'un contact avec les familles tziganes et d'un développement de la communication avec ces dernières opérés par une assistante sociale qui s'est chargée de soutenir la mise en place et le fonctionnement de sections d'alphabétisation à l'intention des jeunes Tziganes.

Ces sections d'alphabétisation visent l'intégration scolaire des jeunes Tziganes, lesquels désertent souvent l'école ou n'y vont que de façon sporadique en fonction des déplacements de leurs familles, ou, encore, interrompent leur scolarité, parce qu'ils vivent, de façon concentrée au sein de l'école, le rejet social dont ils font l'objet dans la société.

Ces sections - il y en a deux pour les Tziganes et trois pour les « Gitans » - qui sont fréquentées en moyenne par 15 jeunes environ par section, permettent de constater, entre eux, un double décalage :

a) au niveau de l'âge ;

b) au niveau de l'aptitude dans la lecture et l'écriture.

Il convient de préciser que, non seulement, il n'y a aucune homogénéité quant à l'âge et au niveau des connaissances chez les jeunes Tziganes, mais aussi que leur rapport avec l'école est différent. On peut donc voir participer aux mêmes sections d'alphabétisation :

- des enfants de Tziganes résidents permanents qui suivent les cours de façon régulière ;

- des enfants qui sont allés à l'école mais l'ont quittée ;

- des enfants qui sont allés à l'école mais n'ont pas pu suivre les cours en raison des déplacements fréquents de leurs familles ;

- des enfants qui fréquentent à la fois l'école primaire et la section d'alphabétisation du K.L.E.

La situation complexe qui prévaut au niveau de la société locale et au niveau du rapport que les jeunes Tziganes ont avec l'éducation, rend difficile et douteuse, quant à son efficacité à moyen terme, non seulement toute intervention de formation, mais aussi l'étude des conditions de l'intégration scolaire de la plus jeune génération de Tziganes. C'est ce qui a, par conséquent, conduit au choix de la recherche-action en tant que méthode de travail la plus adéquate, afin de ne pas se contenter de la production de nouvelles connaissances, mais d'avancer vers le développement et l'amélioration de l'action de formation, l'objectif étant d'atteindre des résultats tangibles.

3. MÉTHODE ET CALENDRIER

Le choix de la méthode de la recherche-action éducative indique, d'une part, que les responsables de l'Education des Adultes ne veulent pas se limiter à une simple action et, d'autre part, que l'Université ne souhaite pas se contenter d'une recherche de type académique.

En outre, la recherche, comme l'action, présentent, dans des contextes pluriculturels, des difficultés spécifiques à la solution desquelles peut contribuer la recherche-action éducative dont l'objet est d'améliorer :

- la pratique ;
- la compréhension de cette pratique ;
- la situation au sein de laquelle se déroule cette pratique.

En conséquence, nous ne visons pas une simple évaluation du matériel pédagogique et des pratiques éducatives utilisées, mais souhaitons proposer des améliorations nécessaires dans le cadre d'une pédagogie expérimentale.

Nous avons accordé une importance considérable à la compréhension et à l'appréhension de tous les aspects de cette pratique de la part de l'ensemble des cadres, formateurs, chercheurs impliqués dans ce processus. De plus, l'amélioration souhaitée ayant été placée dans son cadre social, le développement d'interventions, à la fois indirectes et directes, dans l'entourage social a été recherché.

Dans ce sens, un débat profond a été engagé avec le maire de Kato-Achaïa dans le but de développer tout d'abord un réseau de communication et, par la suite, des relations de collaboration avec les instances municipales, dans la mesure où la compréhension de la situation au sein de laquelle s'organise la pratique éducative suppose la compréhension des stéréotypes relatifs aux Tziganes, ainsi que des relations réelles qui sèment éventuellement une confusion quant à ces stéréotypes. Il peut s'agir de :

- relations économiques entre les Tziganes et une partie des milieux professionnels de Kato-Achaïa ;

- rapports de clientélisme entre le maire et les électeurs tziganes ;
- relations conflictuelles entre Tziganes et non-Tziganes, etc.

Les techniques de recherche utilisées dans la recherche-action en question ont été :

- l'observation participative ;
- le journal de bord ;
- le feed-back.

Ces techniques ont, toutes trois, été appliquées à Kato-Achaïa. Le recueil de certaines données initiales et le traitement systématique de celles-ci permettent de procéder à une intervention plus globale et plus dynamique dans le déroulement du programme d'intégration scolaire des jeunes Tziganes. L'action s'avère dès lors plus efficace, au moment où s'achève le premier cycle de la recherche-action qui se déroule en forme de spirale.

En ce qui concerne les phases consécutives de la recherche-action, nous avons suivi la démarche suivante qui a constitué la règle de base³ :

a) Phase de négociation de la demande durant laquelle sont définis le terrain de la recherche et de l'action ainsi que la position et le rôle des personnes impliquées. Cette phase s'est terminée par la négociation, avec les instances responsables du programme d'alphabetisation des jeunes Tziganes au niveau central, avec les responsables de la Préfecture au niveau départemental et avec le responsable du K.L.E. et les éducatrices au niveau local. La négociation ne s'effectue pas seulement verticalement - de façon hiérarchique -, mais aussi horizontalement, entre collaborateurs, et elle n'est pas seulement de type institutionnalisé, mais aussi informel.

Cette phase a duré trois mois, de janvier à mars 1993. Le principal problème posé résidait dans l'attitude négative du représentant du Préfet à l'égard du responsable scientifique du projet, ancien cadre du Secrétariat Général à l'Education des Adultes, sous le gouvernement socialiste, dans les années 1980. Cette attitude s'inscrit dans la répression plus générale subie par les cadres de l'Education des Adultes de la part du gouvernement néo-libéral (1990-1993). En effet, durant ces trois années, près de 40% des cadres de l'Education des Adultes ont été mutés dans d'autres services, le Secrétariat Général à l'Education des Adultes s'orientant vers l'organisation de manifestations culturelles extrêmement coûteuses pendant que le nombre de sections d'apprentissage se réduisait considérablement⁴.

b) Phase de préparation, durant laquelle sont relevés les problèmes à résoudre et se met en place l'équipe qui sera chargée de la recherche-action. Au

3 Cf. Verspieren M.R., *Recherche-action de type stratégique ou science(s) de l'éducation*, 1990, Bruxelles, Ed. Contradictions-L'Harmattan.

4 Cf. Vergidis D., « Tendances actuelles de la formation des adultes en Grèce, une ébauche d'évaluation », in *Actes du Colloque « Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société »*, FUNOC, Charleroi, 18-19 juin 1992, p. 76.

cours de cette même phase, on procède à l'élaboration des hypothèses de travail et d'action.

Les deux femmes chercheurs ayant participé à l'équipe de travail, avaient suivi, en 1992, un séminaire de formation, d'une durée de 300 heures, sur l'alphabétisation de groupes sociaux spécifiques. Ce séminaire de formation avait été organisé avec la contribution du Fonds Social Européen, par l'Unité d'Education des Adultes du Département des Sciences de l'Education de l'Université de Patras. En tant que coordonateur de ce séminaire, nous avons collaboré avec les responsables du Secrétariat Général à l'Education des Adultes dans le domaine de l'éducation des Tziganes, responsables qui ont enseigné l'unité relative à ce public-cible.

Pour procéder à un premier inventaire des problèmes à résoudre et formuler les premières hypothèses de travail et d'action, nous sommes entrés en contact avec le maire de la région concernée, avec les conseillers municipaux les plus concernés ainsi qu'avec le président de l'association des Tziganes. Nous avons également participé à une manifestation organisée par le K.L.E. pour fêter la fin des cours, manifestation à laquelle a assisté presque l'ensemble de la communauté tzigane.

Cette phase a duré de juillet à décembre, date à laquelle ont commencé à fonctionner les sections d'alphabétisation.

c) Phase d'intervention, durant laquelle la recherche et l'action sont plus ou moins distinctes ou, du moins, complémentaires. Au début de cette phase, nous avons proposé aux éducatrices du K.L.E. de Kato-Achaïa de participer à un séminaire destiné à la formation des formateurs, d'une durée de 300 heures, séminaire dont nous avons assumé la responsabilité scientifique et la coordination. La participation de ces éducatrices au séminaire nous a permis de développer une collaboration, du moins durant la première période, et de recenser les problèmes auxquels celles-ci étaient confrontées dans leur travail. Dans le même temps, nous avons participé, en tant qu'intervenant, à une rencontre organisée à Kato-Achaïa par le Ministère de l'Education et le Secrétariat Général à l'Education des Adultes, sur le thème de l'intégration scolaire des jeunes Tziganes. Ont assisté à cette journée, les enseignants et les éducateurs de Kato-Achaïa, des représentants des Tziganes et les instances éducatives locales.

Cette phase s'achève par la présentation des conclusions de la recherche, ainsi que par une série de débats et d'échanges avec les responsables du Secrétariat Général à l'Education des Adultes et du K.L.E. de Kato-Achaïa.

d) Phase de réorganisation, au cours de laquelle les actions sont réajustées en fonction des résultats atteints jusqu'alors et des buts poursuivis. Nous nous trouvons actuellement dans cette phase, en attendant la mise en place des nouvelles actions, en fonction des données obtenues.

e) Phase durant laquelle les chercheurs peuvent éventuellement se retirer, les problèmes posés étant ceux de l'évaluation et de la continuation de la recherche-action, ainsi que celui de l'effet multiplicateur des résultats.

En ce qui concerne l'évaluation, on appliquera la méthode de l'évaluation soutenue qui s'appuie sur les principes suivants :

- elle concerne le projet tel qu'il est mis en oeuvre et non tel qu'il a été conçu ;
- elle répond aux demandes d'information émises par les participants ;
- elle prend en considération les différents systèmes de valeurs dans la présentation des réussites et des échecs du projet.

4. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES D'ACTION

Ce qui se passe au sein des institutions éducatives est déterminé - du moins, pour une large part - par ce qui se passe à l'extérieur de celles-ci. De ce fait, ce ne sont pas seulement l'école et les instances éducatives qui sont concernées par l'intégration scolaire des jeunes Tziganes : le mode de vie et le type de travail des Tziganes, la transformation et l'élargissement de leur culture - passage d'une culture orale au réseau écrit de communication et d'enseignement - ainsi que l'attitude de la société locale, de l'Etat et de la société au sens plus large, sont également directement impliqués dans le problème.

L'intégration scolaire des jeunes Tziganes n'est pas uniquement liée à leur alphabétisation mais passe également par le développement de la communication et des échanges culturels entre Tziganes (au niveau oral et symbolique) et non-Tziganes - maîtres, élèves, instances éducatives et société locale. L'alphabétisation constitue une action culturelle s'inscrivant dans un cadre multiculturel qui devrait viser à :

a) la valorisation d'éléments de la culture dominante par les Tziganes, notamment en ce qui concerne l'usage critique des moyens modernes de communication et d'apprentissage ;

b) la compréhension, l'évaluation positive et la présentation du savoir et des pratiques de la culture tzigane (danses, chants, savoir-faire, etc.).

Dans cette optique, les principales hypothèses d'action concernaient, d'une part, la bourgade de Kato-Achaïa, l'action menée se fondait sur l'hypothèse de départ suivante : en ce qui concerne le rapport conflictuel entre Tziganes et non-Tziganes, le contexte existant - au plan social, économique aussi bien qu'au niveau de la communication - est riche des virtualités qui devraient permettre de s'acheminer vers une acceptation mutuelle du mode de vie de l'autre ainsi que des limites et des échanges qu'impose l'urbanisation de la population. Les actions qui ont été menées, aussi bien auprès des Tziganes que des non-Tziganes, visaient donc à mettre en place un réseau d'information

mutuelle, d'échanges culturels et intercommunicatifs susceptibles d'accélérer le processus permettant de dépasser la relation de conflit, grâce à la recherche commune de solutions acceptables de part et d'autre.

Pour ce qui est de l'action menée auprès des Tziganes, l'hypothèse de départ était que l'usage d'un matériel didactique qui renvoie à la culture tzigane ainsi que l'utilisation de pratiques pédagogiques prenant sérieusement en compte le système de pensée et les caractéristiques comportementales des Tziganes jouent un rôle tout à fait décisif dans l'alphabétisation des jeunes Tziganes. Il convenait donc, dans le cadre d'une session de formation - soit environ six mois - que ces derniers puissent apprendre à lire et à écrire une courte rédaction, ce qui leur permettrait ensuite d'être scolarisés.

Or, on sait que l'école utilise des manuels qui ne font aucune référence à la culture tzigane et met l'accent sur le travail individuel et surtout silencieux, pratiques rigoureusement étrangères à l'attitude et au comportement des Tziganes. De plus, l'école est une institution qui a pour vocation de socialiser l'individu, qui reconnaît et reproduit les rôles et les règles dominants - tout en véhiculant implicitement un certain nombre de valeurs - bref, l'idéologie et la culture dominantes. De ce fait, les jeunes Tziganes se trouvent marginalisés dans le milieu scolaire, en constant conflit avec la culture dominante et en opposition permanente avec le contexte scolaire et ses exigences.

Au niveau de notre recherche, nous avons admis comme hypothèse de travail que cet état de fait expliquait la non-fréquentation ou l'abandon de l'école par les jeunes Tziganes. Et nous en avons déduit que la fréquentation des sections de formation du Centre d'Education des Adultes (K.L.E.) serait régulière et aurait des résultats positifs dans la mesure où y seraient appliquées des pratiques pédagogiques adaptées et où l'on y utiliserait un matériel didactique approprié, le tout s'inscrivant dans un climat pédagogique le plus positif possible.

Les données sur lesquelles nous avons fondé notre recherche ont été collectées grâce à des interviews semi-dirigées, menées auprès des directeurs des deux écoles du bourg et des instituteurs enseignant dans des classes fréquentées par des jeunes Tziganes, du commissaire de police, du responsable du K.L.E., du maire et de membres du conseil municipal ainsi que du directeur du journal local. Quant à la méthode de recherche utilisée, elle repose principalement sur l'observation systématique du fonctionnement des sections d'enseignement du K.L.E. et sur la tenue d'un journal dans lequel ont été scrupuleusement consignés l'évolution observée et les problèmes qui se sont présentés en ce qui concerne :

- a) le matériel didactique et son utilisation par les formatrices ;
- b) la régularité de la fréquentation des jeunes Tziganes chaque semaine ;
- c) la dynamique et les relations pédagogiques qui se développaient ;
- d) l'attitude des jeunes Tziganes et l'idée que ceux-ci se font d'eux-mêmes et de l'école.

Des données analogues concernant principalement la fréquentation scolaire, le comportement des jeunes Tziganes et l'attitude des maîtres à leur égard ont été collectées dans différentes écoles de la région afin de comparer le fonctionnement des deux institutions et de pouvoir repérer les facteurs favorisant ou, au contraire, entravant l'intégration scolaire des jeunes Tziganes.

5. CONFLITS ET CADRE CONFLICTUEL

Les situations conflictuelles observées dans la société locale de Kato-Achaïa ont permis de mettre en évidence l'existence et le développement de deux types de conflits distincts s'exerçant à deux niveaux :

a) des conflits inter-sociaux entre Tziganes et non-Tziganes. Les Tziganes sont, comme on le conçoit aisément, politiquement dominés en dépit du fait qu'ils représentent un pourcentage non négligeable du corps électoral local et qu'il existe un conseiller municipal tzigane.

Or, dans ce rapport dominants/dominés, politiquement parlant, le conflit réside dans le degré de conformité à la norme sociale que les détenteurs des moyens de pouvoir tentent d'imposer aux Tziganes afin de rendre « acceptable » leur intégration sociale. De leur côté, les Tziganes s'autorisant du fait que leur revenus relativement élevés leur permettent d'être propriétaires de leur maison, voire, dans bien des cas, d'un magasin, essaient d'améliorer radicalement leur position sociale.

Il semble que la concurrence commerciale entre Tziganes et non-Tziganes - bien qu'elle ne soit pas directement déclarée - constitue la base concrète du conflit à Kato-Achaïa, dans la mesure où les arguments racistes habituels de l'augmentation de la criminalité et du chômage n'y ont aucune prise. De fait, si l'on en croit le commissaire de police, les Tziganes ne troublent pas l'ordre public dans des proportions plus grandes que les autres habitants de la bourgade.

Les stratégies d'action auxquelles recourent les Tziganes afin de revendiquer la position sociale qui correspond à leur situation sociale actuelle (commerçants, propriétaires de magasins) sont les suivantes :

1) établissement progressif de leur organisation sociale traditionnelle et mise en place de l'association culturelle « Panayitsa », en 1981. De façon plus générale, les Tziganes ont fait preuve d'adaptabilité aux évolutions sociales et politiques.

2) participation au jeu des relations clientélistes qu'entretiennent, au niveau local, les deux grands partis politiques. Etant donné que les Tziganes votent massivement pour l'un ou l'autre de ces partis, ils jouent un rôle décisif dans les élections municipales. C'est ainsi qu'à chaque scrutin municipal, ils revendiquent, et généralement obtiennent, une amélioration de leur situation

économique et sociale (places de vendeurs sur le marché de la ville, aménagement de places, goudronnage des routes dans le quartier tzigane, etc.).

3) adoption progressive des modèles culturels et sociaux dominants. Ainsi, en matière de tenue vestimentaire, on voit les jeunes Tziganes suivre la dernière mode et délaisser le costume tzigane traditionnel. En outre, les Tziganes organisent leurs activités économiques de façon à ce qu'un adulte soit toujours à demeure au foyer, ce qui permet à chaque famille d'envoyer les enfants à l'école. Une attitude qui dénote donc une prise de conscience de la nécessité d'une intégration dans le réseau écrit de communication et d'apprentissage.

b) Conflit endo-social entre les Tziganes installés à demeure et les « Gitans ». Dans le cadre d'une enquête menée sur ce point spécifique, tous les Tziganes de l'échantillon de Kato-Achaïa ont répondu négativement à la question : « Est-ce qu'eux aussi (les Gitans nomades) sont des Tziganes ? » et un pourcentage important a, en outre, déclaré : « ils n'ont rien à voir avec nous »⁵.

Les « Gitans », autrement dit les Tziganes les plus pauvres et n'ayant pas de résidence fixe, n'ont bien sûr pas de domicile permanent mais, en outre, leur situation professionnelle, économique et sociale est telle qu'elle leur interdit de revendiquer de meilleures conditions de vie. Ils n'ont aucun représentant au niveau des collectivités locales, ne jouissent d'aucun droit politique et sont donc totalement exclus du jeu des relations de clientélisme qu'entretiennent, au niveau local, les grands partis politiques. Il est clair qu'ils satisfont les besoins locaux en main-d'oeuvre à bon marché pour les travaux agricoles saisonniers sans bénéficier d'aucun droit institutionnalisé. Dans la mesure, donc, où ils ne présentent aucune revendication, ils sont mieux « acceptés » que les Tziganes installés à demeure car ils sont privés de tout pouvoir et contraints, par leur situation, de se rabattre sur les travaux saisonniers les moins bien rémunérés.

A l'inverse, les Tziganes, installés à demeure qui exercent, au niveau local, des activités économiques importantes, jouissent de droits politiques et ont, dans les collectivités locales, un représentant élu, habilité à défendre leurs droits, sont appréhendés comme une « menace » pour les structures locales figées, que ce soit au plan politique ou économique. Dans leur tentative pour dépasser « l'opprobre » qui pèse sur eux du fait de leur origine sociale, d'autant qu'elle ne correspond plus, dans les données actuelles, à leur situation sociale ni, à plus forte raison, à la position sociale qu'ils revendiquent et « voulant se protéger (face à l'oppression sociale dont ils sont victimes), ils transfèrent cet opprobre sur un groupe social à leurs yeux inférieur, à savoir, les nomades vivant sous la tente. Ainsi, le rôle social du Tzigane bouc émis-

⁵ Pauli M., Sidéris A., *idem*, p. 32.

saire dans le contexte de la société majoritaire se reporte sur le Tzigane nomade, devenu bouc émissaire dans le cadre de la minorité »⁶.

Dans un contexte aussi fortement conflictuel, les conflits se sont révélés particulièrement déterminants pour la recherche-action. Au niveau de l'action à mener, il s'est avéré impossible de développer des actions communes en faveur des Tziganes et des « Gitans ». Les jeunes Tziganes eux-mêmes ne sont en aucun cas prêts à accepter de fréquenter les mêmes sections d'apprentissage que les « petits Gitans ». De leur côté, les parents réagissent négativement à la perspective que leurs enfants fréquentent des sections qui seraient communes aux « petits Gitans ».

En fin de compte, du fait de l'instauration de sections d'enseignement distinctes pour les jeunes Tziganes, les sections destinées exclusivement aux jeunes Gitans ont fini par cesser de fonctionner. Cette évolution s'explique : d'une part, l'infrastructure disponible pour les jeunes Gitans était nettement insuffisante par rapport à celle qui existait pour les jeunes Tziganes, voire carrément inexistante ; d'autre part, la fréquentation des enfants était beaucoup plus irrégulière puisque ceux-ci suivent les déplacements de leurs parents et, enfin, les formatrices étaient moins expérimentées. Les jeunes Gitans sont donc, à l'évidence, les victimes d'une double exclusion sociale.

Au niveau de la recherche, des conflits ont éclaté entre les chercheurs-enquêteurs et les formatrices. Mais les difficultés qui avaient surgi les premiers temps ont pu être aplanies une fois que le rôle des chercheurs a été clairement précisé, et ont bientôt fait place à des rapports de coopération, avec, notamment, la participation des formatrices au séminaire de formation des enseignants. Ce climat positif a toutefois été sapé par les mauvais rapports qui existent entre le responsable du K.L.E. de Kato-Achaïa et une des formatrices.

Les conflits et les tensions sont prévisibles, surtout lorsque la recherche-action implique l'intervention de chercheurs extérieurs dont l'objectif est de modifier l'institution⁷. En l'occurrence, dans le cas précis de la recherche-action menée à Kato-Achaïa, l'absence d'un cadre institutionnel clairement défini pour le fonctionnement de l'Education des Adultes ainsi que l'existence de sérieux dysfonctionnements en ce qui concerne les attributions des employés ont exacerbé les conflits à divers niveaux :

a) entre les responsables du Secrétariat Général à l'Education des Adultes et le représentant du Préfet du Département d'Achaïe ;

b) entre le responsable du K.L.E. de Kato-Achaïa et certaines formatrices ;

c) entre les membres de l'équipe de recherche et les formatrices.

⁶ *Ibidem.*

⁷ Bucher H., « Conflicts and Tensions in being a change agent », in Lomax P. (Ed), *Managing Staff Development in Schools : an Action Research*, 1990, Avon (England), Multilingual Matters Ltd.

Toutefois, les conflits en question n'ont pas été appréhendés comme des « échecs » de la recherche-action, mais comme des composantes du problème que nous nous efforçons de résoudre. Etant donné que le Centre d'Education des Adultes (K.L.E.) de Kato-Achaïa joue un rôle décisif dans l'intégration scolaire et la formation des jeunes Tziganes, la recherche-action a révélé les dysfonctionnements de la Commission Départementale de l'Education des Adultes (N.E.L.E.) du Département d'Achaïe et du Centre d'Education des Adultes (K.L.E.) de Kato-Achaïa ; dysfonctionnements qui ont un impact négatif sur la réalisation des objectifs concrets. Déjà, ces constatations ont conduit l'équipe d'enquêteurs à s'interroger sur l'opportunité de renégocier les conditions de la collaboration entre l'Université et le Secrétariat Général à l'Education des Adultes (G.G.L.E.) de façon à pouvoir dépasser les dysfonctionnements qui ont été mis en évidence et ont posé problème.

Or, ces dysfonctionnements deviennent explosifs dans la mesure où le contexte social est fortement conflictuel, la moindre intervention les transformant en conflits susceptibles d'avoir des incidences catastrophiques pour le projet d'éducation des jeunes Tziganes.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

Parmi les actions menées pour tenter de dépasser l'exclusion des Tziganes dans la société locale, on peut citer, d'une part, des articles publiés dans la presse locale et des entretiens avec les instances locales et, de l'autre, une journée d'information sur l'intégration scolaire des jeunes Tziganes, divers entretiens avec les directeurs des écoles et les enseignants, ainsi que la fête organisée par les jeunes Tziganes qui fréquentent les sections d'enseignement de l'Education des Adultes.

L'inscription d'environ 120 jeunes Tziganes à l'école au début de l'année scolaire a posé, de façon concrète, le problème de leur accueil. Peu à peu, ces enfants sont éliminés dans la mesure où ils ne peuvent suivre l'enseignement dispensé et ne reconnaissent ni les valeurs ni les règles de l'école.

Les jeunes Tziganes qui avaient fréquenté les sections d'apprentissage ont, dans de nombreux cas, manifesté une nette préférence pour ce qu'ils appellent « leur école » - à savoir le K.L.E. - et n'ont pas continué à fréquenter l'école normale. Le danger de voir apparaître un réseau scolaire parallèle pour les jeunes Tziganes est évident et il se matérialisera si l'école ne crée pas une infrastructure adaptée et si elle ne forme pas ses maîtres à prendre en compte le problème de l'intégration sociale et culturelle. Déjà, certains maîtres ont suggéré que la solution serait de créer des écoles spéciales exclusivement destinées aux jeunes Tziganes.

En ce qui concerne le matériel didactique spécifique pour les jeunes Tziganes qui a été utilisé à titre expérimental dans les sections d'apprentissage de

l'Education des Adultes, les réactions ont été inattendues. Les jeunes Tziganes ne se sont pas reconnus dans les images intégrant des éléments traditionnels de la culture tzigane - tentes, enfants nu-pieds portant des vêtements bariolés, fourgonnettes chargées pour le départ, etc. - et ont parfois même exprimé de violentes protestations. « Nous on n'est pas des Gitans, on est Grecs ! ». La distinction entre Tziganes installés à demeure et nomades est claire. C'est ce qu'ont exprimé de façon lapidaire, ces jeunes soucieux d'affirmer leur identité. « Nous, on n'habite pas dans des tentes. Nous, on a des maisons ».

Par conséquent, il semble que les actions doivent se développer dans deux directions : d'une part, auprès des jeunes Tziganes installés à demeure et, de l'autre, auprès des Gitans. Ces deux groupes de Tziganes ont perdu leur cohésion ethnique et se différencient clairement au plan social et économique, à tel point que cette discrimination appelle une politique éducative différente pour l'éducation des jeunes Tziganes.

PREMIÈRE GÉNÉRALITÉ : ESSAI

par Philippe HOFMAN

I. INTRODUCTION

L'article maintenant présenté dévie sensiblement par son contenu de ceux présentés dans ces deux cahiers consacrés à la recherche-action¹. De fait, il ne constitue ni une réflexion ayant pour vocation d'enrichir notre connaissance théorique de cette méthode expérimentale particulière, ni une discussion de ses spécificités méthodologiques. Son intérêt et son originalité se situent à un autre niveau.

Parallèlement aux explications théoriques et techniques de la recherche-action de type stratégique, une illustration par une expérience en cours constitue un apport d'information non négligeable permettant, c'est en tout cas l'un de ses objectifs, de dissiper les brumes qui s'attachent parfois à certains termes ou concepts d'abord malaisés.

Pour comprendre la portée de cet article, il convient de préciser tout d'abord le contexte dans lequel il est apparu et sa légitimité au sein de ces deux cahiers.

1. *Le contexte*

S'interroger sur le contexte dans lequel cet article est apparu, revient à rechercher quel en est le substrat, c'est-à-dire le matériel et les contenus grâce auxquels il a pu être écrit. Les différents paragraphes qui vont suivre constituent la Première Généralité d'une recherche-action de type stratégique qui sera menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, et donc, soumise à un comité scientifique. L'expérimentation sur le terrain, la deuxième phase de la recherche, entrera en application dès la rentrée scolaire 1995-1996. A l'issue des différentes actions qui seront menées au cours de cette seconde phase, la troisième étape consistera en une période de recueil, de traitement et d'analyse des résultats.

1 Voir le Cahier n° 25, des *Cahiers d'Études du CUEEP*.

2. *Les intérêts*

Quels intérêts légitiment la présence de ces quelques pages dans ces deux numéros consacrés à la recherche-action ?

Il s'agira, pour nous, de décrire le mode d'élaboration du substrat fondamental de toute recherche-action, à savoir la Première Généralité.

Tout chercheur, ayant eu à utiliser la recherche-action de type stratégique comme méthode de recherche, sait l'importance et l'attention qu'il est indispensable de porter à ce moment crucial de la recherche. Elle constitue en quelque sorte le « squelette » de toute la recherche et conditionne au premier degré sa portée et son intérêt en terme d'apport de connaissances nouvelles.

Outre les hypothèses et sous-hypothèses qui seront soumises à vérification, elle comporte l'exposé de la problématique qui les sous-tend. C'est certainement ce qui la rend si contraignante.

L'élaboration de la Première Généralité est difficile et laborieuse.

- Difficile d'abord, parce qu'elle impose la rigueur, un effort considérable de clarification et des sériations des problèmes, en même temps qu'un important travail de définition des concepts utilisés.

- Laborieuse ensuite, parce qu'elle suppose une longue période de mobilisation des connaissances, de lectures, s'inscrivant parfois dans des domaines très variés, la confrontation de modèles théoriques et scientifiques souvent différents, parfois antinomiques.

Démarrer une recherche-action n'est pas évident et c'est à ces deux difficultés majeures que l'article, ici présenté, tente de répondre. Il espère venir en aide à tous ceux qui, confrontés à un problème ou à un dysfonctionnement, s'interrogent, et ont la lourde tâche de dialectiser leur intuition première, à l'intégrer et à l'adapter à la méthode de la recherche-action de type stratégique et, en fin de compte, à la transformer en une problématique rigoureuse permettant enfin un traitement scientifique.

La progression que nous suivrons tout au long des pages qui vont suivre, tentera de mettre en évidence le travail de redéfinition et d'exploration de questions posées par la pratique sur le terrain et nées d'un constat empirique. L'aboutissement de cette démarche exploratoire et réflexive se doit d'être la formulation d'une problématique délimitée dans son questionnement, précise dans ses termes et rigoureuse dans ses fondements théoriques.

II. NAISSANCE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Le sujet de thèse qui a été retenu concerne une population de jeunes encore scolarisés dans le secondaire, dans des filières peu (voire pas du tout) qualifiantes. Tous ces jeunes auront prochainement à s'insérer sur le marché de l'emploi.

1. *Constat d'échec*

Au cours d'une recherche menée durant l'année scolaire 1991-1992², nous avons été amené à faire passer des entretiens semi-directifs auprès d'un groupe d'adolescents en difficultés scolaires. Tous avaient manifesté leur déception, parfois leur rejet, du système éducatif. Tous envisageaient l'exercice d'une activité professionnelle comme un mode de reconnaissance personnelle et sociale : personnelle, car devant leur permettre de se forger une image valorisante de soi, un sens et une utilité à leur vie (notamment au travers des projets élaborés) ; sociale, car offrant, à terme, la possibilité de s'intégrer à la société, de se reconnaître au sein d'un groupe de référence, et en fin de compte, d'échapper à une situation d'échec vécue depuis de nombreuses années.

Par certains côtés, ces propos pouvaient alors paraître choquants, tant ils étaient en complète opposition avec leur avenir « probable ».

D'autre part, comme cela se fait souvent, les « anciens » du collège viennent parfois nous rendre visite, comme en pèlerinage, pour évoquer nos souvenirs communs et nous entretenir de leur déception quant à leur vécu social et professionnel.

La plupart d'entre eux manifeste un malaise vis-à-vis de leurs conditions de vie matérielle et affective. Nombreux sont également ceux qui font état d'un manque de préparation pour affronter les réalités du monde du travail. L'assurance, voire l'insouciance, manifestées par certains, comme ce fut le cas dans les entretiens précédemment évoqués, avaient laissé la place au désarroi et au sentiment de vulnérabilité, l'impuissance à maîtriser leur destin. Dans certains cas extrêmes, le discours dénonçait la « galère » qui était leur, aboutissant au rejet du système, d'une société qui ne veut pas d'eux. Certains termes utilisés constituaient les prémisses de comportements déviants.

Face à ce sentiment d'exclusion, il nous a fallu rétablir un dialogue, une réflexion, et mettre en garde ces jeunes contre la facilité apparente, le miroir aux alouettes que constitue la « démerde », combines provisoires qui tendent à

2 Cette recherche s'inscrivait dans le cadre d'un mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation, sous la direction de Paul Demunter, et avait alors pour vocation d'aider la maturation de projets professionnels chez des adolescents scolarisés en classe de 5ème et orientés, en fin d'année, vers des filières préprofessionnelles ou techniques (CPPN-CPA). Cette recherche était également une recherche-action de type stratégique.

se prolonger et conduisent, bien souvent, les jeunes à se placer eux-mêmes dans une logique d'exclusion.

Les quelques mots échangés, s'ils procurent le sentiment illusoire du devoir accompli, n'occultent pas pour autant ces questions cruciales : que restera-t-il de ces bonnes paroles et des conseils donnés, quelques semaines plus tard, lorsque le jeune sera de nouveau confronté au refus d'un employeur, à la précarité, aux difficultés financières et à l'impossibilité de conduire sa vie ? Qu'avons-nous apporté à ces jeunes en mal de reconnaissance ? Que pouvons-nous faire de plus ? N'y a-t-il pas la nécessité de redéfinir le métier d'enseignant ?

Les racines du mal-être sont profondes. Elles mettent en cause le système éducatif dans sa capacité à former de futurs adultes. Mais le peut-il encore ? Comment suivre l'évolution effrénée, dès lors, du marché économique et de la société en général ? Car il s'agit bien aussi d'une crise qui ébranle les fondements de notre société.

2. *La crise sociétale*

« *Mal-être* », « *galère* », « *chômage* », « *précarité* », « *instabilité* » sont généralement les termes évoqués lorsqu'on aborde le désarroi des jeunes.

Ces mots, tout aussi justes soient-ils, présentent néanmoins un danger. S'agissant de retrouver les causes de ce malaise, ils restent trop réducteurs, parce que très souvent associés à la crise économique qui touche notre société, ils la désignent comme seule responsable. Il serait faux et grave de croire que les difficultés que rencontrent actuellement les jeunes et, au-delà, l'ensemble de la société, sont consécutives à celles rencontrées dans le domaine économique : cela laisserait supposer que tout rentrerait dans l'ordre une fois la situation assainie.

S'il est vrai que la conjoncture internationale a profondément bouleversé les règles du marché de l'emploi, notamment en instaurant une nouvelle forme de chômage, massif et structurel, elle ne doit être considérée que comme le révélateur d'une tendance de la société, l'aboutissement d'une lente évolution qui ne peut s'appréhender qu'au moyen d'une approche à la fois historique et sociologique.

De fait, les prémisses de la crise de société que nous connaissons maintenant sont visibles dès la révolution industrielle. A cette époque, le capitalisme industriel prend le pas sur le capitalisme commercial. Cette mutation conduit à un nouvel ordre social : la division séculière de la société se trouve profondément remise en cause. La population se trouve désormais fractionnée en nouvelles entités : les *classes sociales*, caractérisées par leur position dans le procès de production.

Parallèlement, le mercantilisme est supplanté par une nouvelle ère, technologique : le *modernisme*. Comment le définir ? Nous empruntons à G. Lipovetsky³ une formule-choc, qui contient en elle tout le paradoxe de notre époque. Le modernisme, c'est « *la tradition du nouveau* ». Il élève au rang de culte la nouveauté et le changement.

Le capitalisme industriel ne peut survivre qu'en augmentant sans cesse son profit. Pour cela, il lui faut vendre, et donc pousser les consommateurs, c'est-à-dire l'ensemble de la population, à acheter. Cela ne peut se faire que d'une manière, en créant de nouveaux besoins, par ailleurs illimités. Le progrès technique va lui en fournir les moyens. Il permet aux entreprises d'être à la fois plus compétitives, à l'avant-garde du progrès, de contenir la concurrence qui elle aussi innove, et en même temps de proposer aux consommateurs de nouveaux produits plus performants et plus personnalisés, qui augmentent leur confort et leur apportent une satisfaction plus grande. Le modernisme interdit le stationnement, il contraint à l'invention perpétuelle, à la fuite en avant.

La prospérité qui caractérise la période des « trente glorieuses » marque un nouveau tournant. Le plein-emploi, la forte croissance économique, favorisent la naissance de la consommation de masse. Dès lors, tout est mis en oeuvre pour inciter l'individu à consommer. Les entreprises anticipent les désirs des consommateurs, créent le besoin, et proposent des produits toujours plus personnalisés et plus adaptés. Le capitalisme autoritaire, responsable de ségrégation et de division sociale, cède alors le pas au capitalisme hégémonique, toujours à l'écoute des individus et bienfaiteur de l'humanité. La conscience de classe, seul agent mobilisateur, est remise en cause. Une nouvelle société apparaît, non plus basée sur la hiérarchie des classes sociales en conflit plus ou moins permanent, mais fondée sur les particularismes. C'est l'avènement de la société *post-moderniste*, autrement dit, une forme de société généralisant le processus de personnalisation. Le passage de l'âge moderne à l'âge post-moderne revient à un passage du collectif à l'individuel, de la révolution par la lutte des classes à l'expression des particularismes.

Ce changement de société a également engendré un changement de valeurs et une crise des institutions morales. L'Église, l'Armée, la Famille, le Travail, sont discrédités, les vertus telles que l'effort ou la conscience professionnelle perdent progressivement de leur force. L'Égalité, considérée, depuis la Révolution de 1789 et la Déclaration des Droits de l'Homme, comme l'accomplissement de la démocratie, ce vers quoi devrait tendre l'espèce humaine, s'érige en valeur centrale de notre société. Elle est également, selon H. Arendt⁴, une cause fondamentale de la crise que nous connaissons. Sous prétexte de tout égaliser, le pouvoir a voulu effacer les différences (mais peut-on

3 Lipovetsky, G., *L'ère du vide : essai sur l'individualisme contemporain*, 1991, Folio, coll. Essais, 315 p.

4 Arendt, H., *La crise de la culture*, 1985, Gallimard, Coll. Idées, p. 260.

assimiler une différence à une inégalité ?). Dès lors, tous les clivages de notre société, les repères qui permettaient la division de la société en classes, sont perdus. De même, tout ce qui a pu, par le passé, justifier les différences, est fortement remis en question. En définitive, toutes les valeurs séculières et les finalités qui constituaient le fondement de notre société sont refoulées, vidées de sens, évacuées. Rien n'échappe au processus d'égalisation. Le Pouvoir n'est pas en reste. Assimilé à la violence, il est discrédité. L'Autorité, devenue synonyme d'obéissance, est remise en question. Le Politique devient suspect. La crise de confiance envers ceux qui nous gouvernent, l'angoisse liée à la conjoncture, favorisent les stratégies narcissiques de survie. On constate une démobilisation de l'espace public et, à l'inverse, un hyper-investissement dans la sphère privée⁵. C'est la « *fin de l'homo-politicus et l'avènement de l'homo-psychologicus, à l'affût de son être et de son mieux-être* »⁶.

La personnalisation, phase post-moderne de la socialisation, est un nouveau mode de contrôle social, débarrassé des contraintes inhérentes à la quantité d'individus à socialiser et des moyens de répression éventuellement nécessaires à sa réussite. C'est désormais l'ensemble de la population qui se trouve intégré à la société, et à moindre coût. A la conscience collective de classe s'est substituée une conscience individuelle.

Il ne faudrait surtout pas interpréter les pages qui précèdent comme une nostalgie du temps passé. Nous nous gardons bien d'émettre le moindre jugement de valeur sur les bouleversements qui agitent notre société. Nous les considérons pour ce qu'ils sont : « un passage de la société à la société »⁷.

III. CHOIX DE LA MÉTHODE

1. *Trois alternatives*

Depuis, la crise sociétale que nous connaissons se trouve-t-elle relayée, amplifiée, par la crise économique des vingt dernières années. Une des conséquences de ce phénomène est, nous avons pu le constater au sein même de

5 C'est ce que Mendras et Forsé résumant dans leur paradigme du consentement moyen « les contrastes, les plus forts entre les différentes parties de la société française, s'étant estompés, les Français donnent un consentement minimal aux institutions légitimes, ce qui dépouille les grandes institutions symboliques de leur rôle fédérateur et de leur caractère sacré ». Mendras H. et Forse M., *Le changement social*, 1983, Armand Colin, coll. U, p. 273.

6 Lipovetsky G., *op. cit.*, p. 73. Les profonds bouleversements qui affectent notre société dans ce dernier quart de siècle ont bien évidemment des répercussions très importantes sur les individus qui la composent. Selon Mendras et Forsé, l'idéologie en tant que système d'idées et de jugements qui expliquent, organisent, interprètent ou justifient la situation d'un groupe ou d'une collectivité, l'idéologie donc « est le facteur de permanence qui assure la continuité de l'identité de tout groupe social. Tout peut changer : si le système de représentations sociales demeure, le groupe conserve son identité », Mendras H. et Forse M., *op. cit.*, p. 265.

7 Moscovici S., cité par R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive*, Tome 3, 1992, Dunod, p. 150.

notre pratique enseignante, le désarroi d'une jeunesse perdue, désorientée, et incapable de trouver les repères indispensables à son insertion.

Face à ce constat, plusieurs possibilités s'offrent à nous :

- la première consisterait à invoquer la fatalité, regretter l'impuissance à ne pouvoir prendre en charge un phénomène qui dépasse de très loin la mission d'enseignant. Elle est une vision réductrice et une interprétation *stricto sensu* du métier d'enseignant : transmettre des savoirs.

- Le deuxième choix marquerait un pas en avant dans l'engagement, et conduisait les praticiens de la formation que nous sommes à dénoncer haut et fort le gâchis humain de ce que l'on appelle un peu pompeusement parfois, mais non sans raison, le « devenir de notre société ». Si elle peut aider à la prise de conscience, cette seconde possibilité n'offre cependant rien de constructif, aucune solution, et se reporte, en fin de compte, sur le Politique, dont on connaît la lenteur, pour ne pas dire l'inertie.

- La troisième possibilité, que nous avons choisie, oppose elle aussi un *refus* mais se veut constructive. Conscients du problème, mais également convaincus que toute solution efficace ne peut émaner que d'intervenants directement impliqués auprès de la population concernée, nous considérons que le métier d'enseignant dépasse la simple transmission de connaissances.

L'enseignement doit instruire certes, *mais aussi* éduquer, préparer et accompagner les jeunes qui sont à sa charge à devenir citoyens, sujets et acteurs dans notre société.

2. *La recherche-action de type stratégique, pour une approche constructive du problème*

Les rencontres que nous avons, sporadiquement, avec les anciens élèves montrent assez clairement que cet objectif n'est pas atteint. Aussi, nous faut-il nous arrêter sur notre pratique professionnelle et envisager de s'intéresser aux carences d'un système scolaire qui ne s'acquitte que partiellement de sa tâche. La facilité est grande de crier aux manques de moyens matériels, financiers ou humains, aux manques de formation, et de rejeter la faute sur les décideurs.

Nous le répétons, la solution ne peut venir que de ceux qui, impliqués dans le processus éducatif, sont les mieux placés pour rechercher les causes de la crise que connaît notre jeunesse.

En outre, cela présente un autre avantage, non négligeable. Une démarche issue de praticiens permet de renforcer leur pouvoir et leur possibilité d'action, de contrecarrer une tendance à la passivité ou au fatalisme que l'on rencontre parfois, et de gagner une certaine forme de reconnaissance de la part de l'autorité centrale.

Pour être entendu, il nous faut avant tout déterminer les moyens nécessaires à une *action transformatrice* efficace et mise à l'épreuve. Dès lors, la

recherche-action telle qu'elle a pu être décrite au long de ces deux Cahiers s'impose. Par son **pôle recherche**, elle garantit la scientificité et l'efficacité indispensables pour être reconnue par les instances dirigeantes. Son **pôle action** permet, avec les garanties de rigueur nécessaires, de mettre en place une action transformatrice, certes *limitée* quant au nombre d'individus qu'elle touche, mais dont l'objectif est de provoquer une réflexion instruite du problème, et de déboucher sur un programme de plus grande envergure qui pourra enfin s'attaquer aux difficultés rencontrées de manière *globale*.

Tel est l'objectif que nous poursuivons au travers de l'étude que nous entendons mener. C'est par la recherche, la mobilisation des connaissances et le travail d'exploration et d'éclaircissement du problème de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes que naîtront nos hypothèses et les actions que nous entreprendrons.

C'est l'application de ces actions et de la vérification des hypothèses que s'enrichira la réflexion et la connaissance du problème. Cette confrontation et les aller-retours entre les deux pôles de la recherche font la spécificité de la recherche-action. Cette méthode expérimentale, peu connue du corps enseignant, car non intégrée à leur formation, est, nous espérons le démontrer, une méthode d'investigation et d'intervention privilégiée du champ éducatif.

IV. UN CONCEPT-CLÉ : LA REPRÉSENTATION SOCIALE

1. *L'insertion sociale des jeunes*

La crise sociétale, aggravée par la crise économique de ces vingt dernières années, a eu pour conséquence de faire perdre aux jeunes les repères indispensables à leur insertion au sein de la société. L'enjeu est de taille, à la fois pour leur devenir et pour celui de la société. Nous faisons nôtre l'idée exprimée par H. Arendt et selon laquelle « *la continuité d'une civilisation constituée (qui) ne peut être assurée que si les nouveaux venus par la naissance sont introduits dans un monde pré-établi où ils naissent en étrangers* »⁸. Elle ajoute plus loin « *c'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien* »⁹ afin de profiter de l'expérience acquise par le passé et de s'approprier les valeurs et les normes qui constituent le ciment de la société. Sans un minimum de repères et sans guide, les jeunes ne disposent plus de l'aide nécessaire à leur intégration. Cette transmission inter-générationnelle évoquée par H. Arendt fait aujourd'hui défaut. Il nous semble vital d'agir en vue de la rétablir.

8 Arendt H., *op. cit.*, p. 122.

9 Arendt H., *op. cit.*, p. 228.

L'insertion sociale des jeunes, ou socialisation des jeunes, est un concept large, englobant une multitude de notions provenant de champs théoriques différents. Nous tenons donc à définir cet élément majeur de la psychologie sociale.

La socialisation : définitions et portée

La socialisation « est le mécanisme par lequel une société transmet sa culture, c'est-à-dire son système de valeurs, de normes, de rôles sociaux et de sanctions »¹⁰. En d'autres termes, elle est un processus par lequel un groupe social déterminé transmet sa culture et standardise les personnalités de ses membres en vue de faciliter leur adaptation au milieu social. Le concept de socialisation dépasse cependant la simple transmission de normes.

A. Percheron¹¹ est, selon nous, celui qui a le mieux approché le concept de socialisation, qu'il définit au moyen de cinq caractéristiques :

- Elle est un processus interactif et multidirectionnel, elle suppose une transaction entre les socialisés et les socialisateurs ; loin d'être acquise une fois pour toutes, elle implique des renégociations permanentes au sein de tous les systèmes de socialisation.

- Elle n'est pas seulement, ni d'abord, transmission de valeurs, de normes et de règles, mais "développement d'une certaine représentation du monde". Cette représentation n'est pas imposée toute faite par la famille d'origine ou l'école, mais chaque individu se la compose progressivement, en tenant compte des représentations qu'il possède déjà, mais en les réinterprétant pour en faire une nouvelle entité originale et neuve.

- Elle est le produit, constamment restructuré, des influences présentes ou passées des multiples agents de socialisation.

- La socialisation est essentiellement une construction lente et graduelle d'un code symbolique, constituant un système de référence et d'évaluation du réel, permettant à l'individu d'adapter son comportement à un type de situation déterminée.

- Elle est un processus d'identification, de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance et de relation. Se socialiser, c'est assumer son appartenance à des groupes.

De nombreux facteurs interviennent dans le processus de socialisation, mais leur influence respective fluctue d'un groupe social à l'autre, d'une époque à l'autre. Nous avons vu, cependant, que ces dernières décennies étaient marquées d'une remise en cause de notre système de valeurs : famille, politique, religion, syndicats en font les frais. L'école, subissant les effets de la

10 Albouy S., *Éléments de sociologie et de psychologie sociale*, 1990, Privas, p. 147.

11 Cité par Dubar C., *La socialisation : la construction des identités sociales et professionnelles*, 1992, Armand Colin, p. 24.

massification de l'enseignement et des réformes à répétition perd, elle aussi, de sa crédibilité. Elle est considérée, pour beaucoup, comme inadaptée aux exigences nouvelles du monde professionnel.

Reste l'entreprise, le travail comme dernier bastion de la socialisation. Là aussi, de nombreuses difficultés apparaissent, car l'intégration sociale des individus implique leur indépendance économique et leur participation active à la société. L'insertion dans la vie active ne peut se faire que si une adéquation quantitative (nombre de postes offerts) et qualitative (savoir-faire, diplômes) est respectée. La situation économique et sociale actuelle ne permet pas d'établir cette adéquation. La socialisation est remise en cause par les bouleversements de notre société.

Une valeur-clé de l'insertion sociale des jeunes : le travail

Il est courant de considérer l'adolescence comme un passage de l'enfance à l'âge adulte. Notons cependant que la stratification par âges de la société, c'est-à-dire en fonction des attributs et des rôles sociaux selon l'âge, ne correspond que fort peu à une échelle naturelle et beaucoup à une échelle sociale. L'adolescence est avant tout une construction sociale dont la définition et la durée varient avec l'évolution de la société.

En sociologie, Dubar définit l'entrée dans la vie adulte comme le franchissement d'étapes sociales¹². Il y aurait selon lui trois moments forts qui contribueraient, en partie, à cette introduction aux rôles adultes. Chronologiquement, il s'agit de :

- l'exercice d'une activité professionnelle ;
- le départ du domicile familial ;
- la fondation d'une nouvelle famille.

Les deux derniers moments sont étroitement liés à l'existence du premier ; aussi, l'entrée dans le monde du travail constitue-t-elle le principal critère marquant le passage du statut d'adolescent à celui d'adulte. C'est à cela que Karl Marx se référait lorsqu'il utilisait le terme de « *praxis* » : c'est elle qui déterminerait les pratiques sociales, la situation dans le monde du travail.

Le système de pensée populaire reprend largement cette thèse puisque, dans le sens commun, l'entrée dans la vie active (et donc l'intégration au monde adulte) va de pair avec le départ de l'individu de sa famille ou, du moins, avec sa capacité à gagner sa vie. L'entrée dans le monde professionnel lui permet alors de trouver ses repères et de se forger une identité sociale au sein d'un groupe social précis.

12 Dubar C., *op. cit.*, p. 121.

Par ailleurs, on constate que, pour les jeunes, le désir d'insertion sociale, le désir de jouer des rôles adultes, généralement très marqué à l'âge de l'entrée dans le monde du travail, diminue à mesure que l'on avance dans la vie professionnelle¹³. Ce phénomène est encore plus fréquent chez ceux qui ont anticipé leur entrée dans la vie active, pour devenir rapidement indépendants et ne plus subir la tutelle scolaire. Ce sont aussi ceux qui présentent les niveaux de qualification les plus faibles et, nous le verrons ultérieurement, ceux qui bénéficient des conditions de travail et de vie les plus précaires.

La précarité dont il vient d'être question nous renvoie à un autre problème. Jusqu'ici, notre propos s'est élaboré dans une situation de plein emploi. Qu'en est-il de l'insertion professionnelle (et sociale) en période de crise, frappée par le chômage ?

Le chômage des jeunes, menace grandissante qui deviendra réalité pour près d'un tiers d'entre eux, n'est pas seulement un drame humain, c'est aussi une « poudrière pour la paix sociale »¹⁴. Une situation de chômage prolongée tend à augmenter la probabilité d'apparition de comportements déviants tels que la violence ou la délinquance. La déviance devient une forme de contestation, de rejet d'une société qui tient les jeunes à l'écart et qui, incapable de les intégrer, ne leur procure aucune existence sociale, aucune identité, et les exclut du marché de la consommation.

2. *La notion de travail*

Si l'on considère qu'à présent, le processus principal de la socialisation, de l'insertion sociale, passe avant tout par l'insertion professionnelle, en ce qu'elle procure le moyen, pour un individu, d'être autonome et d'accéder à un certain nombre de biens de consommation en même temps qu'elle procure un statut ; si l'on considère donc que le travail est la clé qui permet d'accéder à la société adulte, il nous faut nous attarder sur la notion de travail.

Pour sa part, Ph. Lidvan retient trois sens principaux à cette notion très vaste : le *travail-emploi*, le *travail-valeur* et le *travail-statut*¹⁵. Nous ne conservons, pour cet article, que le dernier sens. C'est, en effet, celui qui correspond le mieux au désir de travail exprimé par les jeunes. Lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils veulent faire plus tard, ils répondent invariablement : « *Moi, je serai...* ». Cette distinction qui apparaît spontanément entre le "faire quelque chose" et le "être quelqu'un" permet de repérer que, pour beaucoup d'entre eux, le travail est considéré avant tout comme un statut social.

13 C'est sans doute ce qui fait écrire à N. Leplat et Cl. Marenco que « si l'on se réfère à l'attitude initiale des jeunes lors de l'entrée au travail, qui traduit un vif désir d'engagement, une très grande valorisation de l'activité professionnelle, on peut dire que cette énergie en réserve se dégrade, ou du moins est mal distribuée, parce que l'organisation et le milieu où s'insère le jeune le facilite pas le développement de la personnalité ».

14 In *Le Monde de l'Education*, n° 92, novembre 1992, p. 83.

15 Lidvan Ph., « Attitude des jeunes face au travail », in *S.S.E.E.*, 1983, n° 26, PUF, pp. 233-341.

Le titre qui est ici évoqué apparaît en fait comme représentation symbolique de la tâche qu'il implique. C'est la représentation symbolique et caricaturale du statut social qu'il représente qui attire un jeune à l'exercer. L'effet idéologique qui lui est rattaché est, la plupart du temps, sans rapport avec la nature de la tâche ou avec sa fonction.

Le travail, en tant que statut, est donc une troisième approche du concept, privilégiée par les jeunes qui ne se sont pas encore intégrés au marché de l'emploi. C'est cette dimension du travail que nous retiendrons pour notre étude. Nous ne la développerons pas davantage ici puisque nous serons amenés à y revenir plus en détail lorsque nous étudierons la représentation sociale qu'ont les jeunes du travail.

3. *Le choix de la représentation sociale comme concept central*

Dans les premières pages de cet article, nous avons évoqué l'étonnant décalage, que nous avons empiriquement constaté, entre les attentes des jeunes et les possibilités que leur offrait notre système. Les distorsions qui existent souvent entre la conscience qu'ont les individus de la vie et la réalité est source d'erreurs. De même, nous avons pu remarquer que, très souvent, elles conduisaient à un sentiment de malaise, un mal-être généré par un manque de reconnaissance sociale et une impossibilité à conduire sa vie et à accéder à un niveau de vie jugé satisfaisant. Ce constat constitue, pour nous, un élément très important et nous espérons retrouver dans la bibliographie des éléments qui nous conforteront dans l'idée que :

les représentations sociales du travail élaborées par les jeunes sont inadaptées à la réalité professionnelle.

Les pages qui vont suivre ont pour but de nous conforter dans le choix de cette hypothèse et d'en approfondir la portée.

A quel moment cette appropriation du réel faillit-elle ? Et pourquoi ne remplit-elle plus sa fonction première, à savoir, faciliter l'adaptation des individus au milieu ? Ce sont ces questions qui nous ont conduit à nous intéresser à la notion de représentation sociale, et à la retenir comme concept central de notre étude.

Pour justifier ce choix, nous faisons nôtre les hypothèses avancées par Abric¹⁶ et considérons que le sujet ne réagit pas à la réalité telle qu'elle est, mais telle qu'il se la représente. Nous voyons ainsi toute l'importance qu'il y a à connaître les représentations sociales et à ne pas nous en tenir à la simple description de faits objectifs pour rendre compte des difficultés d'insertion

16 Cité par Ghiglione R., *op. cit.*, p. 155.

sociale. Les représentations produisent, chez l'individu, un système d'anticipation, de stratégies et d'attentes, qui prédétermine sa relation à l'environnement. Une représentation inadaptée ou caduque génère la déception, le mal-être et l'instabilité sociale et, en fin de compte, fragilise l'individu.

La notion de représentation sociale

Dans l'oeuvre de Moscovici¹⁷, la représentation sociale est une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne. Elle est une forme de connaissance sociale qui permet aux individus de se positionner par rapport à des situations, des événements, des objets ou des communications qui le concernent.

Selon l'auteur, représenter, c'est re-présenter, c'est-à-dire rendre présent à l'esprit et à la conscience. Mais la reproduction mentale qui est ici évoquée implique bien d'autres choses.

Elle est une connaissance "naïve", spontanée, que l'on a parfois coutume d'appeler "pensée naturelle" ou "connaissance du sens commun". Elle doit être abordée comme le produit et le processus d'une élaboration psychologique et sociale du réel.

D'autres auteurs sont venus ensuite enrichir le concept de représentation sociale. Ainsi Abric¹⁸ privilégie-t-il la dimension psychologique de la représentation sociale en la définissant comme les produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.

Selon J.P. Di Giacomo, il faut considérer les représentations sociales comme le produit d'un processus permanent et social d'évaluation des gens et des faits¹⁹. La représentation sociale est le fruit d'une confrontation chez l'individu ou dans un groupe déterminé, entre la réalité de l'environnement et des critères sociaux de référence. En cela, Di Giacomo se rapproche de la position d'E. Durkheim²⁰ lorsqu'il écrivait que « ce que les représentations collectives (sociales) traduisent, c'est la façon dont le groupe se pense dans les rapports avec les objets qui l'affectent. Dans ce cas, c'est surtout la dimension sociale de la représentation qui est privilégiée ».

C'est à W. Doise que l'on doit la définition la plus complète et la plus synthétique du concept. En effet, selon ce chercheur, la représentation sociale est un concept carrefour de plusieurs domaines de recherche : si le contenu des connaissances étudiées est social, son traitement en revanche se base sur

17 Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, 1961, PUF.

18 Abric, *Ibidem*.

19 Di Giacomo J.P., paru sous la direction de W. Doise, *L'étude des représentations sociales*, 1986, Delachaux-Niestlé, Textes de base en psychologie.

20 Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, 1895, PUF, réédition 1973, 149 p.

des cognitions individuelles (psychologiques), tandis qu'en retour, ces cognitions sont elles-mêmes orientées par des régulations sociales. Nous entrevoyons ici plus clairement l'aspect interactionnel de la représentation, va et vient perpétuel entre l'individuel et le social »²¹. Elles « sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux, et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports »²².

Nous retiendrons, pour la suite de notre étude, que ce ne sont pas les caractéristiques objectives d'une situation qui déterminent les comportements des sujets qui nous intéressent, mais la représentation qu'ils se font de cette situation.

D'autre part, la double dimension, à la fois psychologique et sociale du concept de représentation sociale en fait une notion centrale de la psychologie sociale, incontournable dès lors que l'on veut étudier un individu ou un groupe d'individus dans un milieu. Nous justifions ainsi le choix que nous avons fait de nous intéresser au concept. Bien plus qu'un choix délibéré, il nous semble en fait qu'il s'agisse plutôt d'une nécessité dont il fallait tenir compte, d'une condition préalable à la poursuite de notre étude basée sur les difficultés d'insertion des jeunes.

La structure de la représentation sociale

Les représentations sociales, profondément intériorisées par les individus (ou le groupe d'individus) sont difficilement appréhendables. Le lieu privilégié rendant leur étude possible se situe dans le rapport de communication, du matériel verbal en tant qu'expression de la pensée. Néanmoins, si cela permet de formaliser ce qui relève du mental, voire de l'inconscient, le recours à la communication rend difficilement compte de la complexité inhérente à la structure du concept. Grâce aux études menées par le passé (notamment les publications de S. Moscovici), nous savons que cette dernière comprend trois composantes :

a) L'information :

Elle peut être définie comme la somme des connaissances dont dispose le sujet, et à leur organisation. L'individu bâtit des lois générales à partir d'informations particulières. Encore faut-il préciser que toutes les informations ne sont pas pertinentes pour les individus. Il convient de distinguer :

- l'information libre qui parvient sans être sollicitée ;
- l'information liée qui dépend (et résulte) de nos connaissances mentales antérieures.

21 Doise W., paru sous la direction de Ghiglione R., *op. cit.*, pp. 121-122.

22 Doise W., *op. cit.*, p. 85.

Apporter une information ne remet pas en cause les théories implicites ou les préjugés d'un groupe. Seule l'information liée peut avoir une influence et modifier la représentation de l'objet auquel elle se rapporte. Cela revient à dire que l'information qui nous parvient est façonnée, non pas par la réalité neutre, mais par des théories et des préconceptions implicites forgées au cours d'expériences antérieures et jouant le rôle de filtre.

b) Le champ de représentation

Il constitue la deuxième composante de la représentation sociale. Flament²³ le définit comme un ensemble de cognèmes (unités de connaissance) organisés par de multiples relations. C'est le contenu de la représentation sociale, au sein duquel les éléments appartenant à l'objet de la représentation constituent une « unité hiérarchisée »²⁴.

L'homme ne pense que par catégorisation, mais à la différence des catégories scientifiques, différentes de celles du sens commun, tous les éléments d'une même catégorie ne sont pas égaux. Certains sont plus caractéristiques d'une catégorie et deviennent des "prototypes" (si un prototype existe pour tous les membres d'un groupe d'appartenance ou pour une société, il prend alors valeur de "stéréotype"). Le prototype peut être assimilé à la notion de noyau central développé par S. Moscovici.

Selon Flament²⁵, le noyau central est la structure qui organise les éléments de la représentation sociale et leur donne sens.

Abric²⁶, en 1984, attribue au noyau central deux fonctions essentielles :

- une fonction génératrice qui fait du noyau un élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce en quoi ces éléments prennent un sens, une valence ;
- une fonction organisatrice par laquelle le noyau détermine la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation, il est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

Selon W. Doise²⁷, le type de relation qui structure et répartit les objets sociaux ou les cognèmes, est fonction d'un capital spécifique de la valeur sociale. La forme de ce capital est fonction de nombreux paramètres : type d'éducation, valeurs transmises par la famille ou l'école, catégorie socioprofessionnelle, etc.

L'intervention conjuguée de tous ces paramètres fait que les représentations ne suivent pas de règles logiques.

23 Flamant, cité par Doise W., *op. cit.*, p. 139.

24 Idem.

25 Flament, cité par Ghiglione R., *op. cit.*, p. 156.

26 Abric, cité par Ghiglione R., *op. cit.*, p. 165.

27 Cité par Ghiglione R., *op. cit.*, p. 125.

Pour cette raison également, les champs des représentations sociales est difficile à explorer. Aucune extrapolation n'y est possible.

c) L'attitude :

L'attitude est la troisième et dernière composante de la représentation sociale, elle est en quelque sorte son aboutissement. Si l'on considère la représentation comme un moyen de comprendre le monde et de se l'approprier, l'attitude constitue la raison d'être de la représentation sociale, son opérationnalisation. Tout le processus d'élaboration de la représentation sociale qui s'opère en aval ne vise qu'à construire une attitude vis-à-vis des objets présents dans l'environnement social. C'est la fonction adaptatrice de la représentation sociale qui est ici évoquée.

La notion d'attitude peut être définie comme une réaction du sujet, dépendant de facteurs individuels et sociaux. Elle est un état préparatoire, composé d'un ensemble de structurations, schèmes et dispositions qui auraient pour effet de faciliter la réaction de l'individu à un stimulus de l'environnement (objets, situations, personnes, etc.), et de l'orienter vers une opinion (expression verbale de l'attitude) ou un comportement (expression motrice de l'attitude). En ce sens, l'attitude prépare le sujet à l'action²⁸.

Nous venons de passer en revue les diverses composantes de la représentation sociale. Il nous faut, à présent, étudier comment elles s'articulent ou s'élaborent chez chacun d'entre nous.

L'élaboration de la représentation sociale

Nous avons défini les représentations sociales comme des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. Les principaux générateurs se situent bien à l'articulation entre dynamique sociale et dynamique cognitive individuelle. Il serait cependant faux de croire que la notion de représentation sociale tend à une uniformisation des attitudes ou pousserait au consensus. En fait, seuls les stéréotypes sont consensuels, les attitudes et les opinions, elles, varient d'un individu à l'autre. Tout comme les insertions et situations sociales ne sont jamais parfaitement identiques, les multiples processus intervenant dans les prises de position sont aussi variés. Cette double source de variation peut générer une multiplicité apparente de prises de position qui sont pourtant produites à partir de principes organisateurs communs.

28 Elle doit être distinguée de la notion de pulsion. La pulsion évoque en général l'idée d'une énergie qui se dissipe, d'une tension qui se résorbe lorsque le but est atteint et consommé. La tension disparaît avec son accomplissement dans l'action. L'attitude, au contraire, est une instance durable, un état préparatoire de la conduite observable d'un individu qui ne disparaît pas sous l'effet de sa mise en jeu.

Selon Moscovici, l'élaboration des représentations sociales se fait au moyen de ce qu'il appelle le « métasystème ». Celui-ci est constitué par des régulations sociales, « des régulations normatives qui contrôlent, vérifient, dirigent »²⁹ les opérations cognitives. C'est l'analyse des régulations effectuées par le métasystème social dans le système cognitif qui constitue l'étude proprement dite des représentations sociales.

Comment ces régulations s'opèrent-elles à l'intérieur d'un métasystème ? S. Moscovici développe une théorie dans son ouvrage consacré à la psychanalyse³⁰. Il y met en évidence deux processus qui sélectionnent l'information et permettent à l'individu de se l'approprier dans le but de la réutiliser ultérieurement. Ces processus sont ceux d'objectivation et d'ancrage.

- *L'objectivation*

« L'objectivation rend concret ce qui est abstrait, change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose ». Ainsi, W. Doise définit-il le processus d'objectivation³¹. L'objectivation transforme un concept en noyau figuratif. Si celui-ci permet une expression immédiate et directe d'un concept, il conduit parallèlement à son appauvrissement. En objectivant un objet social, un individu le rend autonome, déconnecté de son contexte ou de son cadre conceptuel. Ainsi en va-t-il de tous les contenus mentaux. Leurs jugements, leurs idées sont séparés et prennent un caractère extérieur. Ils apparaissent alors comme une substance ou une force autonome.

La fonction principale de l'objectivation est de faciliter la communication. Elle renforce le lien social.

- *L'ancrage*

Ce processus permet l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories pré-existant. Pour l'appréhender, il est nécessaire de référer à trois autres processus sous-tendants :

- Les processus d'*assimilation* et de *contraste* sont chronologiquement les deux premiers. Parmi les nouvelles informations qui parviennent quotidiennement, rares sont celles qui s'adaptent parfaitement au système de catégories pré-existant. Le sujet doit donc utiliser divers artifices pour faire entrer ces nouveaux éléments de savoir dans son système catégoriel. Il lui faut interpréter l'information, la filtrer, la réécrire en quelque sorte, de façon à l'intégrer au mieux aux catégories disponibles. Cette réécriture se fait par les processus d'assimilation ou de contraste.

L'assimilation consiste à accentuer les similitudes entre l'information nouvellement acquise et une (ou plusieurs) catégorie(s) disponible(s). Ce processus doit permettre d'intégrer plus facilement l'information, de faciliter son

29 Moscovici S., *ibidem*, p. 254.

30 Moscovici S., *ibidem*.

31 Paru sous la direction de Ghiglione R., *op. cit.*, p. 139.

rappel en mémoire en cas de prise de position, et de réduire l'incertitude ou le doute.

Le contraste permet, à l'inverse, d'accentuer les différences entre l'information et les catégories présentes lorsque la catégorisation de l'information par assimilation s'avère impossible. Il y a alors rejet de l'information ou classification dans une catégorie opposée et peu discriminative. Ce processus vise, lui aussi, à diminuer le doute et le degré d'incertitude.

Si ce double processus se révèle être un moyen économique de s'approprier l'information, il démontre aussi ses limites en provoquant un appauvrissement. La perte de richesse occasionnée par la déformation de l'information au cours des processus d'assimilation et d'ancrage peut parfois être source d'erreurs dans les jugements sociaux.

Nous y voyons aussi une première raison du décalage entre représentation sociale et réalité.

- La catégorisation est un processus découlant directement des deux autres. Dans leurs efforts de catégorisation, les individus tendent à rejeter les énoncés jugés inacceptables, de même que les énoncés intermédiaires, et à assimiler à leurs catégories les énoncés les plus acceptables : la catégorisation se fait sous forme bipolaire. Le plus petit mode comprend les informations considérées conformes aux catégories qui existent déjà, et qui confortent les opinions que le sujet possède. L'autre mode, plus vaste et indifférencié regroupe les éléments qui ne cadrent pas avec les opinions du sujet.

Notons que, plus un individu a une position tranchée, extrême, face à un objet social, ou mieux il le connaît, moins il utilisera de catégories. Ceci constitue un aspect important qu'il nous faudra vérifier au cours de notre étude des représentations sociales du travail. Nous intégrons l'hypothèse suivante à notre corpus d'hypothèses:

« la hiérarchie des patterns d'intérêt constituant le champ de représentation du travail n'est constituée que d'un faible nombre de catégories ».

Si cela s'avérait exact au sein de notre population, nous aurions sans doute à en tenir compte dans le choix et la forme des actions à venir.

Le processus d'ancrage permet à l'individu d'incorporer ce qui n'est pas familier et donc difficilement catégorisable. Il fournit le moyen de mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu. Mais celui-ci peut évoluer et se transformer progressivement pour tenir compte, au mieux, des nouveaux apports issus du milieu. Le processus d'ancrage modifie continuellement nos représentations.

Ce double processus d'objectivation et d'ancrage permet à l'individu de s'approprier les informations qui lui sont peu familières, de les simplifier,

quitte à les déformer, afin de pouvoir les intégrer au réseau de catégories pré-existant. C'est ainsi que s'élabore le champ de représentation d'un objet social.

Les représentations sociales ainsi élaborées ont pour but d'orienter nos conduites, nos attitudes, et de permettre une meilleure adaptation au milieu environnant. Cependant, chaque information ou chaque situation nouvelle est susceptible de modifier notre représentation d'un objet social.

Les représentations sociales ne sont donc pas des entités stables et définies une fois pour toutes. Elles sont, au contraire, mouvantes, instables parfois, et sensibles aux variations de l'environnement. Si cela rend difficile leur approche, il est à noter que (pour une part difficilement quantifiable), cela les rend également malléables et susceptibles d'être transformées par de nouvelles informations qui seraient apportées de l'extérieur.

V. LA REPRÉSENTATION DU TRAVAIL CHEZ LES JEUNES

1. *Le choix des textes*

Sur la base des informations que nous venons de rassembler autour du concept de représentation sociale et de son élaboration, nous allons à présent tenter d'approcher la représentation sociale qu'ont les jeunes du travail, ceci dans le but de la confronter avec la réalité. Nous espérons ainsi mettre en évidence un certain nombre de décalages et de contresens susceptibles d'accroître les difficultés d'insertion sociale.

Signalons, dans un premier temps, que les études portant sur le sujet qui nous intéresse sont rares. En fait, nous n'en avons conservé que quelques-unes (qui seront citées à mesure que nous avancerons dans notre investigation), et rejetées la plupart pour les raisons suivantes :

- soit parce qu'anciennes et devenues obsolètes ;
- soit parce qu'elles s'étaient déroulées dans un autre pays. Nous considérons, en effet, que l'insertion professionnelle des jeunes de même que leur insertion sociale, subit l'influence de paramètres propres à chaque pays ;
- soit parce qu'insuffisamment discriminatives ;
- soit parce que les caractéristiques de la population étudiée ne correspondaient pas ou plus aux conditions actuelles.

A partir des travaux restants, nous nous sommes rapidement aperçus de la difficulté qu'il y avait à vouloir rendre compte d'une représentation sociale propre à un groupe très hétérogène (les jeunes scolarisés). L'étude montrera qu'il n'existe pas une, mais plusieurs représentations sociales du travail, qu'elles subissent d'importantes variations selon certaines variables telles que : le type d'établissement fréquenté, la filière choisie, le bassin d'emploi et, bien

sûr, le milieu d'origine³². Signalons également que cette dernière variable n'est pas réductible à la simple catégorie socioprofessionnelle (C.S.P.) des parents, mais qu'elle doit englober d'autres critères aussi importants comme le lieu de résidence, la structure familiale, la nationalité d'origine, le niveau culturel des parents et le réseau relationnel présent dans l'entourage du sujet³³.

2. *L'information*

Nous reprenons ici les trois composantes de la représentation sociale, pour les appliquer à la représentation sociale qu'ont les jeunes du travail. L'information est la première de ces composantes.

Pour les jeunes encore scolarisés, il existe trois sources d'information privilégiées que sont le groupe familial, l'école et le groupe de pairs.

a) *Le groupe familial*

C'est sans doute la source d'information privilégiée des jeunes. Cette prépondérance du milieu familial est telle qu'elle fut à l'origine de nombreuses études menées dans le courant des années soixante et soixante-dix, dénonçant les inégalités scolaires nées de vécus familiaux et de milieux sociaux différents.

Une étude que nous avons menée en 1992 indique, d'autre part, qu'un surcroît d'informations (de même que les nouvelles mesures d'orientation et d'information mises à disposition des jeunes) ne remettait pas en cause la motivation ou les projets d'avenir des jeunes issus de milieux populaires. Ils semblent inséparables de déterminants idéologiques transmis par la famille. Dans notre travail de thèse, c'est un élément important sur lequel il nous faudra agir.

Ces constats nous permettent de poser l'hypothèse suivante :

« les jeunes n'utilisent qu'un nombre limité de sources d'information parmi celles mises à leur disposition. La famille demeure la principale source d'information utilisée ».

Une analyse plus fine du discours des jeunes nous permet d'affirmer que ce sont surtout les aspects négatifs de la profession parentale qui sont sur-représentés. On constate, dans le même temps, une tendance très nette à choisir des métiers opposés, alors qu'ils ne disposent, la plupart du temps, d'au-

32 Cette difficulté avait déjà été soulignée par W. Doise. Selon lui, s'il existe des composantes communes entre les différentes classes, il existe aussi des particularismes en fonction des classes ou des groupes d'appartenance, et enfin, des variations individuelles.

33 Lehalle H., *Psychologie des adolescents*, 1985, PUF, Coll. Le Psychologue, p. 145.

cune source d'information susceptible de les renseigner dans leur entourage immédiat. En fait, il semble que dans les CSP défavorisées,

« la famille véhicule une représentation négative du travail, mettant principalement en valeur ses aspects les plus rebutants »

et que

« les jeunes réagissent à cette représentation négative en développant une représentation qui leur est propre, opposée à celle véhiculée par le milieu d'origine ».

b) *L'école*

Le rôle de l'école dans l'information a souvent été mentionné pour contrecarrer les inégalités liées au milieu d'origine. La volonté exprimée de remédier au déficit constaté au sein de certains groupes sociaux s'inscrit dans l'idéologie d'une école égalitaire et démocratique. Les études menées montrent combien cet objectif est loin d'être atteint.

Pour Illitch³⁴, les élèves qui ne réussissent pas à l'école reçoivent une image dévalorisante d'eux-mêmes et sont rapidement convaincus de leur infériorité par rapport aux autres. Cette perte de l'estime de soi les ferait accepter plus facilement leur situation d'échec et concourrait au phénomène de reproduction sociale.

L'approche de Bourdieu et Passeron³⁵ va plus loin et affirme que l'école est le lieu privilégié où se renforcent les inégalités liées au milieu social. Le capital linguistique propre à chaque groupe social servirait d'instance de sélection dans une institution éducative qui privilégie le capital de la classe dominante.

Beudelot et Establet³⁶ remarquent des différences sensibles dans les contenus des différents contenus d'information transmis aux élèves, en fonction de la typologie de la population qui compose ces filières.

Que démontrent toutes ces données, sinon que l'institution scolaire n'offre à l'adolescent que la place que lui confère son milieu d'origine. L'école est un instrument « prépolitique » (nous empruntons cette expression à Hannah Arendt)³⁷ de la société qui assure sa reproduction dans l'intérêt de la classe dominante.

34 Illich, cité par G. Lutte, *Libérer l'adolescence*, 1986, Mardaga, Sciences Humaines.

35 Bourdieu P. et Passeron J.C., *La reproduction*, 1987, Ed. De Minuit, Coll. Le sens commun, 280 p.

36 Cités par G. Lutte, *op. cit.*, p. 147.

37 *Op. cit.*, chapitre V.

c) *Le groupe de pairs*

Le groupe de pairs va, à son tour, jouer un rôle prédominant dans la socialisation de l'adolescent. Le groupe des pairs confère à l'individu un statut autonome symbolique, consécutif à la (pseudo) libération du groupe des adultes. Même si ce statut n'existe qu'à l'intérieur du groupe, il attribue une identité et joue un rôle sécurisant car il tire le jeune de son isolement et réduit l'anxiété.

Les informations qui s'y échangent dénotent une radicalisation des a priori et le choix de comportements extrêmes.

Au travers des informations qui circulent en son sein, le groupe se forge une norme commune et à laquelle chaque membre se conforme. Ces normes et valeurs transmises entre pairs ont une incidence sensible sur chaque individu.

d) *Les médias*

Enfin, en plus de ces interactions avec des personnes de leur entourage proche ou plus lointain, les jeunes reçoivent une masse considérable d'informations et d'images par le canal des médias. Ceux-ci constituent une voie de transmission sociale privilégiée dans les sociétés industrielles contemporaines. Selon Chombart de Lauwe³⁸, les médias sont une voie de formation qui ne passe ni à travers les pratiques, ni par un dialogue avec des personnes, mais par des confrontations avec des personnages modèles, de conduites ou de modèles idéaux.

Nous n'avons pu trouver aucune étude consacrée à ce sujet. Nous ne possédons donc pas actuellement les moyens de connaître ni la nature de l'information transmise par les médias et assimilée par les jeunes ; ni sa qualité, ni sa quantité. En fait, la question qui nous intéresse le plus est celle-ci : « Y a-t-il déréalisation par identification ? » Nous savons que les médias jouent un rôle de censure et qu'ils ne montrent qu'une part de la réalité (sa partie attractive ou spectaculaire), et écartent celle qui touche aux difficultés et vicissitudes de la société. En quoi ces "oublis" sont-ils de nature à induire les jeunes en erreur, et dans quelles proportions ?

En conclusion de cette partie consacrée à l'information, nous pouvons affirmer que la représentation du travail qu'ont les jeunes repose sur un faible nombre d'informations, imprécises de surcroît.

Ce phénomène, constaté dans notre précédente étude, confirme les conclusions produites par Lutte et De Angelis³⁹. En fait, tout se passe comme si les jeunes reprenaient les représentations sociales des adultes, se les *représentaient*, conduisant ainsi à la formation d'images mentales dont les déformations par rapport aux objets sont chargées de sens. En quoi ces déformations

38 Paru sous la direction de Doise W., 1986, p. 102.

39 Cité par G. Lutte, *op. cit.*, . 107.

agissent-elles sur l'élaboration du champ de représentation, c'est ce qu'il nous faut étudier à présent.

3. *Le champ de représentation*

L'étude du champ de représentation relatif au travail, deuxième composante décrite par S. Moscovici, nous a posé des problèmes lors de nos investigations.

Aucune des études que nous avons sélectionnées ne faisaient explicitement mention du champ, les éléments s'y rapportant étaient tous plus ou moins dilués dans l'ensemble des résultats rapportés. Il nous a été très difficile de les isoler, et notamment de les distinguer de ce qui relevait des attitudes.

Nous avons donc tenté de surmonter cette difficulté en limitant le champ aux items centraux qui, selon nous, rendaient le mieux compte du « noyau central » dont il a été question à la page 115. Nous sommes conscients que certains éléments apparaissant dans les attentes des individus font également partie des attitudes. Mais il nous a semblé que, dès lors qu'ils laissaient supposer l'existence d'une composante importante et structurante du champ de représentation du travail, nous devions l'intégrer à ce paragraphe.

Comment définir ces items centraux qui composent le noyau central du champ de représentation ? Debesse et Mialaret font état de "patterns d'intérêt"⁴⁰ qui seraient fonction d'une échelle de valeurs et seraient révélateurs des représentations sociales et de la personnalité des jeunes. Nous garderons cette définition en précisant que les patterns assurent également une fonction structurante et organisatrice du champ de représentation.

Ces patterns seraient effectivement caractéristiques d'un groupe de population particulier (les jeunes en l'occurrence). Les jeunes ont, en grande majorité, conscience des enjeux sociaux liés au statut professionnel. Ils évoquent spontanément, la plupart du temps, les conditions de travail, le mode de vie, le salaire ou la nature de l'emploi, mais ces éléments qui composent le champ de représentation ne sont pas égaux entre eux. Ils sont hiérarchisés dans le champ selon l'importance que les jeunes leur accordent. C'est cette structuration des patterns que nous allons aborder à présent.

a) *L'argent*

C'est le premier aspect du travail cité par les jeunes lorsqu'ils évoquent une activité professionnelle. Il est le premier facteur intervenant dans le processus identitaire. Il n'est accessible que par l'insertion professionnelle et l'exercice d'un métier.

40 Debesse et Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques*, Tome V, 1974, PUF.

Les recherches menées par Rousselet, Balazs et Mathey⁴¹ démontrent que plus le niveau est bas, plus le travail n'est apprécié que sous son aspect économique. C'est le seul point positif dans un discours qui tend à être de plus en plus négatif à mesure que le travail exercé par les parents est socialement défavorisé. Ce phénomène se retrouve également dans les travaux de Lidvan⁴².

b) *Le temps libre*

Le temps libre est très souvent présent dans les représentations du travail exprimées par les jeunes. Il est généralement associé aux métiers les plus valorisés (et les mieux payés). Nous expliquons ce phénomène par la distinction que font les jeunes entre temps non travaillé disponible, c'est-à-dire l'aspect quantitatif du temps libre en terme de durée et le contenu des loisirs, l'aspect qualitatif, avant tout conditionné par le niveau de salaire.

Nous constatons, malgré tout, que cet aspect de la représentation du travail perd beaucoup de son importance lorsque l'on s'attache à étudier les attentes des jeunes vis-à-vis de leurs futurs métiers. C'est ce que nous nommons le réalisme des jeunes qui, surtout en période de crise économique et de chômage structurel, relègue le temps libre à un rang secondaire au niveau des aspirations. Même s'il constitue un aspect agréable et souhaitable du champ de représentation du travail, les jeunes ne perdent pas de vue qu'en période de crise, c'est la fonction pécuniaire qui prime (et de beaucoup) sur les autres patterns constitutifs.

c) *Les autres patterns*

Nous regroupons ici d'autres patterns, que nous qualifierons de secondaires et qui, s'ils apparaissent à certains moments dans les différentes études que nous avons citées, ne nous procurent pas beaucoup d'informations.

• *La sécurité matérielle*

Si celle-ci comprend en grande partie le salaire, elle doit aussi tenir compte d'autres paramètres dont la sécurité de l'emploi. L'évolution récente du marché du travail a remis définitivement en cause l'idée de faire carrière au sein de la même entreprise. L'aspect "sécurité de l'emploi" tend à augmenter en fréquence dans le discours. Elle est actuellement le deuxième aspect du travail cité, en terme de satisfaction que doit apporter un métier.

41 Rousselet J., Balazs G. et Mathey-Pierre C., « L'idée de travail, de réussite et d'échec », in *C.E.E.*, n° 7, 1975, PUF, pp. 13-102.

42 Lidvan Ph., *op. cit.*, p. 304.

- *L'intérêt lié au métier*

Nous avons déjà plus ou moins évoqué cet aspect du travail, et nous ne nous y étendrons guère davantage. Pour synthèse, retenons que plus les jeunes sont issus de milieux favorisés, plus l'intérêt porté au travail est un pattern important du champ de représentation.

- *Le quartier habité*

Le cadre de vie est également un aspect de la vie sociale liée au travail. Les jeunes remarquent que les quartiers respectent généralement une typologie calquée sur celle des CSP, les modes de vie, les salaires et donc, sur le type de profession exercée (au sens large).

En conclusion de cette partie, nous pouvons remarquer que les jeunes construisent une représentation du travail à partir d'un faible nombre de patterns, ignorant, le plus souvent, tout ce qui a trait aux contenus et aux conditions de travail.

Le *noyau central* repose donc sur un faible nombre d'items, mais dont certains sont hypertrophiés et deviennent atypiques du champ de représentation. Il nous faudra donc vérifier que :

« les patterns relatifs aux contenus du métier ainsi qu'aux conditions de travail sont sous-représentés dans la représentation qu'ont les jeunes du travail, les quelques catégories exprimées étant hypertrophiées ».

Si cette affirmation est vérifiée, nous aurons alors un facteur majeur responsable de l'inadaptation de la représentation sociale du travail à la réalité. C'est donc un point sur lequel nous aurons à envisager une action.

4. *Les attitudes*

Les informations que nous allons proposer dans cette partie de l'étude recourent, en grande partie, celles que nous avons recueillies à propos du champ de représentation. Cette similitude trouve aisément son explication dans le processus d'élaboration typique des représentations sociales et nous n'y reviendrons pas.

C'est à Ph. Lidvan que nous devons l'étude la plus détaillée concernant les attitudes des jeunes quant à l'emploi qu'ils espèrent occuper⁴³. Cette recherche a placé des jeunes encore scolarisés en second cycle du secondaire dans une situation fictive de recherche d'emploi. Les sujets avaient ainsi à

43 Lidvan Ph., *op. Cit.*, p. 312.

déterminer quelles attitudes ils adopteraient dans leurs recherches, et quels éléments du champ orienteraient significativement celles-ci. L'étude tenait compte de trois variables particulières : le sexe, l'origine sociale et la filière scolaire choisie. Les résultats montrent que si la dernière est prépondérante, les deux autres semblent n'avoir aucun effet sur les attitudes observées.

D'autres études, citées à mesure que nous avancerons dans ce chapitre, ont permis d'enrichir certaines conclusions.

Ainsi, si certaines d'entre elles mettent l'accent sur une forte corrélation entre origine sociale et filière choisie, responsable de variations sensibles sur les attitudes⁴⁴, d'autres, au contraire, semblent isoler la CSP des parents comme variable la plus discriminante et rendant le mieux compte des écarts constatés entre les individus⁴⁵. Dans ce dernier cas, les attitudes manifestées par les jeunes ne seraient qu'une réactualisation des représentations sociales du travail transmises par les parents⁴⁶. Le réajustement dont il vient d'être question pousserait les jeunes à accepter un niveau socio-économique juste supérieur à celui dont ils sont originaires.

Au sujet des stratégies développées par les jeunes lors de leur recherche (fictive) d'emploi, Lidvan constate également certaines différences⁴⁷. Mais, selon lui, ce ne serait pas la CSP d'origine qui serait à l'origine de ces variations, mais le type de filière fréquentée et sa répercussion en terme de capital scolaire.

En fait, tout se passe comme si la filière avait un effet homogénéisateur sur les élèves, et tendrait à réduire les disparités liées à l'origine sociale. Cela nous renvoie à un paragraphe précédent traitant de l'homogénéisation des normes par contact avec le groupe de pairs (page 122). Cette étude menée en 1983 démontre donc qu'il existe des stratégies différentes de recherche d'emploi en fonction des différents types de filières suivies.

Les jeunes à fort capital scolaire (représentés par le second cycle long du secondaire) font davantage confiance à leurs études et aux concours pour trouver un emploi. Les jeunes à faible capital scolaire (du second cycle technique, technique court) privilégieraient plutôt le recours à la famille, aux agences d'intérim, et feraient davantage confiance à l'ANPE pour les aider à s'insérer professionnellement.

Les résultats démontrent que les opinions dépendent étroitement de la situation scolaire. Selon Lidvan, il serait possible d'établir une hiérarchie des attitudes uniquement en fonction des filières (les variables sexe et origine so-

44 Mathey-Pierre C., « Représentations de la société et du devenir professionnel chez les jeunes en situation scolaire », in *C.E.E.*, 1980, n° 21, PUF, pp. 7-102.

45 Rousselet F., Balazs G. et Mathey C., « L'idée du travail, de réussite et d'échec » ; in *C.E.E.*, 1975, PUF, pp. 13 à 102.

46 Notons cependant que même si les jeunes ont tendance à choisir des métiers opposés (dans leurs contenus) à ceux de leurs parents, il ne semble pas qu'il y ait une réelle mobilité sociale et un changement de catégorie sociale.

47 Lidvan Ph., *op. cit.*, p. 298.

ciale n'ont, par ailleurs, aucun impact significatif sur les attitudes). Nous pouvons aussi remarquer que les jeunes inscrits dans des filières à moindre capital scolaire se placent d'entrée de jeu en situation de précarité d'emploi.

Enfin, nous l'avions signalé, mais nous tenons à le rappeler ici, il convient de faire la part entre situation de recherche fictive (ce qui est le cas des populations de jeunes qui nous ont permis d'obtenir les informations qui viennent d'être présentées) et recherche effective d'emploi. Nous pensons que la confrontation à la réalité est de nature à profondément modifier les attitudes des jeunes et à bouleverser leur hiérarchie des valeurs relatives au travail.

En d'autres termes, cette confrontation va être la cause d'une modification sensible de leur représentation sociale du travail.

VI. L'INADÉQUATION

1. *Quelques faits*

Quelle forme prend donc cette réalité à laquelle vont être confrontés tous les jeunes à plus ou moins brève échéance, et qui va les conduire à modifier leur représentation du travail, parfois même à en élaborer une nouvelle ?

Pour nous aider à mieux rendre compte de cette réalité, nous allons reprendre les différents éléments du noyau central pour les opposer à la situation socio-économique.

Les enjeux de l'orientation :

Les jeunes Français trouvent une première source de désillusion au sein même du système éducatif.

Le système méritocratique filtre progressivement les flux d'élèves par le jeu des orientations successives. Les différentes réformes gouvernementales en faveur d'une démocratisation de l'enseignement n'ont, en fait, eu pour effet que de déplacer le processus sélectif qui agit dans l'institution scolaire⁴⁸. Face aux représentations sociales plutôt idéalistes élaborées par les adolescents (surtout les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui n'ont encore que peu subi la sélection), la réalité n'offre comme alternative que ce que l'orientation scolaire aura laissé comme opportunités. Les moins performants, orientés vers des filières courtes et peu qualifiantes, sont contraints de reconsidérer leurs attentes de l'exercice d'une profession, pour les adapter aux types de métiers vers lesquels ils sont orientés.

Nul besoin de rappeler ici le lien étroit qui unit niveau de qualification et insertion professionnelle.

48 Mollo-Bouvier S., *La sélection implicite à l'école*, 1986, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.

Notre expérience professionnelle démontre malheureusement que cet aspect de l'insertion professionnelle est rarement pris en compte par les enseignants qui orientent ou par les élèves eux-mêmes. Des considérations pratiques à plus court terme (proximité de l'établissement d'accueil, quelles que soient ses spécialisations, places encore disponibles, présence éventuelle d'un frère ou d'une soeur dans l'établissement, présence de camarades, etc.), prennent généralement le pas sur le nombre de débouchés offerts par la filière sur la plus ou moins grande probabilité de transiter par le chômage.

Trouver un emploi : le spectre du chômage

En effet, si les sondages placent le chômage en tête des préoccupations des jeunes de 14 à 24 ans, et à juste titre puisqu'il touche un tiers d'entre eux, ces derniers n'en tiennent jamais compte dans leur représentation sociale du travail. Ils opposent travail et chômage comme termes antinomiques et, sortie du système éducatif et insertion professionnelle allant de pair dans leur esprit, il semble que ce dernier ne puisse être considéré comme une phase transitoire (ou préparatoire) à l'insertion. S'agit-il à proprement parler d'une méconnaissance du monde du travail⁴⁹ ? D'un trop plein de confiance en soi ? Rien ne nous permet de trancher pour l'heure.

Le chômage des jeunes est devenu, en France, depuis dix ans, un des thèmes majeurs du débat public et une des préoccupations les plus importantes des politiques de l'emploi. Parmi les 3.185.000 individus touchés par le chômage (source ANPE, juin 1993), certaines catégories de populations sont davantage concernées, selon les branches d'activité, le sexe, mais surtout selon l'âge, circonstance aggravée lorsque le niveau de diplôme est faible.

Nous constatons que la variable "âge" tend à augmenter l'importance de tous les autres paramètres. La diminution relative du nombre de chômeurs âgés de 15 à 20 ans n'est en réalité qu'une conséquence de l'allongement de la scolarisation. Tous niveaux confondus, c'est 27% des jeunes âgés de 15 à 24 ans qui étaient sans emploi un an après leur sortie de l'école (chiffres de 1989).

Les difficultés engendrées par l'âge se transforment en véritables handicaps lorsque le niveau de qualification est très faible et l'évolution du marché de l'emploi montre que la situation continue de s'aggraver. Les chiffres montrent, en effet, que le chômage ne touche plus que les « sans diplômes » et il semble bien qu'actuellement, la poursuite d'études supérieures soit la protection la plus efficace devant le chômage.

L'inefficacité croissante des diplômes vient en fait de l'amélioration qualitative de leur niveau de qualification, amélioration généralisée qui conduit à la diminution du nombre des Bas Niveaux de Qualification (BNQ). Le

49 Peut-être peut-on également expliquer ce phénomène par le type de consignes données aux sujets : les termes d'« insertion sociale » peuvent être pris au sens large (incluant une période de chômage éventuelle) ou au sens strict (une fois le chômage passé, l'entrée dans une activité précise). Rien ne nous permet de trancher sur ce sujet.

chômage touche d'abord les sans-diplômes, mais ceux-ci deviennent de plus en plus rares, la grande majorité des jeunes accédant à présent au moins à un niveau de qualification V. Ce niveau devient, à son tour, le moins qualifié et les jeunes qui en sont titulaires deviennent les premières victimes du chômage. On constate le même phénomène, avec quelques années de retard, pour le niveau IV. Le chômage, incompressible, suit l'évolution de la société. D'autres variables peuvent également être évoquées pour rendre compte de ce phénomène : augmentation de l'activité féminine, rendue nécessaire par les difficultés économiques et servant de salaire d'appoint dans les revenus du ménage, mais aussi allongement de la scolarité, fluctuations d'âge de cessation d'activité, etc.

En conclusion, si les jeunes n'intègrent pas la dimension chômage à leur représentation du travail, et s'ils continuent à assimiler fin d'études et insertion professionnelle et sociale, il est à craindre que la confrontation d'avec la réalité lors de leur recherche effective d'emploi ne soit source pour eux de fortes désillusions. Avec une période d'activité qui tend à se resserrer entre 25 et 49 ans, les jeunes doivent s'attendre à être en butte à un marché de l'emploi saturé, au sein duquel aucune place ne leur a été réservée.

Encore n'avons nous pas évoqué tout ce qui n'est pas du domaine du chômage, mais qui constitue un frein à l'insertion sociale, ce que l'on regroupe sous l'appellation de « précarité de l'emploi ».

La précarisation de l'emploi

Si près d'un tiers des jeunes sont touchés par le chômage, on constate, pour les autres jeunes, qu'il est de plus en plus difficile de trouver un contrat à durée indéterminée. La part des contrats à durée déterminée augmente et leur durée tend à se raccourcir, la précarisation des emplois semble être une tendance dominante de ces dernières années⁵⁰. Quelles causes peut-on trouver à ce phénomène de précarisation ? Nous avons retenu deux sources principales :

* **l'Etat** qui, par ses différentes mesures et plans en faveur de l'insertion des jeunes a voulu enrayer la croissance du chômage chez les 16-25 ans⁵¹.

Globalement, toutes ces mesures ont contribué à l'apparition d'une nouvelle forme d'insertion sociale, caractérisée par l'intégration progressive au marché de l'emploi, l'instabilité professionnelle, les faibles niveaux de rémunération, et le retour fréquent en formation.

* **Les Entreprises** qui ont très rapidement adapté leurs stratégies d'embauche à ces nouvelles conditions. Progressivement, l'emploi précaire s'est mis à jouer un rôle d'amortisseur au chômage, et a permis aux entrepreneurs de

50 La situation de l'emploi est telle qu'il est de plus en plus difficile de saisir la multitude de situations d'emplois précaires, à temps partiel, intérimaires, voire non déclarés. De nombreux spécialistes du travail en viennent même à se demander si ce n'est pas la notion d'emploi tout entière qui est à redéfinir.

51 Dubar C., *L'autre jeunesse : jeunes stagiaires sans diplôme*, 1987, Armand Colin, coll. U, 276 p.

s'adapter aux contraintes économiques du moment tout en conservant une main-d'oeuvre suffisante à la survie de l'entreprise. En cas de récession, le réservoir d'emplois précaires est réduit, quitte à de nouveau embaucher des contrats à durée déterminée ou des CES en cas de reprise d'activité. La précarisation de l'emploi minimise les risques des entreprises. On constate, en outre, depuis quelques années, une tendance généralisée au déclassement volontaire à l'embauche, générateur de précarité. En période de chômage important, les diplômés acceptent plus facilement des postes nécessitant une qualification inférieure à la leur. L'emploi déqualifié ainsi accepté représente pour ces jeunes un pis-aller, une situation temporaire dans l'attente d'une opportunité plus intéressante ou d'une promotion interne. Cette attitude, de plus en plus courante, amène une inflation des diplômés, contribue à la précarisation des emplois, et bien entendu, pénalise les moins diplômés. On voit ici combien le modèle méritocratique imposé par le haut élimine toute élaboration stratégique possible pour les jeunes de faible niveau de qualification.

Nous venons rapidement d'étudier combien la précarisation des emplois touchait les jeunes, avec de fortes variations selon le niveau de diplôme (dont la relation avec les catégories socioprofessionnelles n'est plus à établir). Nous voudrions à présent accorder une attention toute particulière aux inégalités liées au sexe.

La variable sexe

L'étude que nous avons faite des représentations sociales du travail chez les jeunes n'avait révélé aucune différence notable selon le sexe. Les adolescents, qu'ils soient garçons ou filles partagent globalement la même représentation du travail et ont, en commun, les mêmes attentes. La réalité est tout autre.

Chez les jeunes comme pour le reste de la population, on constate une inégalité face au chômage selon le sexe. L'écart est important chez les 18-25 ans puisque l'on remarque que les 20% de jeunes chômeurs se décomposent en 16% de garçons pour 24% de filles. Notons que plus le diplôme baisse, plus l'écart se renforce. Chez les jeunes non-diplômés, le chômage touche 30% des garçons et 40% des filles⁵².

Ce phénomène peut sans doute trouver une explication par les types de secteurs professionnels concernés, la tradition tend en effet à orienter les filles vers des filières qui leur sont traditionnellement réservées, mais ne présentant plus, aujourd'hui, qu'un faible nombre de débouchés (vente, habillement, carrières sociales). Néanmoins, à diplômes égaux dans des filières identiques, les résultats montrent que la population féminine est "déclassée" par rapport à la population masculine.

52 INSEE, *Données sociales 1993*, Imprimerie nationale, 1993, p. 154.

Enfin, notons que les inégalités liées au sexe ne s'arrêtent pas aux portes de l'entreprise. Elles se poursuivent lorsque les individus sont effectivement en activité. On constate, en effet, de fortes variations de salaires selon le sexe.

Le mythe de l'autonomie financière

En ce qui concerne le salaire, pattern central de la représentation du travail chez les jeunes, et plus particulièrement ceux issus des couches populaires de la société, il y a aussi matière à déception.

Nous avons évoqué la précarisation du travail pour les 18-25 ans, inutile d'insister sur la faible rémunération qui y est liée, généralement très inférieure au SMIC. Les chiffres montrent qu'une fois l'insertion faite, c'est-à-dire lorsque les individus accèdent au statut de salariés à part entière, les perspectives financières ne sont guère meilleures, notamment pour les plus faibles niveaux de qualification.

Il existe une hiérarchie des salaires qui suit la hiérarchie des niveaux de qualification.

« Les situations de précarité rencontrées par les jeunes lors de leur première recherche d'emploi entraînent un faible niveau de rémunération, ou en tout cas, un niveau inférieur à celui escompté avant l'arrivée sur le marché du travail ».

Cette affirmation, que nous aurons à vérifier, nous permet d'expliquer en partie le malaise ressenti par les jeunes.

2. Les décalages observés, leurs causes

Les décalages issus de la représentation même du travail

Une première cause a déjà été évoquée, il s'agit de l'appauvrissement constaté lors de l'élaboration des représentations sociales : les processus d'assimilation, de contraste et la catégorisation occasionnent des pertes d'information qui ont une incidence préjudiciable sur le contenu des représentations sociales des jeunes. Nous avons déjà évoqué la faible utilisation des sources d'information dont disposent les élèves, de même le faible nombre de patterns constitutifs du noyau central, généralement hypertrophiés.

Enfin, les décalages que nous avons relevés entre les représentations du travail chez les jeunes et la réalité du marché de l'emploi proviennent avant tout du statut des jeunes interrogés. Dans les études auxquelles nous nous sommes référés, les jeunes étaient en situation *fictive* de recherche d'emploi. En fait,

« les patterns sont différemment valorisés dans le champ de représentation selon que l'on ait affaire à une population scolarisée ou à une population en recherche effective d'emploi ».

Il nous semble, en effet, que ces incohérences peuvent exister tant que les représentations fonctionnent « à vide », à l'écart de la réalité. Ces décalages ne sont pas perceptibles, puisqu'aucun démenti n'est opposé aux représentations défailtantes. La confrontation aux réalités professionnelles risque, en revanche, de remettre en cause des convictions, d'imposer des choix rapides et difficiles et, à terme, de remettre en cause cette représentation sociale inadaptée. Nous aurons, prochainement, à évoquer ce point.

Les caractéristiques psychologiques des sujets

Certains aspects dont nous allons à présent discuter ont déjà plus ou moins été abordés dans les pages précédentes. Nous y revenons pour les considérer sous une approche plutôt psychologique qui, si elle étudie les mêmes faits, propose parfois d'autres systèmes explicatifs.

Pour y parvenir, nous nous sommes fréquemment inspiré de l'ouvrage paru sous la direction de M. Piolat et traitant du soi⁵³. Le lecteur pourra y trouver un complément d'information.

Succinctement, notons qu'un certain nombre de phénomènes se produisent, constituant des biais susceptibles de fausser les représentations sociales des individus. Parmi ceux-ci, nous citerons :

- le *conservatisme*, forme de résistance au changement, l'imperméabilité à l'information nouvelle et, donc, frein à l'adaptation au milieu ;
- la *bénéfiscence*, conduisant à un excès d'assurance en soi et au manque de remise en cause du sujet ;
- le *personnalisme*, amenant à surestimer le facteur humain et, au contraire, sous-estimer les facteurs environnementaux. Ce dernier biais conduit bien souvent à l'apparition de notions floues et trompeuses, telles que celles de débrouillardise ou de malchance.

Tous ces mécanismes, propres à chacun, contribuent pour une part à une surestimation de soi, faussent les représentations sociales et constituent en fait un frein à l'adaptation de l'individu au milieu.

Un autre facteur, également de nature psychologique et tout aussi essentiel, est la capacité de réussite. Nous ne reviendrons pas ici sur les possibilités laissées par l'orientation, mais plutôt sur la capacité qu'ont les jeunes à comprendre le monde qui les entoure.

53 Piolat M., Hurtig M.C. et Pichevin M.F., *Le soi : recherches dans le champ de la cognition sociale*, 1992, Delachaux-Niestlé, T1B en Psychologie.

Les théories piagésiennes font état d'un développement cognitif basé sur la combinaison de deux schèmes : l'assimilation (action de l'individu sur le milieu) et l'accommodation (action du milieu sur l'individu). Ceux-ci interagissent constamment et aident l'individu à s'appropriier le monde environnant. Des différents stades décrits par Piaget, nous ne retiendrons que le dernier : celui de la pensée formelle ou pensée hypothético-déductive qui seule, permet de se détacher du concret et d'élaborer une connaissance du monde détachée du vécu. Selon Piaget, ce dernier stade est atteint vers 12 ou 13 ans, avec certaines variations individuelles. Nous avons pu constater cependant que, dans les expériences relatées ou vécues, les jeunes avaient, très souvent, élaboré des représentations du travail bien éloignées de la réalité. Comment expliquer dès lors qu'ils n'utilisent pas les moyens adéquats pour adapter leur vision du monde ?

G. Lutte s'appuie sur les conclusions de différentes recherches pour affirmer que seule une minorité d'adolescents et d'adultes ont accès à la pensée hypothético-déductive. Certaines variables auraient pour effet d'augmenter ou de diminuer la probabilité d'apparition de ce stade ultime de l'intelligence humaine⁵⁴. En fait, il semblerait que seulement 20 à 25% des jeunes soient d'un niveau de développement suffisant pour élaborer une construction fiable de la réalité. Les autres resteraient prisonniers du concret ou seraient incapables de se décentrer suffisamment pour tenir compte de la multiplicité des facteurs qui façonne le milieu.

La maturité est le dernier facteur que nous invoquons pour rendre compte des décalages entre représentation sociale du travail et réalité professionnelle. Nous la définirons comme la capacité qu'a un individu à être acteur de son développement. Elle lui offre un potentiel d'action permettant d'assouvir ses besoins d'invention et de création⁵⁵.

Selon Gruchon⁵⁶, la maturité adulte seule permet une adaptation efficace au monde.

Les différentes études sur la représentation sociale du travail que nous avons évoqué, ne nous ont pas permis d'évaluer le degré de maturité des individus. A titre indicatif, notons que Gruchon établit l'âge d'accès à ce niveau de maturité aux environs de 19 ans, c'est-à-dire à un âge où de nombreux jeunes ont déjà dû s'insérer sur le marché de l'emploi.

Le rôle de la formation initiale, enfin, peut être une source de l'inadaptation des représentations des jeunes à la réalité professionnelle. Nous ne nous étendons guère sur ce sujet, tant les publications sont nombreuses. En synthèse, rappelons l'idée centrale : l'école est un lieu protégé, gardé à l'écart des

54 Parmi celles-ci, nous citerons le sexe, la CSP et le degré d'instruction, les pratiques éducatives en vigueur dans la famille. Pour plus de détail, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de G. Lutte, *op. cit.*, p. 92.

55 Demartin D ; et Legres J., *Les projets chez les jeunes*, 1988, EAP, Coll. Orientation.

56 Cité par G. Lutte, *op.cit.*, p. 17.

vicissitudes de la vie, des difficultés propres à l'âge adulte, et dont les contenus et les rapports préparent bien peu à l'*après école* !

3. *Conséquences d'un décalage : le malaise des jeunes*

L'allongement de l'adolescence

Le chômage structurel et les difficultés d'insertion professionnelle amènent les entrepreneurs à exercer une sélectivité accrue à l'embauche, les jeunes sont de plus en plus contraints à prolonger leurs études afin de retarder au maximum le moment d'entrée dans la vie active, et de minimiser d'autant le risque de passer par une phase de chômage.

L'augmentation de la scolarité post-obligatoire a évidemment une importance sur l'âge de départ de la famille. Il n'est pas possible d'invoquer une autre explication de type sociologique, puisque l'on a pu mettre en évidence que le report du départ, équivalant à une année entre 1982 et 1987⁵⁷, ne vaut que pour les jeunes au chômage ou en situation précaire. Ce phénomène n'est pas observé chez les jeunes ayant acquis tout de suite un emploi stable.

Exception faite de ces derniers, deux autres groupes de jeunes ne paraissent pas adopter cette stratégie de poursuite d'études. Il semble, en effet, que le report de l'âge moyen du départ du domicile familial soit moins évident en ce qui concerne les filles et ceux issus d'un milieu défavorisé.

Dubar⁵⁸ trouve une explication à ce phénomène, selon lui, le mariage reste une possibilité d'émancipation pour les filles, l'essentiel du revenu du ménage étant assuré par le mari. Pour les jeunes des CSP très défavorisées, la situation économique des familles serait telle que la prolongation des études de leurs enfants au-delà d'un certain seuil deviendrait inacceptable. Il n'en demeure pas moins que :

« les difficultés rencontrées par les jeunes lors de leur première recherche d'emploi ont pour but de prolonger la durée de leur dépendance vis-à-vis du milieu familial ».

Nous pensons avoir décelé, ici aussi, un phénomène générateur de mal-être et de déception pour les jeunes qui rêvaient d'accéder rapidement au monde adulte.

57 Dubar C., *op. cit.*, p. 33.

58 Dubar C., *op. cit.*, pp. 133-135.

Le malaise des jeunes est réel et ne doit pas être sous-estimé. Le sociologue Ch. Bachmann déplorait, dans un article paru dans un numéro du *Monde de l'Éducation* : « de voir apparaître un mécanisme d'expulsion en douceur des enfants moyens, ceux qui ne sont pas précoces, qui ne seront pas performants, qui seront incapables de s'inscrire dans la nouvelle donne économique et sociale. (...) Nous vivons une scission entre les galériens qui seront très tôt hors jeu et les autres, qui ont des possibilités de consommation, un compte en banque. Alors, d'un côté apparaît l'enfant-adulte, responsabilisé, avec une place choyée, et de l'autre ceux qui vont vivre le stress et très tôt un certain nombre d'exclusions »⁵⁹.

En fait, il semble que, confrontée à la réalité professionnelle, une grande partie des jeunes se rende compte de l'impossibilité qu'il y a à combler leur besoin de réussite sociale. Leur représentation idéalisée du travail ne correspond pas à ce qu'ils rencontrent effectivement sur le marché de l'emploi. Ce phénomène a été étudié par de nombreux chercheurs. Nous ne retiendrons que les travaux de Hughes⁶⁰ et de Davis⁶¹.

Ces deux auteurs s'intéressent au phénomène de socialisation professionnelle. Même si la terminologie utilisée est différente, on constate que le moment crucial de l'insertion sociale passe par deux étapes : une période d'*initiation* à la culture professionnelle, et une période de *conversion* de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde. Dans ces deux études, il est également possible de mettre en évidence une période critique de remise en cause des représentations sociales existantes, et d'élaboration de nouvelles. Nous notons également que cette phase peut se révéler traumatisante lorsqu'elle intervient à contretemps, ou lorsque les individus n'y sont pas préparés. C'est en tout cas une hypothèse centrale de notre recherche, et que nous formulons comme suit :

« le décalage observé entre représentation sociale du travail et réalité est générateur de mal-être chez les jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'emploi ».

Dans le projet expérimental que nous voulons entreprendre, cette période critique constitue le support fondamental et indispensable de l'action que nous aurons à mener auprès des jeunes.

59 In *Le Monde de l'Éducation*, n° 92, nov. 92, p. 83.

60 Cité par Dubar C., *op. cit.*, pp. 145-147.

61 *Idem*.

Agir sur les représentations sociales ?

Nous savons peu de choses sur ce moment d'instabilité du système de représentations sociales. Il est vrai que, relativement circonscrites dans le temps, les modifications d'une représentation occasionnent d'importantes perturbations et rendent toute étude difficile.

Pour notre part, nous avons supposé que la situation de recherche d'emploi effective provoquait des bouleversements dans l'ordre des valeurs établi lors d'une recherche d'emploi fictive. Cette hypothèse semble validée par les travaux de Park et Rothbart en 1982, et de Park et Hastre en 1987⁶². Selon ces auteurs, les critères de distinction et les contenus des représentations sociales varieraient effectivement selon les rapports sociaux actualisés dans une situation⁶³. Ceci pose un certain nombre de questions. S'agissant de cerner au mieux ce qui est responsable de l'inadaptation de la représentation sociale du travail à la réalité, et avec comme but de définir des actions susceptibles d'y remédier, il nous faut vérifier que :

- l'ordre des patterns dans la hiérarchie des éléments constitutifs du champ de représentation des jeunes scolarisés est différent de celui existant chez des jeunes en recherche d'emploi ;

- ces différences dans la nature et l'ordre de la hiérarchie des patterns s'expriment lors du contact avec les contraintes du marché du travail, elles font partie d'un processus d'adaptation des représentations à la réalité économique et sociale ;

- lorsqu'elles sont trop importantes, ces différences dans la nature et dans l'ordre de la hiérarchie des patterns constituent un frein à l'accès au premier emploi.

Nous n'irons guère plus loin dans la constitution de la Première Généralité. Nous avons tenté de montrer, au long de ces quelques pages, comment un constat empirique, enrichi d'une recherche bibliographique, pouvait donner naissance à une problématique. De celle-ci s'est dégagée la nécessité de délimiter notre champ d'investigation, de clarifier les concepts-clés et de choisir la méthode de recherche la plus appropriée au vu des objectifs fixés. Enfin, fort de ces bases, nous avons essayé de montrer comment les hypothèses apparaissent au fur et à mesure de notre recherche. C'est ici que s'arrête la Première Généralité et que commence la définition des actions à mener et le travail sur le terrain.

62 Cités par Ghiglione R., *op. cit.*, p. 136.

63 Ceci semble également étayé par les travaux menés par O. Salmasso et L. Pomberu. Leurs études ont pu mettre en évidence que chez les adultes actifs, les patterns constitutifs du noyau central étaient sensiblement différents de ceux des jeunes scolarisés. De même, la nature et l'ordre des patterns variaient selon le type d'emploi occupé. Cité par Doise W., *op. cit.*, pp. 148-207.

CONCLUSIONS

Nous avons titré cet article « *Première Généralité : essai* », car au-delà de l'aspect démonstratif, nous ne devons pas perdre de vue que le travail de construction de première généralité qui vient d'être exposé n'est en aucun cas définitif. En effet, certaines des hypothèses que nous avons été amenés à formuler sont susceptibles de disparaître parce qu'invérifiables ou parce que de nouveaux éléments les rendront caduques. D'autres, au contraire, pourront voir le jour si les circonstances de l'enquête l'exigent. Peut-être même des modifications trop profondes pourraient nous obliger à renoncer à cette première généralité et à en bâtir une seconde.

En sciences, plus que partout ailleurs, le doute fait partie intégrante des processus de recherche.

Pour l'heure, il nous reste à hiérarchiser les hypothèses afin de donner davantage de cohérence à notre recherche et de mettre en évidence la logique sous-tendant l'opérationnalisation à venir.

Hypothèse centrale d'action

En agissant sur les représentations sociales du travail des jeunes, en vue de mieux les adapter à la réalité, il est possible de réduire ce malaise et de stabiliser les jeunes.

Sous-hypothèse de recherche n° 1 : « les représentations sociales du travail élaborées par les jeunes sont inadaptées à la réalité professionnelle »

- *SHR 1.1* : les jeunes n'utilisent qu'un nombre limité de sources d'information mises à leur disposition, la famille demeurant la principale source utilisée.

- *SHR 1.2* : la famille véhicule une représentation négative du travail, mettant principalement en valeur ses aspects les plus rebutants.

- *SHR 1.3* - les jeunes réagissent à cette représentation négative en développant une représentation qui leur est propre, opposée à celle véhiculée par le milieu d'origine.

- *SHR 1.4* : la hiérarchie des patterns d'intérêt constituant le champ de représentation du travail n'est constituée que d'un faible nombre de catégories.

- *SHR 1.5* : les patterns relatifs aux contenus du métier ainsi qu'aux conditions de travail sont sous-représentés dans la représentation qu'ont les jeunes du travail, les quelques catégories exprimées étant hypertrophiées.

- *SHR 1.6* : les patterns sont différents ou sont différemment valorisés selon que l'on ait affaire à une population scolarisée ou à une population en recherche effective d'emploi.

- *SHR 1.7* : l'ordre des patterns dans la hiérarchie des éléments constitutifs du champ de représentation des jeunes scolarisés est différent de celui existant chez des jeunes en recherche effective d'emploi.

- *SHR 1.8* : ces différences dans la nature et dans l'ordre de la hiérarchie des patterns s'expriment lors du contact avec les contraintes du marché du travail, elles font partie d'un processus d'adaptation des représentations à la réalité économique et sociale.

- *SHR 1.9* : lorsqu'elles sont trop importantes, ces différences dans la nature et dans l'ordre de la hiérarchie des patterns constituent un frein à l'accès au premier emploi.

Sous-hypothèse de recherche n° 2 : « Le décalage observé entre représentation sociale du travail et réalité est générateur de mal-être chez les jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'emploi »

- *SHR 2.1* : les difficultés rencontrées par les jeunes lors de leur recherche d'un premier emploi ont pour effet de prolonger la durée de leur dépendance vis-à-vis du milieu familial.

- *SHR 2.2* : les situations de précarité rencontrées par les jeunes lors de leur première recherche d'emploi entraînent un faible niveau de rémunération, ou en tout cas, un niveau inférieur à celui escompté avant l'arrivée sur le marché du travail.

- *SHR 2.3* : la combinaison des *SHR 2.1* et *SHR 2.2*, si elles se vérifient, entraîne un sentiment de frustration ou de mal-être, exprimé dans le discours tenu par les jeunes.

- *SHR 2.4* : ce malaise exprimé provient de l'impossibilité qu'ils éprouvent à accéder au monde adulte, et de l'allongement de la période d'adolescence qu'elle implique.

La recherche continue. Nous en sommes à présent à la construction du collectif de recherche, aux contacts avec les autorités compétentes pour les divers aménagements indispensables et pour obtenir les autorisations. Enfin, l'essentiel du travail de réflexion porte actuellement sur la constitution du programme d'action et du questionnaire.

A suivre donc...

Novembre 1944

BIBLIOGRAPHIE

1. Actes de colloques

Actes du colloque Recherche-Action, Université du Québec à Chicoutimi, 8-9 octobre 1981, 255 p.

Actes du colloque Méthodologie et pratique de la recherche-action, Bruxelles, Programmation de la Politique Scientifique, Service du Premier Ministre 9-11 décembre 1981.

Actes du Colloque, La recherche-action : approches opératoires et coopératives, Université Coopérative internationale, Dijon, décembre 1985.

Actes du Colloque de l'AECSE, Sciences anthropo-sociales, Sciences de l'Education, 16-18 septembre, 1983.

La recherche-action : approches opératoires et coopératives, Université Coopérative internationale, Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, Dijon, 17-19 mai 1982. Actes publiés en décembre 1985.

INRP, Séminaire national de Montrouge, 12-13 décembre 1985, DP5, actes parus en 1986.

Actes du Colloque de l'INRP, sous la direction de M.A. Hugon et Cl. Seibel, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Univ., 1988, 185 p.

Séminaire final de l'Action Incitative Programmée de l'INRA, *Pour une méthodologie de la recherche-action*, St. Martin de Londres, 28, 29 et 30 septembre 1994, actes à paraître.

2. Revues

Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Pratiques et théorie, "Recherche-action : interrogations et stratégies émergentes", Université de Genève, n° 26, octobre 1981.

Cahiers Pédagogiques, "La recherche et l'action pédagogique", Paris, n° 217, octobre 1983.

Connexions, Paris, n° 29, 1981.

Connexions, Paris, n° 42, 1983.

Connexions, Paris, n° 43, 1984.

- Education Permanente*, n° 53, Paris, juin 1980.
- Education Permanente*, n° 80, Paris, septembre 1985.
- Education Permanente*, n° 86-87, Paris, décembre 1986, mars 1987.
- Les Actes de Lecture, Dossier : les recherches-actions de l'AFL*, Paris, n° 45, mars 1993, 119 p.
- Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Recherche-action : méthodes et stratégies*", Lille, USTL Flandres Artois, n° 9, décembre 1987, 113 p.
- Les Cahiers d'Etude du CUEEP, Un essai d'évaluation formative*, Lille, USTL Frandres-Artois, n° 11, mai 1988, 117 p.
- Les cahiers d'Etudes du CUEEP, Recherche-action, méthodes et pratiques de formation*, Tome 1, Lille, n° 25, juin 1994, 157 p.
- Pour*, "Les formateurs et les sciences humaines", Toulouse, Privat, n° 75-76, janvier-février 1981, 78 p.
- Pour*, "L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales", Toulouse, Privat, n° 83, mars-avril 1983.
- Pour*, Toulouse, Privat, n° 88, mars-avril 1983.
- Pour*, *La recherche-action*, Toulouse, Privat, n° 90, juin-juillet 1983, 98 p.
- Pratiques de Formation*, « *Chercheurs-praticiens* », Université de Paris VIII, n° spécial, supplément au n° 4, 1983, 60 p.
- Pratiques de Formation*, « *Recherche-action et formation, le travail de terrain* », Université de Paris VIII, n° 18, décembre 1989.
- Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, n°2 et n° 3, 1981.
- Revue française de Pédagogie*, n° 26, janvier-février-mars, 1974.
- Revue française de Pédagogie*, n° 74, janvier-mars 1986.
- Revue Internationale d'Action Communautaire*, "La recherche-action : enjeux et pratiques", Montréal, n° 5/45, printemps 1981, 194 p.
- Revue internationale d'action communautaire*, n° 5/54, Québec, 1981, 202 p.
- Revue Internationale de Systémique*, *La recherche-action*, AFCET, Dunod, vol. 6, n° 4, 1992, 172 p.

3. *Ouvrages et articles*

- AUTES, Michel, *Travail social et changement social. Analyse d'une action-recherche en milieu défavorisé*, Paris, Etudes C.N.A.F., 1981, 272 p.
- AUTHIER, Michel et HESS, Rémi, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 1981, 126 p.

- BARBIER, René, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, 225 p.
- BATAILLE, Michel, "Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action", in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, avril-septembre 1981, pp. 27-38.
- BLANCHET, Luc et al., *Réseau primaire et santé mentale : une expérience de recherche-action*, Unité de recherche psychosociale, Centre hospitalier Douglas, avril 1982, 205 p.
- BLIGNIERES Anne de, *Pratique et théorie de la recherche participante dans le domaine de la formation et de l'emploi*, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris-Nord, octobre 1986.
- BLIGNIERES, Anne de, SCHWARTZ, Bertrand et coll.; *Recherche-action sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle*, Département d'Education Permanente, Université de Paris IX-Dauphine, décembre 1983.
- BLOUET-CHAPIRO, C., *La recherche-action en milieu scolaire*, Etude des rapports entre professeurs, élèves et psychologues dans une classe de sixième, Thèse de 3ème cycle, Paris X - Nanterre, 1976.
- BOUTINET, Jean-Pierre (sous la direction de), *Du discours à l'action, Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p.
- BRU, Marc, *Approches empiriques. Une science spécifique pour l'éducation ?*, sous la direction de Louis Not, Université de Toulouse-le-Mirail, série A., tome 26, 1984, pp. 77-129.
- CANTER KOHN Ruth., *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de percevoir et de décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982, 210 p.
- CANTER KOHN, Ruth, "L'observation chez les chercheurs et le praticien", *Revue Française de Pédagogie*, n° 68, juillet-août-septembre 1984, pp. 104-117.
- CARDINET, Jean, "La nature stratégique de la recherche-action", *Revue Suisse de Sociologie*, Neufchâtel, n° 3, 1979, pp. 7-34.
- CARDINET, Jean, "Savoirs généraux et savoirs locaux", *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Pratiques et théorie*, Université de Genève, octobre 1981, cahier n° 26, pp. 105-115.
- CARELS, M.L.; MANNI, G.; SCHMIT, C., "Formation et recherche-action. Projet pédagogique en crèche. Ecole de devoirs", *Revue belge de Psychologie et de Pédagogie*, tome 47, 1985, pp. 65-79.
- COLLECTIF, *Recherche-action et expérimentations sociales*, Paris, Epi, 1984, 128 p.
- CRESAS (I.N.R.P.); *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes. Une recherche-action*, Paris, L'Harmattan, I.N.R.P., Collection CRESAS, n° 5, 1987, 137 p.

- DELORME, Charles, "De l'animation pédagogique à la recherche-action. Perspectives pour l'innovation scolaire", *Chronique Sociale*, Lyon, 1982, 236 p., Préface de D. Hameline.
- DEMUNTER P., "L'Action Collective de Formation de Sallaumines.", *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n° 15, février 1990, 127 p.
- DEMUNTER P. et C. VERNIERS, *Le district socio-éducatif et culturel*, Bruxelles, Editions Contradictions, Collection "Le district socio-éducatif et culturel", n° 1, 1982, 138 p.
- DEMUNTER P., et C. VERNIERS, *Les responsables locaux et le district*, Bruxelles, Editions Contradictions, Collection "Le district socio-éducatif et culturel", n° 2, 1982.
- DEMUNTER P. et C. VERNIERS, *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier*, Bruxelles, Editions Contradictions, Collection "Le district socio-éducatif et culturel", n° 4, 1982, pp. 423-43.
- DESROCHE H., *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les Ed. ouvrières, 1991, 208 p.
- DUBOST, J., *L'intervention psycho-sociologique*, PUF, Paris, 1987, 350 p.
- GILLET, P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987, 285 p., Préface de C. Delorme.
- GOYETTE, Gabriel, LESSARD-HEBERT, Michelle, *La recherche-action, ses fonctions, ses fondement et son instrumentation*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 1987, 204 p.
- GROUPE D'EDUCATION POPULAIRE, en collaboration avec André Morin, *L'écriture collective, un modèle de recherche-action*, Chicoutimi, Gaétan Morin éditeur, 1984, 513 p.
- HARAMEIN, Ali, PERRENOUD, Philippe, "Rapsodie, une recherche-action : du projet à l'acteur collectif", *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XIX, n° 59, 1981, pp. 175-231.
- 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., pp. 1-6, 55.331, 469-491).*
- HESS, Rémi, *La sociologie d'intervention*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, 211 p.
- HONORE, Bernard, *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*, Paris, Payot, 1980, 246 p.
- HUMBERT, C.; MERLO, J., *L'enquête conscientisante*, Paris, I.N.O.D.E.P., L'Harmattan, 1978.

- LAMOUREUX, Henri, MAYER, Robert et PANET-RAYMOND, Jean, *L'intervention communautaire*, Montréal, Editions Saint-Martin, 1984, 231 p.
- LE BOTERF, Guy, *L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981, 392 p.
- LEWIN, Kurt, *Action research and minority problems (1946). Resolving Social Conflicts*, Selected papers on group dynamics, Harper & Row, 1948, pp. 201-216.
- LEWIN, Kurt, *Field theory in social sciences*, New York, Harper and Row, 1951, 230 p.
- LEWIN, Kurt, *Psychologie dynamique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964
- LIU M., *La recherche-action dans les sciences de l'homme : portée, limites et perspectives*, Thèse présentée pour le Doctorat d'Etat ès Lettres, septembre 1986, Fondation nationale des sciences politiques, Institut d'Etudes Politiques de Paris, cycle supérieur de sociologie. Document ronéotypé, 569 p.
- LIU, M., « Problèmes posés par l'administration de la preuve dans les sciences de l'homme », *Revue Internationale de Systémique*, vol. 4, n° 2, 1990, pp. 267-294.
- MANIFICAT, Maurice, "La formation par la recherche : de la recherche impliquée à la recherche-action", *Education et Société*, n° 7, novembre 1984, pp. 104-109.
- MARBEAU, Lucile, "Méthodologie de la recherche-action" (réalisée avec des équipes d'enseignants; exemples pris dans le cadre de la section des sciences humaines de l'Institut National de Recherches Pédagogiques - Paris), *L'information Géographique*, n° 47, 1983, pp. 199-205.
- MARTIN, Claude, *Les recherches actions sociales : miroir aux alouettes ou stratégie de qualification*, Paris, La Documentation française, 1986, 135 p.
- MERLO, J.; "Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire", Paris, *I.N.O.D.E.P.*, L'Harmattan, 1982.
- MORIN, André, "Quelques orientations de la recherche-action en éducation en Amérique du Nord (Université de Montréal)", *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 3, Université de Bruxelles, 1981, pp. 529-538.
- MORIN, André, "Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation", *Prospectives*, vol. 20, n°s 1-2, Montréal, février-avril 1984, pp. 49-54.
- MORIN, André, *De quelques conditions essentielles pour une recherche-action en sciences de l'éducation*, Communication présentée au 52e congrès de l'AC-FAS, Québec, mai 1984, 17 p.
- MORIN, André, "Critère de scientificité de la recherche-action", *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XI, n° 1, 1985, pp. 31-49.

- PERETTI, André de, *Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux*, Paris, Dunod, 1981, 248 p.
- PETER, M. et ROBINSON, "The origin and status of Action Research", *The Journal of applied behavioral science*, vol. 20, n° 2, 1984, pp. 113-124.
- ROWAN, John, "A dialectical paradigm for research", in *Human Inquiry. A sourcebook of new paradigm research*, Edited by P. Reason and J. Rowan, John Wiley & Sons, 1981, pp. 19-35.
- SANFORD, Nevitt, "A model for action research", *Human Inquiry. A sourcebook of new paradigm research*, Edited by P. Reason and J. Rowan, John Wiley & Sons, 1981, pp. 173-181.
- SHELTON, Danielle et LAROCQUE, Gabriel, *La recherche-action*, Technologie éducationnelle, Université de Montréal, janvier 1981, 92 p.
- SUSMAN, Gerald I. et EVERED, Roger, "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", *Administrative Science Quarterly*, vol.23, n° 4, décembre 1978, pp. 582-603.
- THIRION, Anne-Marie, *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Liège, année académique 1979-1980, 239 p.
- THIRION, Anne-Marie, "La recherche-action : un analyseur des politiques et des pratiques éducatives", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1981, n° 3, pp. 645-653.
- TOURAINE, Alain, *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984, 350 p.
- TOURAINE, Alain, DUBET, François, WIEVORKA, Michel, STRZELECKI, Jan, *Solidarité. Analyse d'un mouvement social. Pologne 1980-1981*, Paris, Fayard, 1982, 309 p.
- VAN TRIER, Walter E.; "La recherche-action", *Déviance et société*, 4, 2, Genève, 1980, pp. 179-193.
- VERSPIEREN, M.R., *Recherche-action de type stratégique en Science(s) de l'Education*, Paris, Bruxelles, co-édition L'Harmattan-Contradictions, 1991, 396 p.
- WEISS, Jacques, "Les trois fonctions de l'observation interactive", *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Pratiques et théorie*, Université de Genève, octobre 1981, cahier n° 26, pp. 117-127.
- WEISS, Jacques, "La formation pour la recherche : un espoir pour une rénovation des pratiques éducatives", *European Journal of Teacher Education*, vol. 5, n° 2, 1982, pp. 157-168.
- WERY, Anne, "Recherche-action dans les centres de santé mentale. Note méthodologique", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1981, n° 3, pp. 637-644.

SOMMAIRE

<i>Bernard Joly</i> - Nouvelles remarques épistémologiques sur la recherche-action	5
<i>Véronique Leclercq</i> - Les rapports théorie/pratique, recherche/action dans une démarche de recherche en éducation de base des adultes	23
<i>Paul Demunter</i> - Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation	39
<i>Marie-Renée Verspieren</i> - Enseigner la recherche-action de type stratégique	59
<i>Dimitris Vergidis</i> - Recherche-action menée à Kato-Achaïa sur l'éducation des jeunes tziganes	85
<i>Philippe Hofman</i> - Première généralité : essai	101
Bibliographie	139
Table des matières	145

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ÉTUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/58.11.11)

Nos.		F.F.	Nbre d'ex.
1.	L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="checkbox"/>
2.	Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="checkbox"/>
3.	La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="checkbox"/>
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="checkbox"/>
5.	Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="checkbox"/>
6.	Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="checkbox"/>
7.	Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="checkbox"/>
8.	Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, sept. 1987	70	<input type="checkbox"/>
9.	Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987	70	<input type="checkbox"/>
10.	Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="checkbox"/>
11.	Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="checkbox"/>
12.	A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="checkbox"/>
13.	Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="checkbox"/>
14.	Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="checkbox"/>
15.	Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise, fév. 1990	70	<input type="checkbox"/>
16.	L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="checkbox"/>
17.	Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="checkbox"/>
N° spécial :	Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : Réponse des universités", Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989	200	<input type="checkbox"/>
18.	L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord-Pas-de-Calais, février 1991	70	<input type="checkbox"/>
19.	20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens	70	<input type="checkbox"/>
20.	Entreprise et représentation de l'illettrisme, juin 1992	70	<input type="checkbox"/>
21.	Canal 6, Rapport d'évaluation, décembre 1992	70	<input type="checkbox"/>
22.	Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU, mars 1993	70	<input type="checkbox"/>
23.	Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail, octobre 1993	70	<input type="checkbox"/>
24.	Ça y est, je sais lire !, décembre 1993	70	<input type="checkbox"/>
25.	Recherches-Actions : méthodes et pratiques de formation - Tome 1, juin 1994	70	<input type="checkbox"/>
26.	Recherches-Actions : méthodes et pratiques de formation - Tome 2, nov. 1994	70	<input type="checkbox"/>
	Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="checkbox"/>

Veuillez préciser :

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

Veuillez 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 Technologies de Lille

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

**Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20 58 11 11**