

Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation

Pierre Paillé
université de sherbrooke

L'utilisation de plus en plus large de la recherche qualitative et de la recherche-action en sciences de l'éducation donne lieu, depuis quelques années, à un renouvellement des pratiques méthodologiques et à une meilleure adéquation de la recherche empirique à la complexité du champ éducatif. L'article qui suit se veut une contribution à ce mouvement via la présentation et la justification du *design* méthodologique novateur d'un projet de recherche. Il s'agit d'une recherche-action-formation impliquant une quinzaine d'enseignants titulaires du premier cycle du primaire de la région de Québec. Alliant recherche de terrain à visée académique, réflexion sur la pratique, innovation pédagogique et formation diplômée, la recherche réalise une combinatoire méthodologique qui sera présentée plus en détail et qui servira de point de départ pour l'examen d'un certain nombre de choix méthodologiques dont l'interaction conduit rapidement à des situations nouvelles par rapport à la tradition, et, partant, à de nouvelles interrogations.

Qualitative, action research in education has produced methodological innovations, and led to appreciation of the empirical complexity of educational phenomena. I here present and justify a design for action research in education in which 15 Quebec primary school teachers will participate. Linking academic research, reflective practice, innovative pedagogy, and formal training, this research calls for methodological decisions that would lead to questioning of traditional teaching practice.

La méthodologie de recherche scientifique est décisive quant à l'adéquation, à la finesse et à l'impact d'une recherche. Or, son importance n'a pas été reconnue dans la pratique de nombre de recherches en sciences de l'éducation. D'une part, c'est fréquemment sans considération qu'on se livre à son exercice. Tout se passe comme si l'élaboration du devis méthodologique procédait de l'application attentive, mais largement automatique, de solutions-types à des problèmes définis. On comprendrait ceux que l'exercice rebute: au mieux, il s'agirait d'une manoeuvre délicate de pairage; au pire ce serait une tâche ennuyante, du type de celles que l'on se renvoie d'un membre d'une équipe de recherche à l'autre.

D'autre part—et cela explique peut-être l'ennui dont il vient d'être question—la méthodologie de recherche en sciences de l'éducation a été et est encore en partie figée dans un formalisme positiviste peu adapté à son champ de connaissance et de pratique. Quelle que soit la situation à l'étude, le premier réflexe était, il n'y a pas si longtemps, de créer un groupe contrôle, d'isoler une à une les variables situationnelles et de faire intervenir le hasard. Fondamentales

au sein d'un tel réflexe, les opérations de marquage de la scientificité ont souvent préséance absolue, avec comme résultat qu'on ne les dépasse guère vers les objectifs moins accrédités, et moins académiquement valorisés, de richesse, de profondeur, de densité, d'utilité, etc. La méthodologie a tendance à servir d'abord la reproduction de la méthodologie et à perdre de vue sa principale raison d'être, qui est de penser de façon appropriée une série de stratégies investigatives ou expérimentales relativement à un objet de recherche. Hypostase au sein du processus scientifique, elle en vient à être réifiée en accord avec les canons de la recherche neutre de la vérité. Dans nombres de cas, le projet de recherche réussit plus sûrement la consolidation de la position stratégique d'une approche méthodologique — qui gagne en légitimité au fil des recherches — que le couplage d'un scénario de constatation du réel, pour parler comme Bachelard (1963), à un questionnement précis et ciblé.

Il faut bien sûr reconnaître le *caractère historique* des procédés retenus à chaque époque pour constituer et analyser le corpus matériel des recherches. Ce serait manquer de sensibilité historique que de faire le procès des usages méthodologiques d'une période donnée. En sciences de l'éducation, le formalisme et l'hypothético-déductivisme sont des héritages des sciences dites contributrices, via la psychologie psychométrique et la sociologie d'enquête, lesquelles ont représenté pendant longtemps le modèle de la recherche scientifique en sciences sociales et humaines, sauf en quelques lieux comme en anthropologie.

Or, c'est justement d'anthropologie, entre autres, que nous vient une tradition méthodologique nouvelle en sciences de l'éducation, sous la forme de la recherche qualitative, brisant la monotonie du répertoire reconnu des approches. En fait, on assiste depuis quelques années à l'éclatement des repères méthodologiques traditionnels en même temps qu'à la multiplication des formes de scénarisation admissibles: recherche collaborative, recherche-action, ethnographie scolaire, recherche phénoménologique, recherche heuristique, recherche phénoménographique, etc. On conçoit de mieux en mieux qu'il est possible de prendre en compte à la fois la spécificité que commande une problématique de recherche donnée et la complexité du champ de représentations et de pratiques qui sera l'objet, voire le terrain du projet, ce, en l'absence des dispositions *anticipatrices* prises traditionnellement vis-à-vis des preuves formelles de contrôle externe de la démarche. Les *design* méthodologiques tentant d'opérer cette synthèse peuvent être vus comme autant de tentatives d'approche de la complexité de la pratique éducative.

La présentation qui suit se veut, dans ce sens, une contribution au mouvement contemporain de renouvellement de la pensée méthodologique en sciences de l'éducation. Il s'agit du compte-rendu, temporaire — parce qu'en constante redéfinition — de la méthodologie d'une recherche portant sur l'interdisciplinarité au premier cycle de l'ordre primaire et menée par le Groupe de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (GRIDD) de la Faculté d'éducation de

l'Université de Sherbrooke, groupe au sein duquel l'auteur est plus particulièrement responsable de la méthodologie. Le devis n'est pas présenté à titre exemplaire, ce qui serait contre-productif puisque l'approche méthodologique la plus prometteuse pour une recherche est souvent celle qui n'existe pas encore. Il s'agit plutôt d'une invitation à réévaluer nos approches méthodologiques, effort qui sous-tend cette démarche et qui peut être de nature à inspirer des essais novateurs, quelque insécurisant que puisse être, par ailleurs, l'exercice.

L'INTERDISCIPLINARITÉ PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE

La préoccupation à l'égard de l'interdisciplinarité pédagogique dans l'enseignement primaire est à l'honneur au Québec depuis une trentaine d'années. Plus de deux cents écrits ont été publiés sur cette pratique. Strictement, on pourrait définir l'interdisciplinarité pédagogique comme l'intégration didactique des savoirs au niveau des démarches d'apprentissage et des objets d'apprentissage en situation réelle d'enseignement. Les enseignants sont censés en principe recourir à des pratiques interdisciplinaires; or, la réalité est plus complexe et moins certaine. À l'origine de notre projet se situe en fait le constat d'une confusion extrême au regard de la définition que les enseignants du primaire donnent de ce concept et des pratiques dites "interdisciplinaires" qu'ils relatent (Lenoir, 1991). Il s'agit de perspectives qui suscitent pourtant énormément d'intérêt dans le milieu scolaire et auxquelles une grande majorité d'enseignants se rallient sans difficulté. À la lumière de ce constat ainsi que des données récentes d'une enquête du ministère de l'Éducation sur l'application et l'applicabilité du régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 1990), il importe de s'interroger sur la capacité d'introduire dans le milieu scolaire des transformations sur le plan des pratiques pédagogiques.

L'interrogation qui se pose d'emblée et à laquelle se greffent, dans le cas de l'interdisciplinarité pédagogique, de nombreuses questions est la suivante: quelle est, concrètement, dans la pratique quotidienne des enseignants, la place et l'importance de l'interdisciplinarité? À quels modèles interdisciplinaires recourent-ils principalement? Quels modèles d'intervention éducative sont privilégiés? Quels seraient les éléments les plus visibles d'une évolution de pratiques pédagogiques orientées vers l'interdisciplinarité? etc. Nous comptons répondre à ces questions, peut-être en soulever de nouvelles, tout au long d'une recherche étalée sur trois ans auprès d'une quinzaine d'enseignants du premier cycle du primaire de la région de Québec. Les enseignants participent au projet sur une base volontaire. Ils enseignent actuellement dans une dizaine d'écoles de quatre commissions scolaires du territoire. Puisqu'il s'agit presque exclusivement de femmes, nous utiliserons désormais le féminin dans le texte, ce choix étant endossé par le seul homme participant à la recherche, dont la situation "minoritaire" est typique du premier cycle du primaire.

Mis en route en janvier 1992, le projet a pour objet central l'approche, puis l'expérimentation, de pratiques interdisciplinaires. Comme on le verra, le détail du projet renvoie en réalité à des objets forts variés. Au départ, les objectifs se situent à trois niveaux. Pour les enseignantes, le projet est l'occasion, à travers une formation continue diplômée, de créer un espace de réflexion sur leur pratique, une occasion de retour, non seulement sur des gestes professionnels spécifiques, mais également sur les conditions générales de production de ces gestes, ce, par le biais, entre autres, d'une micro-analyse de la phase pré-active de leur enseignement ainsi que d'une systématisation de la phase post-active.

Pour le groupe de recherche à l'origine du projet, l'objectif principal consiste à recueillir et analyser les représentations des enseignants, leurs pratiques et leurs stratégies relatives à l'enseignement dans une perspective interdisciplinaire, et ce, dans le contexte d'un cheminement échelonné sur trois ans. Enfin, un troisième partenaire du projet en suit le déroulement avec intérêt: il s'agit du ministère de l'Éducation du Québec, qui chapeaute la production d'un guide de formation à l'interdisciplinarité pédagogique.

LA STRUCTURE DU DESIGN MÉTHODOLOGIQUE

Pour opérationnaliser, sur le plan de la démarche, de tels objectifs, un *design* méthodologique conséquent doit répondre, à notre avis, à certains critères. Il doit d'abord souscrire au principe d'une *méthodologie pour l'éducation*, préoccupation dont la légitimité est mieux reconnue depuis quelques années. D'une certaine façon, il y a un "positivisme" à l'oeuvre en sciences de l'éducation, qui est différent du positivisme en sociologie ou en psychologie et dont l'un des effets est d'imposer des approches méthodologiques trop souvent inappropriées à la réalité de l'éducation, comme nous l'avons souligné en introduction et contre quoi s'érige cette première condition. La méthodologie du projet doit être, en plus, une *méthodologie pour l'innovation*, c'est-à-dire qu'elle doit permettre, mais aussi réguler, l'innovation pédagogique. Enfin, il est important que la méthodologie demeure, au total, une *méthodologie pour la science*.

Répondant, croyons-nous, à ces trois conditions, notre projet consiste, dans sa forme actuelle, en une recherche longitudinale portant sur la définition, l'implantation et l'évaluation, par les enseignantes elles-mêmes, de pratiques interdisciplinaires. En plus, les enseignantes sont associées à cette recherche tant au niveau de l'interprétation des résultats qu'à celui de l'élaboration du devis praxéologique. Dans son ensemble, la démarche est assujettie à la pratique éducative quotidienne, à ses contraintes et à ses possibilités, à ses succès comme à ses ratés. La classe constitue le terrain d'essai des innovations en même temps que le lieu du test de leur validité opérationnelle.

Finalement une formation de deuxième cycle menant à l'obtention d'un Diplôme en enseignement (D.E.) de l'Université de Sherbrooke vient tout à la

fois englober, rythmer et nourrir la démarche d'ensemble. Dispensée à Québec même par des membres professeurs ou chargés de cours du GRIDD ou par des personnes-ressources ponctuelles d'autres universités, elle met à profit la compétence acquise depuis plusieurs années par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en enseignement à distance. Prévue sur trois ans, à raison de neuf crédits par année, elle a le double mérite d'inscrire les enseignantes dans un processus de formation continue et de permettre de repenser significativement certains savoirs et pratiques existants et à venir. Fidèle à l'esprit d'une recherche-action, la formation est "à contenu variable": certaines activités pédagogiques ont été prévues dès le début du projet, car elles correspondent, selon le point de vue des concepteurs, à des fondements théoriques indispensables et à des nécessités sur le plan de la mise en oeuvre de pratiques en classe; d'autres activités, par contre, demeurent entièrement ouvertes et seront identifiées et conçues à partir des besoins qui ne manqueront pas de se faire sentir tout au long du projet.

Une recherche-action-formation

Dans son ensemble, le projet, novateur, justifie l'utilisation d'un néologisme: il s'agit d'une *recherche-action-formation*.¹ Les trois volets, quoique définissant *ensemble* le projet global, peuvent cependant être traités séparément pour des fins de présentation. Le volet *recherche* renvoie à l'esprit d'une démarche scientifique traditionnelle, tant au niveau du processus, qu'à ceux des fins et des moyens. Au niveau processuel, le projet constitue bien, selon l'acception classique, une démarche d'*interrogation d'une réalité*, laquelle est toutefois multiple dans le cas présent: étude d'une réalité de départ, mais aussi de son évolution, du type et du niveau d'engagement de ses acteurs, de l'apport et de l'importance des formateurs impliqués, etc. La recherche vise également en partie des fins d'*avancement de la connaissance*. Enfin, au niveau des moyens, le projet comprend le recours à un *appareillage méthodologique* de "photographie," de "lecture" du réel: il y a ainsi cueillette et analyse systématiques de données. Le volet *recherche* souscrit donc à des objectifs de renouvellement du *savoir voir* à partir d'une position fondamentale et empirique. L'intérêt se situe ici au plan de la documentation et de l'analyse de représentations, de pratiques et de stratégies dans une double perspective synchronique et diachronique.

Le volet *action* est à la fois le terme central et le terme médiateur, bien au-delà de sa position grammaticale dans l'expression. Terme central donc, au sens où l'action/innovation constitue le pivot de tout notre démarche commune. De plus, l'action/innovation est médiatrice de la démarche d'ensemble, à double titre. D'abord, par rapport au processus de recherche, l'action l'est par son influence sur celui-ci: nous ne sommes plus à aucun moment face à une "recherche-recherche"; c'est bien d'une recherche-*action* qu'il s'agit, c'est-à-dire

d'une démarche commune (chercheur-acteur) d'objectivation de la réalité et d'action sur cette réalité. Précisons tout de suite que, de notre point de vue, il n'y a pas "contamination" du processus de recherche, mais bien au contraire, dans le cas présent, *fécondation*.

L'action/innovation est ensuite médiatrice par rapport à la formation, plus précisément par l'entremise du droit de veto qu'elle détient sur celle-ci; en ce sens, la formation *doit pouvoir déboucher sur un renouvellement des pratiques*. En définitive, le volet action/innovation traduit le souci de l'opérationnalisation du projet dans des pratiques innovatrices, réflexives — à travers leur fécondation par la recherche — et renouvelées progressivement, le long d'un cheminement à long terme.

Le volet *formation*, enfin, peut-être le plus novateur au sein d'un tel projet, crée le lieu d'une réflexion extensive, systématique et prolongée, une réflexion sanctionnée devant déboucher sur des changements durables au niveau d'un certain nombre de représentations et de pratiques éducatives. La recherche et l'action/innovation sont ainsi sanctionnées, chapeautées, rythmées, nourries par un diplôme formel d'enseignement, par les cours le composant, par les travaux qui y sont attachés. Il est certain, au surplus, que la reconnaissance officielle et les avantages professionnels conférés par un diplôme représentent un atout important du projet.

LES TROIS VOILETS ET LA GÉNÉRATION DE LA COMPLEXITÉ

La complexité du *design* méthodologique, déjà apparente si on a en tête les scénarios classiques de recherche, devient de plus en plus tangible à mesure que sont entrevues les possibilités qu'offre la conjugaison des trois volets du projet. Les liens, les boucles et les occasions d'interfécondation entre la recherche, l'action/innovation et la formation sont innombrables. Ainsi, par exemple, la recherche est-elle orientée et nourrie constamment par des données et des opérations de provenances très diverses: des données théoriques issues d'un cadre constructiviste de théorisation de l'intervention éducative, des données empiriques en flots continus de représentations, de comportements, d'évaluations, des données expérientielles alors que la perspective des acteurs est sollicitée, des données de gestion (comment le projet est-il concrètement mené?), des opérations pratiques (quelles sont les conditions matérielles facilitantes du projet?), des opérations académiques, etc.

La recherche porte en plus sur la formation elle-même. La formation dispensée est en fait expérimentale, d'où l'intérêt du déroulement du projet pour toutes les instances, dont le ministère de l'Éducation, ainsi que l'Université responsable des cours, mais aussi pour l'équipe de chercheurs qu'habitent des questions telles que celles-ci: "Qu'est-ce qu'est, que devrait être une formation continue d'enseignants en général, concernant l'interdisciplinarité en particulier? Que se passe-t-il

lorsqu'une vingtaine d'enseignantes participent à une recherche-action-formation sur trois ans?" Il s'agit non seulement de procéder à une analyse de la situation, mais également de dégager des paramètres pour une formation continue, comme on peut le voir à la figure 1.

L'action/innovation est semblablement enchevêtrée dans une structure en réseau, dans un collectif, comme le dirait Latour (1991). Les innovations dépendent ainsi d'une analyse à la fois des résultats de la recherche en cours et du succès de leur implantation, en même temps qu'elles originent d'une réflexion scientifique sanctionnée, réflexion qu'elles nourrissent en retour. À tous moments, régulièrement, intervient le recours à l'expérimentation en classe, ici d'un nouveau matériel pédagogique, là d'un couplage conceptuel par le biais de la démarche d'apprentissage. Or, les résultats de ces expérimentations représentent autant de données empiriques relatives à l'évolution des pratiques, et ils jouent un rôle non négligeable quant au réajustement continu de la série des thèmes et des cours de la formation.

La formation, finalement, participe de façon tout aussi entière à la génération de la complexité d'ensemble. Planifiée et dispensée selon une formule très

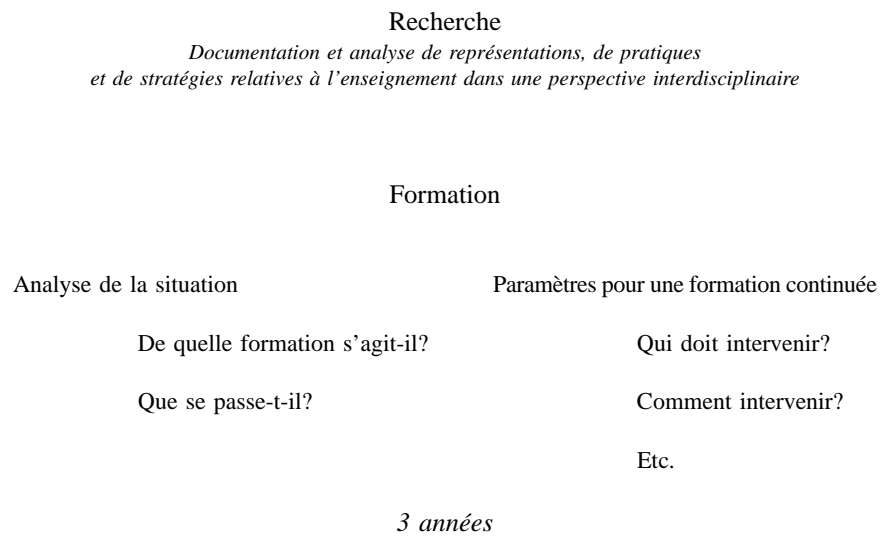


FIGURE 1

L'articulation de la recherche et de la formation

souple, elle constitue une formation à l'action, mais aussi une formation à la recherche et, de façon globale et prégnante, elle est, pour les participantes, le lieu privilégié de la réflexion sur leurs propres pratiques. Elle est ainsi définie et se déroule selon un calendrier dicté en partie par les résultats de la recherche et des innovations, ancrant celles-ci dans la pratique, hissant ceux-là à un niveau théorique.

On pourrait penser qu'une telle multiplicité d'objets et de démarches puisse poser des problèmes de cohérence ou de logistique. Le risque existe, en effet, et c'est pourquoi nous avons prévu des rencontres mensuelles que nous appelons *séminaires de recherche-action*. À l'image du projet, ces rencontres réunissent tous les participants et sont l'occasion d'activités très variées. Le canevas général de l'ordre du jour de ces séminaires a été conçu de façon à permettre la tenue de pratiquement toutes les activités possibles à partir des trois volets. Envisagée comme un moment privilégié visant à faire "le point," chacune des rencontres comprend un "point-formation," un "point-action" et un "point-recherche," ces trois points comprenant eux-mêmes une section "formation," "action" et "recherche."

Par exemple, l'ordre du jour de chacune des rencontres mensuelles prévoit un moment consacré au "point-formation," le rationnel étant que les rencontres de recherche-action sont le lieu de la discussion de la bonne marche du projet et de l'ajustement des activités à venir, à tous les niveaux. C'est aussi l'occasion de faire le point sur les démarches entreprises de recherche, d'action et de formation. À l'ordre du jour de la section "recherche" du "point-formation," on pourrait retrouver, par exemple, un retour sur les entrevues menées auprès des enseignantes ou une interrogation à savoir quelles cueillettes de données ou discussions les enseignantes considèreraient pertinentes à tel moment. Sous la rubrique "action" du "point-formation," on pourrait convenir du type et des modalités d'un projet d'expérimentation en classe.

Les séminaires de recherche-action peuvent même faire l'objet de discussions théoriques ou méthodologiques, le cas étant prévu sous la rubrique "formation" du "point-recherche," alors que, par exemple, l'un des membres de l'équipe de recherche peut présenter un exposé sur une perspective éducative spécifique. La complexité se trouve ainsi au coeur même de ces rencontres, essentielles à la régénération constante, au développement du projet, somme toute à son succès.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

Concernant le couple *recherche-innovation*, une méthodologie plus spécifique se devait de servir adéquatement les objectifs poursuivis. Conçue et constamment repensée à l'image de la complexité du réel, elle emprunte ses orientations et ses procédés les plus signifiants à la méthodologie de recherche de terrain ainsi qu'à la méthodologie de recherche-action. Recherche de terrain, d'abord, avec la

volonté d'étudier les inscriptions de la réalité dans leur contexte plein et entier, de prendre contact avec la vie des acteurs et des institutions, de tenter même l'"im-périence," pour reprendre l'expression de Verdan (1991). Recherche-action, ensuite, dans le but d'inscrire le travail scientifique au coeur de la vie éducative et, parallèlement, d'alimenter la réflexion théorique aux sources des pratiques et des inévitables négociations qui les réorientent.

L'option de la recherche de terrain implique à son tour un certain nombre de choix méthodologiques précis, en commençant par une stratégie inductive d'appréhension du phénomène — qui ne saurait être assimilée à un parti-pris inductiviste — dont il découle que les a priori théoriques — car il y en a toujours — n'ont provisoirement qu'une valeur strictement instrumentale. S'ajoutent une visée holiste et une intention synthétique, dans la lignée de la tradition de l'anthropologie culturelle et, plus spécifiquement, de l'ethnographie scolaire, que l'on reconnaît à une approche large et globalisante du phénomène à l'étude et à un projet d'abord et avant tout compréhensif (*comprehensive*).

La recherche de terrain suppose également une stratégie méthodologique sensible et flexible, en ce que toute inscription de la réalité est potentiellement porteuse de sens. Mais encore faut-il identifier les inscriptions pertinentes et accepter en même temps l'impossibilité d'une liste exhaustive préliminaire! Il s'ensuit que la présence physique des chercheurs dans le milieu étudié est indispensable.

L'option de la recherche-action se traduit par certaines dispositions méthodologiques supplémentaires, reliées dans l'ensemble au caractère convivial et praxéologique de la démarche. S'impose d'abord le choix de stratégies ouvertes — la définition de la réalité tant structurelle que fonctionnelle étant largement contingente — et interactives, puisque l'espace de recherche et d'action est co-habité. Stratégies qui, additionnellement, doivent être attachées (sans être inféodées) à l'opérationnalisation des résultats et à l'efficacité de l'action. Plus que la présence des chercheurs dans le milieu, ici, ce sont la qualité de leur écoute sociale et la spontanéité de leur engagement qui font la différence. Du point de vue des chercheurs, la recherche-action se présente en effet comme *l'art de la trans-position*.

Les objectifs du projet de même que la conjugaison *recherche de terrain/recherche-action* dictent enfin une option de choix: celle de la recherche qualitative, entendue dans son acception anthropo-sociologique. Qualitative à l'approche, à la cueillette, à l'analyse et à la thèse, la recherche s'inscrit *mutatis mutandis* dans une perspective de découverte de représentations et de processus de base. À l'approche, la recherche est qualitative à cause de la nature des interrogations soulevées, du nombre des participants, mais d'abord et avant tout par parti pris philosophique et méthodologique. Il y a un choix d'investiguer la qualité de l'"objet" plutôt que son ordonnancement, sa fréquence ou sa généralisation; la profondeur de la compréhension contextuelle est préférée à la perspective étendue du sériage.

Qualitative à la cueillette, via l'utilisation de méthodes telles l'entrevue et l'observation, comme on le verra plus loin, la recherche est également qualitative à l'analyse du moment où les processus essentiellement cognitifs que nous mettons à contribution pour cette activité participe d'un travail de conceptualisation où les mots sont analysés avec d'autres mots, avec ce qu'on appelle des catégories, la fonction de ces dernières étant de porter les phénomènes étudiés à un niveau d'abstraction plus élevé et d'indexicalisation plus large (c'est-à-dire que les catégories se rapportent à un contexte plus large, et, partant, explicatif). Enfin, le projet est qualitatif au "rapport," et c'est un récit plus qu'une démonstration qu'il faut en attendre en tant que production, à quelque niveau que ce soit.

Compte tenu de cet ensemble de choix précis, la recherche consiste ainsi en une démarche empirico-qualitative de documentation, d'analyse et de théorisation d'un ensemble de représentations, pratiques et stratégies, de leur transformation au cours d'un processus cyclique de réflexion-formation-innovation, ainsi que de la valeur itérative du projet en tant que tel. Cette étude, longitudinale, est en outre liée à une intervention co-initiée au niveau des pratiques ainsi que de leur édifice conceptuel et constamment redéfinie par elle.

Passablement éloignée des recherches éducatives, notre démarche est portée par une volonté compréhensive, par une visée expérientielle, et elle ne saurait se réaliser pleinement à l'intérieur de la structure d'un devis expérimental. Loin de se satisfaire d'une position plus traditionnelle de la recherche, où la volonté d'observer le changement dans son déroulement "non-contaminé" se traduit par la définition puis le respect strict d'une distance épistémologique, voire même physique, face à l'objet d'étude, le projet s'inscrit d'emblée dans une perspective d'immersion. L'intervention et les diverses réorientations sont, à notre avis, non seulement souhaitables, mais elles marquent, au surplus, le respect du caractère interactionnel de la vie éducative et la reconnaissance de sa position de champ de force. Le projet de formation participe de la même volonté de dépasser l'étude distante et neutre du phénomène, dans un effort de participation active et significative au renouvellement, en milieu scolaire, de la pensée et des actes éducatifs.

Bref, la triple articulation de la recherche, de l'action et de la formation vise — outre l'avancement des connaissances scientifiques — la fécondation des réflexions et des pratiques à travers une appropriation critique, par les acteurs, des résultats émergents de la recherche et du savoir proposé en cours de formation. L'activité doit donner lieu à un ré-investissement progressif, mais durable, de sens.

CUEILLETTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Même à des fins strictement de recherche, les données à recueillir et à analyser dans le cadre du projet sont nombreuses et multivariées. Il peut être utile de

distinguer les données documentaires et les données d'enquête. Les données documentaires sont constituées à mesure que le déroulement du projet laisse des "traces de fonctionnement." On peut penser, par exemple, aux documents académiques, aux procès-verbaux de réunions, aux plans de cours. Ce type de données occupe une place importante en recherche de terrain. Dans le cas présent, elles s'avèrent inépuisables tant l'objet de la recherche est multiple.

Ainsi les documents mêmes du projet, les lettres de convocation, les circulaires, les propositions de cheminement, apparaissent-ils importants en ce qu'ils permettent de documenter la définition initiale de la réalité ainsi que son évolution, sa transformation au cours d'un processus de négociation entre les différents partenaires, processus dont la valeur heuristique est d'emblée reconnue et souhaitée à tous les niveaux.

Il en va de même des plans de cours, des photocopies, des évaluations — tant du projet que des expérimentations en classe et des apprentissages — des comptes-rendus, des mémos, etc. Les productions des enseignantes et de leurs élèves sont centrales, à toutes les étapes du cheminement. On peut également envisager la constitution d'un *corpus inscriptionum*, pour reprendre l'expression de Malinowski (1963, p. 71), à partir des langages, expressions et incidents caractéristiques du milieu.

La méthodologie du projet repose, en même temps, sur la cueillette et l'analyse de données d'enquête, c'est-à-dire sur des données recueillies en situation d'interaction. Des entrevues semi-directives avec chacune des enseignantes sont incidemment prévues au début, au milieu et à la fin du projet, entrevues dont la forme systématique, mais ouverte, sert des fins de documentation large et contextualisée tout en présentant une valeur comparative. Des entrevues de groupe permettent, additionnellement, d'identifier les plages d'entente ou de tension relativement à une série de préoccupations et de pratiques éducatives importantes. A ces données riches et denses s'ajoutent des informations plus factuelles recueillies ponctuellement à travers divers questionnaires. Finalement des notes de terrain sont constituées à chaque occasion: lors des observations, des rencontres, des réunions, etc.

Inextricablement liée à l'ensemble du projet, la cueillette de données est pratiquement continue, avec cependant des concentrations dans le cadre d'activités, de démarches, certaines ponctuelles, d'autres périodiques. On peut compter au nombre de celles-ci des collectes systématiques et ciblées — entrevues, observations, etc. — des rencontres mensuelles de recherche-action, des séminaires d'analyse et des réunions diverses.

Concernant l'analyse de ces données variées, nous faisons appel à deux grandes stratégies. La première est une stratégie typique de la recherche de terrain — qui est toujours en partie inductive — et qu'on pourrait qualifier d'*analyse par pistes*. La recherche n'étant pas fermée par un ensemble défini de questions, il devient possible de mettre en cheminement le questionnement initial

et de le renouveler à partir des pistes qu'il apparaît intéressant de poursuivre, selon une logique de la découverte.

La deuxième grande stratégie est liée à de l'analyse de corpus (par exemple, les entrevues) et prend la forme précise, dans le cas de ce projet, d'*analyse par théorisation ancrée*. Cette méthode est celle codifiée à l'Université de Californie en 1967 par Glaser et Strauss et enrichie diversement, depuis, par Glaser (1978) et Strauss (1987) eux-mêmes et en collaboration (Schatzman et Strauss, 1973; Strauss et Corbin, 1990), ainsi que, entre autres, par Charmaz (1988), Lofland et Lofland (1984), Tesch (1990), etc. Le traitement des données, relativement ardu et long, mais extrêmement fécond aux niveaux conceptuel et théorique, porte l'analyse, d'un examen minutieux et descriptif, à une modélisation et une théorisation ancrées empiriquement (*grounded*). La simultanéité de la collecte et de l'analyse des données, caractéristique de cette approche, assure non seulement une plus grande validité aux résultats, mais, dans le cas présent, sied tout à fait aux objectifs d'une recherche-action-formation.

LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION ET L'ÉDUCATION

Ce sont ainsi les grands traits du design méthodologique de notre projet. En terminant, nous souhaiterions mettre en perspective ce design très brièvement sous trois rapports: d'abord en marquant la continuité du design par rapport au courant de la recherche-action, ensuite en insistant à nouveau sur la complexité à laquelle il se mesure, finalement en soulevant quelques questions actuelles qu'il contribue à poser. Au terme de ces remarques, l'adéquation précieuse entre recherche-action-formation et pratique éducative devrait être au moins provisoirement posée.

En fait, *la recherche-action-formation constitue, selon nous, la forme propre et originale de la recherche-action en éducation* (figure 2). Il s'agit d'une approche développée en éducation et pour l'éducation. On pourrait ainsi la distinguer d'une variante industrielle de la recherche-action, qu'on peut désigner par le terme générique de *recherche-action de développement*, dont les travaux autour de William Foote Whyte (1991) aux États-Unis et de Jean-Marie Barbier (1991) en France constituent des exemples récents. Il faut la distinguer également d'une variante sociale de la recherche-action, toujours en partie *recherche-intervention*, qui constitue probablement le courant le plus important et dont Claude Martin a fait une revue détaillée en 1986.

Ces trois formes génériques de la recherche-action constituent toutes des *recherches impliquées*, à l'intérieur desquelles le chercheur est acteur, ici du développement organisationnel, là de l'intervention sociale, ailleurs de la formation. En plus, elles en constituent des applications, alors que, par exemple, l'*action-science* de Argyris, Putnam et Smith (1985) se démarque d'abord par sa contribution aux fondements de la praxéologie. Voulant tracer la filiation de la

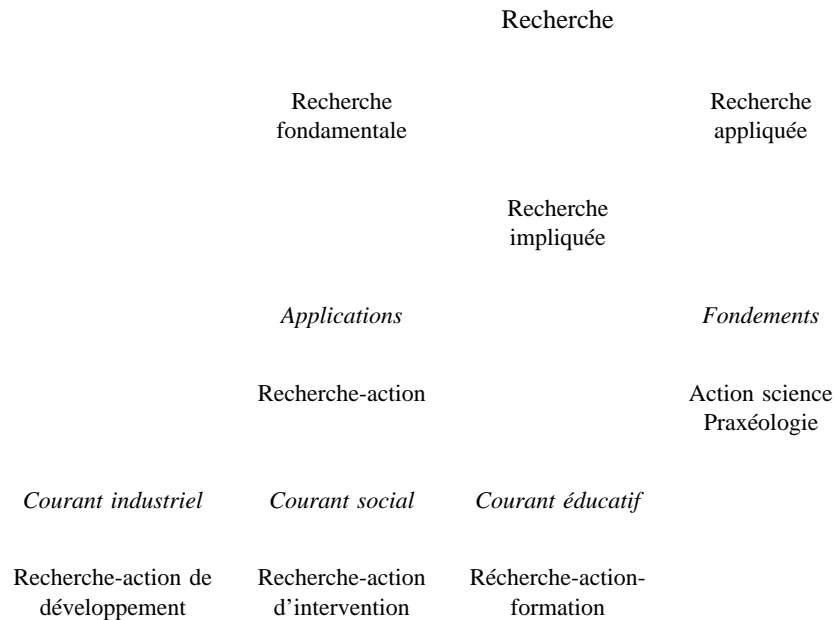


FIGURE 2

*Place de la recherche-action-formation parmi les formes
de la recherche appliquée*

recherche-action-formation à des formes encore plus anciennes de recherche, on pourrait remonter jusqu'à la distinction première entre recherche fondamentale et recherche appliquée, que la recherche-action-formation exploite de façon particulière.

À ce titre, la recherche-action-formation pose de façon novatrice le problème de l'approche de la complexité, et c'est le deuxième point que nous voudrions soulever. Déjà, la recherche-action avait permis d'opérer une complexification des objets, des approches et des attentes par rapport à la recherche traditionnelle. Par la notion de participation qu'elle a fait intervenir, par la nécessité aussi qu'elle a posée de penser en profondeur certaines tensions—objectivité-subjectivité, validité de construit-validité instrumentale—la recherche-action a interpellé la notion reçue de recherche scientifique. À la rigueur du schème expérimental, la recherche-action a pu opposer, tel que l'exprimait récemment

Barbier (1993, p. 11), “la rigueur de l’implication dialectique du chercheur qui est, à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique, dans la recherche-action et présent de tout son être dubitatif, méthodique, critique, médiateur en tant que chercheur professionnel.”

Avec son double tiret, la recherche-action-formation pousse un peu plus loin la *formalisation de sa prise sur la complexité*. D’abord en impliquant l’acteur dans une démarche de formation articulée, suivie, et reconnue institutionnellement, donc susceptible de lui profiter positivement sur le plan professionnel. Cette participation revient en pratique à un engagement, et cela n’est pas sans poser de défi. La recherche-action-formation soulève également des problèmes actuels, entre autres à travers la double tension *découverte-vérification formation-information*, qui pose la question à la fois de la construction de l’explication scientifique et de la construction du savoir. Mais somme toute, cette forme de projet semble rendre mieux compte que jamais de la complexité du champ éducatif.

Il y a en tout cas un aspect de cette forme de projet qui est novateur et qui permet de soulever un dernier point: il s’agit de la conjugaison action-formation, spécifiquement sous la forme d’une formation diplômée. Les avantages sont à première vue beaucoup plus importants que les inconvénients: avantages matériels (pour les responsables — locaux, matériel pédagogique — comme pour les participantes), sentiment d’encadrement légitime de la part des participantes qui apprécient ne pas “perdre leur temps” dans l’une de ces recherches-action aux retombées incertaines, caractère de scientificité des innovations en classe puisqu’elles s’appuient sur une démarche formelle, etc. Les inconvénients, de leur côté, n’apparaissent pas insurmontables: scepticisme de départ au sujet d’un projet qui serait à la fois recherche, innovation et formation diplômée, confusion possible — mais peut-être souhaitable, à la fin — entre les objectifs expérimentaux et les objectifs académiques, risque de glissement du projet vers une entreprise de formation, etc. Le bilan reste largement positif, malgré tout, et la forme *recherche-action-formation* est probablement là pour rester.

CONCLUSION

La méthodologie de recherche en sciences de l’éducation a été jusqu’à il n’y a pas si longtemps relativement campée dans des modèles rigides d’approche de la réalité éducative. Depuis un certain nombre d’années, on assiste à l’effacement progressif des repères méthodologiques traditionnels en sciences humaines et sociales. Les sciences de l’éducation peuvent constituer à ce chapitre un laboratoire privilégié, à la fois par la multiplicité de ses disciplines dites contributives et par son objet dont une partie importante consiste en des pratiques institutionnalisées. Il s’agit de situer alors les transformations méthodologiques, non pas tant au niveau des *éléments* de la méthodologie léguée qu’au niveau de nouvelles

synthèses, de projets qui représentent des conquêtes: sur la linéarité des scénarios de recherche, sur la distance imposée face aux pratiques, sur la dictature de la preuve expérimentale. Le design méthodologique qui a été présenté dans cet article s'inscrit dans le sens d'une telle volonté de repenser nos approches méthodologiques.

NOTE

¹ Comme c'est souvent le cas, le type de la recherche-action-formation, ou de la formation-action-recherche, etc., selon l'appellation, fait son apparition actuellement un peu partout en Europe et en Amérique, dans des laboratoires ou des institutions isolés. On peut penser, entre autres, aux travaux d'Évelyne et Bernadette Charlier aux Facultés Universitaires de Notre-Dame de la Paix, à Namur (Belgique) ou encore à ceux du Collectif *Éducation Formation Recherche* à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles. Aucun de ces projets n'associe cependant formation diplômée à recherche et innovation.

RÉFÉRENCES

- Argyris, C., Putnam, R. et Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bachelard, G. (1963). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et de planification*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1993, mars 26). *Le journal d'itinérance*. Communication présentée au Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation, Conservatoire National des Arts et métiers, Paris.
- Charmaz, K. (1988). The grounded theory method: An explication and interpretation. Dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary field research: A collection of readings* (p. 109–126). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: University of California Press.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Gouvernement du Québec. (1990). *Les régimes pédagogiques: rapport annuel sur l'application et l'applicabilité*. Québec: ministère de l'Éducation.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris VII, Paris.
- Lofland, J. et Lofland, L. H. (1984). *Analysing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Martin, C. (1986). *Les recherches-action sociales: miroir aux alouettes ou stratégie de qualification?* Paris: La documentation française.
- Schatzman, L. et Strauss, A. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- Verdan, A. (1991). *Karl Popper ou la connaissance sans certitude*. Lausanne, Suisse: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Whyte, W. F. (dir.) (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage.
-

Pierre Paillé enseigne à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec), J1K 2R1.