

Critères de « scientificité » de la recherche-action

André Morin

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900478ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900478ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 31–49. <https://doi.org/10.7202/900478ar>

Article abstract

The aim of this study is to understand the relation between the characteristics of experimental research and those of ethnographic research, rather than their opposing tendencies. From this analysis, we see develop the autonomous criteria of action research which permit an evaluation of the fundamental aspects such as the aim, the values, the context, and the operational design. This analysis proposes to view science in an analogous way in order to encourage the production of practical knowledge.

Critères de « scientificité » de la recherche-action

André Morin*

Résumé — À partir de caractéristiques de la recherche expérimentale et de la recherche ethnographique, l'objectif de cette étude consiste non à opposer deux tendances, mais à les mettre en relation. On verra ainsi surgir des critères autonomes de la recherche-action qui permettront de porter des jugements d'appréciation sur des points fondamentaux comme le but, les valeurs, le contexte, le schème opérationnel. Cette réflexion propose d'envisager la science de façon analogique pour favoriser la production d'un savoir pratique.

Abstract — The aim of this study is to understand the relation between the characteristics of experimental research and those of ethnographic research, rather than their opposing tendencies. From this analysis, we see develop the autonomous criteria of action research which permit an evaluation of the fundamental aspects such as the aim, the values, the context, and the operational design. This analysis proposes to view science in an analogous way in order to encourage the production of practical knowledge.

Resumen — Partiendo de las características de la investigación experimental y de la investigación etnográfica, el objetivo de este estudio consiste no en oponer dos tendencias, sino en ponerlas en relación. Se verán, así, surgir criterios autónomos en el estudio-acción que permitirán emitir juicios de apreciación sobre puntos fundamentales como el objetivo, los valores, el contexto, el esquema operacional. Esta reflexión propone abordar la ciencia en forma de analogía para permitir que se produzca un saber práctico.

Zusammenfassung — Ausgehend von Besonderheiten der Experimental- und der ethnographischen Forschung, soll diese Studie die beiden Tendenzen nicht konfrontieren, sondern miteinander in Beziehung setzen. Man wird auf diese Weise selbständige Kriterien für die "Aktionsforschung" entdecken, die eine Beurteilung grundsätzlicher Punkte wie des Zieles, der Werte, des Zusammenhangs und des Verfahrens erlauben. Diese Reflexion schlägt eine Betrachtung der Wissenschaft nach analogischer Art vor, um das Entstehen eines praktischen Wissens zu fördern.

Depuis plusieurs années, mes études et mes consultations sur la recherche-action me stimulent à définir des critères autonomes de ce paradigme en vue de le distinguer des autres approches de recherche notamment en éducation. D'analyses en évaluations de modèles utilisés tant par les universitaires¹ que par les groupes d'éducation populaire², il ressort que la confusion règne tant au niveau de la définition que de la méthodologie de la recherche-action en éducation pour une raison fort simple: il n'y a pas de critères encore assez spécifiques et reconnus de la recherche-action. On est porté à baptiser du nom de recherche-action tout ce qui

* Morin, André: professeur, Université de Montréal.

touche plus ou moins une action ou une intervention en pédagogie. J'ai même vu rattacher à la recherche-action certaines recherches purement classiques voire théoriques qui avaient été suscitées par une action à l'origine. On ira jusqu'à nommer recherche-action un modèle pédagogique d'intervention ou encore des réflexions sur les significations d'un vécu³. On est cependant plus près de la recherche-action, avec une méthode d'éducation permanente destinée à effectuer des recherches coopératives⁴.

À partir d'une définition opérationnelle de la recherche-action qui origine du Québec, et qui a été reprise par Desroche⁵ dans un article éclairant, il apparaît souhaitable de situer une recherche-action sur un continuum qui s'étale d'une recherche-action vagabonde à une *recherche-action intégrale*. Je me limiterai à cette dernière dans ma détermination des critères.

Pour établir des critères, je m'inspirerai d'une monographie sur l'enquête naturaliste (« naturalistique »)⁶ rédigée par E. Guba. Cet auteur qui s'intéresse à l'évaluation en éducation, fait ressortir les caractéristiques propres à chacune des investigations conventionnelle et naturaliste. Mon effort n'est pas d'opposer ces deux approches et de tabler sur leurs lacunes ou leurs déficiences. Si on me permet la métaphore du mariage, je tenterai de les mettre en relation pour voir surgir des caractéristiques propres à la recherche-action.

Ainsi, on aurait une recherche-action qui possède son autonomie particulière et ses critères spécifiques. Ce résultat élaboré à la suite de longues réflexions a été corrigé et raffiné dans quatre séminaires, deux de doctorat, un du GESOE et un congrès de chercheurs en éducation⁷. L'accueil qu'il a reçu et la nécessité d'engager la discussion à son sujet m'ont incité à le diffuser.

Au départ une définition de la recherche-action s'impose. Opérationnellement elle est « une recherche dans laquelle les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action ». C'est ainsi que selon Desroche la recherche-action se situe dans l'action, qu'elle porte « sur des acteurs sociaux, leurs actions, leurs transactions, leurs inter-actions », qu'elle est « conçue pour équiper « d'une pratique rationnelle » leurs pratiques spontanées », et qu'elle est « assumée par ces acteurs eux-mêmes (auto-diagnostic et auto-pronostic) tant dans ses conceptions que dans son exécution et ses suivis. »⁸ Elle cherche autant l'explication, l'application que l'implication.

Cette définition assez large me permet de dégager des traits de ressemblance et de différence entre la recherche-action, la recherche expérimentale et la recherche ethnographique. Il s'agit de balises ou de traits fondamentaux pour guider nos aventures de recherches notamment en éducation selon qu'une ou la combinaison de plusieurs méthodologies répondent mieux à la problématique.

Je traiterai douze points importants ; à partir du fondement théorique je m'arrêterai au but, à la réalité touchée, aux valeurs et au rapport de contexte de l'approche et du style, au schème, à la mise en place, au traitement et à la portée d'une recherche. Enfin, je me questionnerai sur la scientificité de la recherche-action. Je

rappelle que je n'envisage pas du tout une mise en demeure ou une guerre contre un paradigme en particulier. Je voudrais plutôt faire ressortir la *personnalité* propre de la recherche-action. Les méthodes ethnographique et expérimentale servent de tremplin pour valoriser une recherche-action que je privilégie certes, sachant bien que ces deux approches sont assez fortes pour résister à un tel jeu, essentiel pour passer du connu à l'inconnu.

Les fondements philosophiques du paradigme d'enquête

Le paradigme d'enquête de la recherche expérimentale remonte en grande partie aux grands théoriciens du 19^e siècle et du début du 20^e siècle avec A. Comte et E. Durkeim⁹. Fondé sur une philosophie positiviste, les chercheurs expérimentalistes s'intéressent aux faits et aux causes des phénomènes sociaux avec peu d'attention à l'état subjectif des individus. Dans ce sens, les objets exercent une force externe et coercitive sur l'individu. D'un autre côté, le paradigme d'enquête de la recherche « ethnographique » se fonde sur une philosophie phénoménologique où, selon Max Weber, le comportement humain doit se comprendre en fonction du schème de référence ou de la grille de l'acteur. Le point névralgique de cette philosophie est l'idée de la supériorité du vécu du subjectif sur les constructions conceptuelles.¹⁰

Dans une opérationnalisation *expérimentale*, le monde est regardé et perçu comme un ensemble de variables. Il y a ainsi des variables indépendantes et dépendantes; le chercheur peut manipuler les premières pour déterminer les effets sur les secondes. Il convient donc de contrôler en laboratoire certaines autres variables qui ont des effets erronés. Une fois les variables indépendantes et dépendantes identifiées et le plus grand nombre de variables indésirables éliminées, on sélectionne et on assigne les sujets par échantillonnage aux traitements pour mesurer les effets des erreurs provenant de ces variables indésirables. La comparaison de la variable dépendante avec le coefficient d'erreur permet de porter un jugement sur la réalité probable. Constamment, la recherche expérimentale nous pose le problème de l'échantillonnage afin de pouvoir généraliser et prédire les résultats de variables indépendantes telles que les méthodes pédagogiques.

D'autre part, une vision ethnographique du monde ne se préoccupe pas tellement d'intervenir directement. Le chercheur tente de se plonger dans le milieu avec un esprit ouvert et de laisser le réel l'imprégner. Au fur et à mesure que surgissent des impressions, des significations, le chercheur peut tenter de les confronter de différentes façons. S'il a le souci de passer par exemple à un « construit » ou à une « approche constructiviste », il confrontera ses impressions avec la population concernée.¹¹ D'autres approches moins subjectives conseillent de faire appel à la triangulation c'est-à-dire à une validation des sources avec d'autres jusqu'à ce que l'interprétation ait été suffisamment corroborée.

Lorsqu'on cherche à découvrir pourquoi la recherche-action suscite un engouement, ce n'est pas par pur caprice. Il y a fondamentalement un besoin, depuis

toujours, de passer de la théorie à la pratique. Les hommes et les femmes veulent être de moins en moins perçus comme des objets de l'histoire mais comme des sujets qui la font. C'est ainsi que Crozier et Friedberg¹² ne craignent pas de parler d'une liberté toujours présente dans une organisation si rationnelle soit-elle; ainsi, la créativité dans les enjeux en présence est une source d'analyse trop souvent méconnue. Par ailleurs, une praxis dans la tradition marxiste vise à transformer le monde par des moyens de production sur lesquels s'appuient les structures sociales. Chez Sartre, l'être se révèle dans l'histoire, tandis que chez Freire, toute personne ressent la nécessité de se conscientiser (opresseurs et opprimés) pour s'éduquer à la vraie liberté. Dans toutes ces conceptions, la philosophie sous-jacente m'apparaît se situer dans une vision praxéologique du monde. Elle n'est ni totalement *positiviste*, ni totalement *phénoménologique* mais elle se place entre les deux: ce qui lui permet d'arriver à des traits propres. Cette praxéologie est une dialectique entre les faits objectifs et les faits subjectifs¹³. Il y a une interaction continue entre l'action et la réflexion. Le paradigme qui en découle, est celui d'une recherche-action où les sujets sont les acteurs de leurs destinées et les auteurs de leurs histoires.

La recherche-action, à son état pur et intégral, permettra aux chercheurs de devenir acteurs en s'impliquant, en appliquant sur eux le produit de leurs réflexions et en expliquant parfois dans l'action et hors de l'action certaines directives concernant leur devenir.

La recherche-action se fonde sur le besoin d'amener à des conclusions opératoires, à résoudre des problèmes mais en se distinguant d'une science appliquée¹⁴. Elle se situe au-delà et en deçà de la pure application; elle est en dialogue constant avec la réalité. De là vient la nécessité de créer un nouveau paradigme de recherche-action¹⁵, particulièrement en éducation. Comme elle est en situation dialectique avec la réalité, elle cherche à mieux poser les problèmes, à suggérer des hypothèses — c'est son héritage de l'ethnographie; elle cherche également à découvrir les causes en étudiant les effets et en observant des interventions ponctuelles — c'est son héritage du positivisme. Mais elle a comme caractéristique propre de se vouloir *recherche-action* en insistant sur le trait d'union et en acceptant de faire intervenir dans un processus dynamique et rétroactif sur les objets, une vision née d'un dialogue entre les sujets dans un processus dynamique et rétroactif. C'est pourquoi on parlera d'émergence d'hypothèses et de vérification de stratégies. La question que certains se posent à savoir si c'est le besoin ou l'idéologie qui précède la recherche-action m'apparaît superflue dans cette perspective. Le besoin et le discours s'influencent mutuellement. Si le discours est immuable, il n'y a pas de recherche-action intégrale car il y a refus de remise en question. Il y aura peut-être une recherche-action militante mais sans questionnement sur les finalités et sur certaines stratégies vénérées comme des dogmes. Quant au besoin, il est toujours présent mais varie continuellement selon que des actions et des réflexions sont entreprises pour mieux le définir, le satisfaire ou le résoudre et en laisser émerger de nouveaux.

Le but

Toute réalité se définit principalement par sa finalité. La recherche-action n'y échappe pas. S'il est un critère qui peut nous permettre d'appréhender une méthodologie, c'est bien celui du but d'une recherche.

Selon Guba¹⁶, la recherche expérimentale oriente principalement son paradigme d'enquête pour vérifier une ou plusieurs hypothèses. L'enquêteur traditionnel, à bon droit, traite de variables et de leurs relations, c'est-à-dire qu'il teste des propositions de causes à effets. Le but est essentiellement la *vérification*. À partir de là, le chercheur peut passer à une certaine généralisation qui lui permet d'effectuer des prédictions. L'ethnographe quant à lui envisage une compréhension plus intime dans sa *découverte* des phénomènes. Lorsque le chercheur veut vérifier des relations, il essaie d'œuvrer naturellement en s'efforçant de trouver les moments propices où les relations des phénomènes avec son contexte peuvent être observées. Il ne les organise pas, il n'en contrôle pas les conditions. Il croit que les relations se produisent en toute probabilité et qu'il pourra les observer de nouveau.

La recherche-action (tout en se préoccupant de vérifier ou de découvrir les rapports entre des actions) vise un autre but soit le *changement*. La finalité est de transformer l'action qui porte autant sur le changement concret d'une réalité que sur le changement d'une pensée marquée par l'expérience. Il y a en jeu un processus de décision. L'action appelle la créativité des chercheurs pour transformer l'action. Ainsi le discours transformé devient transformateur d'une action qui devient plus réfléchie bien qu'à l'origine elle ait pu être spontanée en suscitant ce processus de réflexion. Dans nos discussions, nous avons hésité entre le choix du terme *changement* ou « amélioration ». Finalement, le terme changement est apparu plus fondamental car il incluait la possibilité d'une transformation complète.

Viser uniquement la résolution de problèmes dans une recherche-action, c'est se situer dans le courant lewinien à tendance positiviste. Donner comme ultime et unique but la transformation par l'élucidation « des dimensions « inconscientes » latentes des niveaux institutionnels et politiques que masque la dynamique groupale » c'est selon Rhéaume « considérer le seul angle psychologique pour développer un projet contre-institutionnel »¹⁷. Par ailleurs, contester les postulats socio-politiques du projet lewinien parce qu'il reflète la société capitaliste, c'est s'engager dans la poursuite d'objectifs de transformation sociale avec des rapports conflictuels¹⁸. Il s'agit dans ce dernier cas, à mon opinion, d'une recherche-action plutôt militante qui risque d'oublier la remise en question ou la dimension « d'explication » de la recherche-action intégrale.

Personnellement, j'opte en faveur d'un changement qui transforme et résout un problème ou le pose sous un nouvel éclairage ; il peut transformer le jugement, la pensée, parce qu'elle est mieux informée. L'action et la pensée sont transformantes. L'action, parce qu'elle pose un problème, suscite souvent des résistances et impose une réalité à la pensée. La pensée parce qu'elle veut être créatrice profite de forces

vives pour procéder à la découverte de solutions. Dans ce sens, je me rapproche de la recherche-action orientée vers le discours¹⁹. Dans cette perspective, la recherche-action a tout intérêt à se bâtir une personnalité autonome engendrée à la fois par le paradigme positiviste en testant rigoureusement certaines hypothèses en vue d'un changement que par le paradigme phénoménologique en laissant faire et en observant le cours des événements pour raffiner continuellement sa problématique.

La réalité

Une fois le but déterminé, une vision de la *réalité* en découle et nous permet de mieux caractériser la recherche-action par rapport au paradigme expérimental ou ethnographique.

La recherche traduite souvent dans une recherche expérimentale traite avec une réalité objective. C'est sa croyance légitime de découvrir la vérité, par ses façons d'appréhender le réel. On soutiendra qu'il y a une *seule* réalité qui nous permet de passer à la prédiction d'événements futurs grâce au processus de vérification de cause à effet. Ainsi, la réalité est *unique*. La prédiction qui en découle est parfois remise en cause, particulièrement dans les sciences de l'éducation, par des gens aussi sérieux que Crombach²⁰ qui note qu'une fois une recherche terminée, cette dernière parce qu'elle a déjà acquis une historicité, ne peut se retrouver en une copie conforme.

La phénoménologie propose, à mon sens, une vision plus flexible mais multiple. Une partie de la réalité dépend des perceptions individuelles. Qui peut affirmer *qui* a dit « vrai », *qui* a dit « faux » ? La vérité est un tout composé de bien des éléments ; elle est continuellement en changement, en ethnographie par exemple, que ce soit en termes de temps, de peuples, d'environnements, de milieux ou de circonstances. Le chercheur lui-même, instrument principal, évolue dans le temps. C'est sa vision qui lui permet de découvrir les multiples facettes d'une fleur chaque fois qu'il enlève un pétale. La manifestation de la réalité est *multiple*. C'est cette multiplicité ou complexité de variables qui, aujourd'hui, pose un problème en éducation. Déjà en 1968, Smyth l'avait démontré et Angert et Clark y sont revenus dans une communication sur la recherche en technologie éducationnelle²¹.

En recherche-action, la réalité se déploie de façon *dynamique*. Parfois, certaines actions sembleront uniques, parfois et plus souvent, le chercheur aura à considérer le dynamisme des événements. Le pédagogue, par exemple, sait que la réalité est complexe. Elle le place dans une situation difficile. Il ne la regarde pas comme un pur observateur ou comme quelqu'un qui seul peut la comprendre²².

Cette complexité naît des phénomènes éducatifs qui apparaissent non seulement dans un milieu microscopique comme une salle de classe où l'interaction est à son maximum mais aussi dans l'ensemble macroscopique ou écologique où les influences externes interviennent dans le milieu scolaire. Ainsi, un groupe d'élèves d'ethnies différentes ne peut être traité comme un groupe homogène. Il est essentiel de savoir regarder l'ensemble du système pour prendre des décisions et poser des

actions plus justes pour deux raisons: l'une pour ne pas tomber dans une action à courte vue, l'autre pour savoir orienter son action avec une portée plus large suivant qu'on veut des effets à court, moyen ou long terme. Le chercheur a besoin d'un grand angulaire tout autant qu'une lentille « zoom » pour éviter des actions sans lendemain.

Une recherche-action qui conçoit la réalité comme dynamique appelle des stratégies et des techniques variées. En général, la recherche-action ne se fera pas seule; elle doit être coopérative, chercher la participation de tous ceux qui sont impliqués dans l'action. En évaluation on a lancé le mot « d'évaluation délibérative »²⁴.

Les valeurs

Puisque personne ne niera que les valeurs sont importantes autant en évaluation qu'en recherche et qu'elles font partie de notre vie quotidienne, il est essentiel d'y porter une attention particulière.

En recherche expérimentale, il y a une tendance particulièrement dans un bon nombre de recherches en éducation, à suggérer au chercheur d'avoir un schème d'expérimentation qui est exempt de valeurs (value free), non pas qu'on ne peut mesurer les valeurs comme variables en considérant la position des individus par rapport à elles mais parce que le chercheur doit être *neutre* et ne pas impliquer ses valeurs personnelles dans son interprétation afin de respecter la valeur scientifique de la recherche.

Dans une approche plus phénoménologique les valeurs du chercheur sont une partie de l'enquête. L'auteur sait qu'il doit faire connaître ses biais et *explicitement* ses valeurs. Elles deviennent des éléments dynamiques dans l'étude. C'est une vision pluraliste qui se déploiera au fur et à mesure que progresse la recherche. Une bonne enquête ethnographique pourrait accepter que l'étude soit présentée à la première personne. Les opinions des autres sont colorées par les perceptions du chercheur²⁵ et le lecteur en est prévenu.

Dans la recherche-action, les valeurs font partie *intégrante* de la recherche. Comme dans l'approche ethnographique, les valeurs implicites s'exprimeront de plus en plus. Elles font partie du discours et de la dialectique. Toute recherche-action comme on le verra plus loin dans la négociation du schème opérationnel suppose un contrat ouvert où l'expression des significations des actions font partie de l'entente de recherche. Les valeurs doivent être intégrées si on veut que la méthode dialectique propre à la stratégie de recherche-action élimine ou à tout le moins diminue les conflits d'autorité et d'intérêt pour permettre à tous d'être respectés. Bien entendu, certaines valeurs deviennent tellement diamétralement opposées au changement ou à la transformation qu'il faudra, soit se résoudre à se diviser, soit s'entendre sur certaines valeurs qui permettent de travailler ensemble sur une tâche définie pour qu'il y ait coopération véritable.

Le contexte

Avec l'avènement de l'approche systémique de la recherche-action, le contexte prend une importance considérable en recherche éducative.

Particulièrement en évaluation, la recherche expérimentale doit s'efforcer d'évacuer le contexte pour favoriser l'étude en laboratoire. Il est primordial d'éliminer toute influence ou de contrôler toute variation. On peut concevoir la nécessité d'une telle approche en sciences de la nature bien qu'avec la théorie des quanta en physique on a tendance à tenir compte de plus en plus du contexte et de l'observateur. En recherche en éducation, le terrain est souvent la salle de classe où il est quasi impossible d'évacuer toutes les influences.

Dans cette optique, la recherche ethnographique considère que le contexte dans lequel se situe une étude est plus que pertinente, il est *essentiel*. Geertz a fait un excellent plaidoyer à ce sujet²⁶. Le chercheur se doit de le décrire le plus longuement possible, de le laisser parler. Il cherchera à le questionner pour en saisir les multiples significations et son impact sur les éléments à l'étude. Il y a nécessité pour le chercheur de venir en observateur participant dans un milieu pour s'en imprégner, l'observer le plus possible de l'intérieur et en prévoir les ramifications et les nuances fondamentales.

En recherche-action, le contexte est essentiel. Les chercheurs y sont *interreliés*. Ils vivent dans un contexte qui agit sur eux de même qu'ils interviennent sur lui. Toute modification du milieu joue sur eux et change la perception ou l'action subséquente. S'ils doivent être liés au contexte, il faut aussi qu'ils s'en imprègnent tout en sachant garder leur autonomie. De cette façon, les chercheurs s'engagent dans les milieux, s'en dégagent, se transforment et le transforme. La distanciation est aussi nécessaire que la convivialité pour réaliser un changement.

L'approche

L'approche de la réalité positiviste est normalement humble à bien des points de vue; elle se veut *simplifiée*. Cette réduction est préalable à l'investigation à travers un processus de contraintes et de conditions soit la décontextualisation, l'absence d'engagement des valeurs du chercheur, la nécessité de l'objectivité et le besoin de vérification. L'approche est structurée et vise le phénomène singulier dans sa mise au point.

Moins liée par des conditions aussi restreignantes, la recherche phénoménologique prend fondamentalement une position *expansionniste*²⁷. Son approche est globale, holistique; c'est une vision d'ensemble qui est primordiale et qui permet de décrire et de comprendre la complexité (*insight*) du chercheur.

En recherche-action, le chercheur ne doit pas essayer de réduire l'action à une seule cause bien que les résultats de l'étude pourraient aboutir à la découverte d'une cause unique. D'autre part, le chercheur cherche dans l'action; il ne peut toujours

attendre que toutes les significations émergent avant d'agir, car le cours des événements ne lui permet pas de retarder toutes les décisions. Il agit donc ou réagit en réorganisant les variables suivant la demande d'un milieu qui veut résoudre un problème ou suivant la nécessité de parvenir à une vision différente de la réalité. Son approche « *interactive* » le rend à la fois incitateur d'effets novateurs et réaliste face au déroulement naturel des événements.

Le style

De l'approche au style, il n'y a qu'un pas. Parler du style, c'est parler du chercheur. En recherche expérimentale, le chercheur tout en gardant sa neutralité et en évacuant le contexte intervient au niveau de l'expérience; il organise les conditions de l'expérience pour observer — en ne s'impliquant pas si possible personnellement — les effets des variables indépendantes sur les variables dépendantes. Dans ce sens, il doit manipuler. Le chercheur *intervient* en conséquence.

Une attitude bien différente chez l'enquêteur ethnographique²⁸. Son style est *sélectif*. Il observe comme un membre de l'auditoire (observateur participant) plutôt que comme un metteur en scène; il choisit les aspects les plus pertinents suivant son questionnement global. Il a le temps et la patience; c'est le prix qu'il faut payer pour parvenir au sens et aux significations de ce qui est observé sur un terrain.

Dans une recherche-action, le chercheur va plus loin que l'observation participante. Il devient un préposé. On a souvent mentionné le nom de *personne-ressource*. Dans une conception hiérarchique cette notion irait mais le rôle de préposé est plus juste. Le style en est un de participation, style de « convivialité » qui permet de comprendre et de coopérer à la solution ou à la position d'un problème²⁹. Le chercheur et tous les acteurs à sa suite, s'ils veulent s'impliquer dans le processus de recherche-action, doivent vivre intimement l'expérience tout en l'exprimant pour l'objectiver avec et devant le groupe. Ainsi, une vision macroscopique, écologique, systémique des choses révèlent des aspects de globalité qu'une lentille en « close-up » ferait oublier. Le grand angulaire doit se joindre au zoom dans un mouvement de dialectique et de questionnement continu. Il s'agit d'un style *participatif*, engagé mais toujours chercheur d'améliorations et de pensées créatrices. Pour ma part, j'ai longtemps pensé que l'observation participante était un critère qui distinguait le chercheur de la recherche-action. Ce concept évolue même en recherche éducative ethnographique comme le signale L. Smith en en parlant d'une manière évolutive³⁰. En recherche-action, il ne faut pas avoir peur de s'approcher, de vivre de l'intérieur les événements, les décisions; la recherche n'est pas que distanciation. Cette intimité avec le réel, avec les autres, permet une compréhension empathique, intuitive en quelque sorte de la réalité. Il y a aussi un mouvement comme dans la vie, une réflexion dialectique avec les autres ou soi-même qui place la réflexion dans l'action un peu hors de soi. Ce sont probablement ces moments de retraite plus que de distance qui permettent de penser à la stratégie, de l'améliorer tout en puisant des idées originales dans d'autres aventures parfois diamétralement différentes comme le

suggère la synectique qui apportent des solutions inattendues. Il s'agit beaucoup plus d'une retraite, d'un temps de repos, d'une distraction bienfaisante. Mais sous cette cure essentielle, la préoccupation de la recherche-action émergera presque spontanément. Il faut, sinon changer le mot distanciation, au moins le réexpliquer autrement et pour l'instant ne pas craindre l'intimité, la vie et la dialectique avec le milieu. Un groupe de recherche-action sentira à un certain moment le besoin d'une retraite, d'un recul pour mieux voir des sentiers inconnus ou trouver une lumière jaillissant du monde qui l'entoure. Alors que dans l'approche ethnographique, on parlera de subjectivité disciplinée à propos de la rigueur de la pensée du chercheur, alors que dans la recherche expérimentale le chercheur tente de neutraliser sa subjectivité, en recherche-action ne pourrait-on pas suggérer la subjectivité *dialectique* ou *questionnée*³¹?

Le schème (ou le design)

Le schème (design) est cette façon de procéder pour obtenir des données, soit pour les comparer ou pour les traiter afin d'obtenir des significations. En recherche expérimentale, particulièrement en éducation, plusieurs schèmes ont été inventés qui servent à *prédéterminer* la cueillette et le traitement des données. Il faut signaler non seulement le classique du genre « Campbell and Stanley » mais aussi des designs de plus en plus sophistiqués quant à l'inférence statistique et au traitement sur ordinateur³². Le schème ne peut être modifié en cours de route car il y aurait risque de confondre les variables et de nuire à une interprétation rigoureuse des données.

En recherche ethnographique, le cadre de référence ou de traitement de données ne peut pas être totalement déterminé au départ. Il s'agit plus de questionnement que de vérification même s'il y a tendance à chercher une vérification d'hypothèses. Le questionnement est tellement large qu'il touche beaucoup plus une question fondamentale qu'une hypothèse nulle³³. On ne peut imposer des contraintes lourdes sur les conditions préalables ou sur les résultats. Il y aurait risque de contamination des significations découvertes sur le terrain. Dans ce sens, il est juste d'appréhender le schème comme *émergent* car en général, les variables peuvent être considérées comme dépendantes.

Le schème en recherche-action n'est pas purement émergent, ni purement prédéterminé. Il n'est pas totalement prédéterminé car l'action et la complexité de la pensée sont trop dynamiques pour se laisser couler dans le ciment. Par ailleurs, il n'est pas question d'attendre que les solutions à un problème naissent spontanément ou que la position du problème soit claire dès le départ.

Il y a place pour des discussions sur les actions à partir des dialogues qui doivent tenir compte des conséquences des actions en cours. Ainsi, le chercheur *négoce* une planification assez générale des différentes étapes avec le respect des conditions essentielles du déroulement de l'action et de la pensée. En recherche-action, il n'y a pas de doute, la négociation est essentielle. Négociation sur la finalité

visée au niveau du changement, négociation sur la démarche, sur le rôle des différentes personnes, sur les problèmes à résoudre ou à poser plus clairement, sur la part du questionnement et des découvertes que le groupe veut accomplir. Il ne s'agit pas de négocier la vérité mais de négocier jusqu'où on est prêt à s'embarquer. C'est pour avoir oublié cette négociation constante que plusieurs recherches achoppent car les rôles deviennent confus et la peur de l'exploitation réciproque domine souvent³⁴.

Le cadre

La mise en place circonscrit la recherche. En recherche expérimentale, la tradition oriente les chercheurs davantage vers le *laboratoire* que vers le milieu naturel. Il s'agit d'une logique tout-à-fait cohérente avec la nécessité de contrôler le plus de variables possible pour mieux mesurer les effets des manipulations des variables indépendantes. Puisqu'en éducation il n'est pas toujours possible d'avoir un laboratoire, la salle de classe sert souvent de cadre de recherche. On s'efforce de prendre toutes les précautions à l'aide de schèmes statistiques et d'un échantillonnage de sujets afin de neutraliser le plus grand nombre de variables non contrôlables et ainsi parvenir au plus petit pourcentage d'erreurs et obtenir des résultats significatifs. D'ailleurs, certains chercheurs acceptent un pourcentage de 10% d'erreurs en recherche en éducation. La multiplicité des variables dans une seule salle de classe pour un seul cours justifie cette position.

La recherche ethnographique a toujours privilégié le terrain ou l'environnement *naturel* non fabriqué pour effectuer une démarche de signification des événements. Le milieu n'est pas préfabriqué bien qu'il soit un système délimité (« bounded system »)³⁵. L'étude de cas doit avant tout chercher à ne pas intervenir et à se limiter à un endroit. Cependant, on tiendra compte à la fois des éléments exogènes pour mieux percevoir les composantes endogènes.

Lorsqu'il s'agit de se lancer dans une recherche-action, il est nécessaire d'avoir un cadre déterminé. L'action à entreprendre *circonscrit* en soi le milieu ; les gens qui se regroupent pour étudier et produire un changement acceptent de se donner des règles de fonctionnement. Dans un sens, c'est un laboratoire naturel mais circonscrit et délimité. De la recherche expérimentale, on retient la nécessité de l'organisation ; de la recherche ethnographique, on conserve le terrain naturel là où s'effectuent, où se vivent les vrais problèmes. C'est dans un cadre circonscrit naturellement mais décidé par le groupe ou le chercheur que s'effectue l'étude.

Les conditions

Il y aurait beaucoup à dire sur les conditions d'une bonne recherche. Les manuels abondent à propos de la recherche expérimentale, particulièrement en éducation³⁶. Tous les critères énumérés plus haut sur les attitudes face à la réalité, aux valeurs, au contexte, à l'approche, au schème, au cadre sont en quelque sorte des conditions d'une recherche expérimentale. Ce qu'il y a surtout à retenir c'est la

nécessité du *contrôle* de l'expérimentation à toutes les étapes du déroulement de l'étude. Pour ce faire, on fera appel à des schèmes statistiques de plus en plus perfectionnés et à des protocoles totalement minutés.

En recherche ethnographique, le chercheur s'ouvre sur des conditions non contrôlées, presque *sauvages*. Il invite même l'interférence, les contradictions; en anthropologie les informateurs pourront se contredire. Le chercheur observe, sympathise, écoute le déroulement embroussaillé du terrain; il accepte au départ toutes les causes qui peuvent servir à peindre le tableau pour voir les nuances que prendra tel ou tel questionnement dans une mosaïque de couleurs. La condition essentielle est de ne pas forcer les choses. Le chercheur doit se connaître et savoir que c'est lui avec sa grille qui va donner une vie nouvelle aux événements en façonnant seul ou avec les gens un construit ou une interprétation de la réalité du terrain.

Les conditions de la recherche-action par rapport à la recherche expérimentale et à la recherche ethnographique se caractérisent par la *co-gestion*. Il y a une nécessité à la fois de planifier et de respecter la liberté des acteurs. Le chercheur n'est pas seul. Tel que je l'ai mentionné au début, il doit y avoir participation. Pour une recherche-action intégrale, il faudra une décision à tous les niveaux tant de l'application, de l'implication que de l'explication. La recherche se fait avec les autres, elle est pour employer un mot cher à H. Desroche « coopérative »³⁸. En plus de l'implication, le contrat doit être ouvert, permettant la quête mutuelle de significations dépassant la pure application de la théorie à la pratique, refusant l'agressivité, acquiesçant à l'expérience des autres et essayant de se former à vivre l'incertitude tout en reconnaissant le caractère unique de chaque situation. Cette réflexion supplémentaire sur les conditions est en quelque sorte une concrétisation des critères de la recherche-action que nous avons vécue dans une expérience d'écriture collective avec des groupes d'éducation populaire³⁹.

Le traitement

Au sujet des conditions, du design, j'ai mentionné indirectement le concept de traitement. En recherche expérimentale, on conceptualise et on opérationnalise l'entité qu'on évalue, par exemple un nouveau programme, un film qu'on utilise comme traitement pour engendrer un apprentissage cognitif ou affectif. Ce traitement doit être *stable* et *invariable* car c'est la cause qui produira ou non des effets significatifs.

Le concept de traitement en recherche ethnographique lui est étranger. On doit l'évacuer à moins que l'on entende par traitement l'activité du chercheur qui favorise l'émergence des causes à partir des effets observables. On ne s'attend donc pas à de la stabilité. Le traitement s'inscrit dans un changement continu, dans l'expression du dynamisme de la nature. Il est *variable*.

En recherche-action, on ne parlera pas non plus de stabilité pure, ni de dépendance totale des événements. Le traitement dépend d'une certaine stabilité de

l'équipe de chercheurs-acteurs et des circonstances et des décisions du groupe. Il est un traitement en spirale cherchant à se raffiner constamment, à préciser le questionnement pour mieux résoudre le problème ou trouver les causes du succès ou de l'insuccès des actions. Dans ce sens, le traitement doit s'adapter à chaque situation et il n'y a pas un modèle unique pour toutes les recherches-action. Le traitement doit être en conséquence *adaptable* aux circonstances de personnes, de temps, de lieux et d'actions.

La portée

Il découle des pages précédentes que la portée de chaque approche de recherche sur le réel est différente. D'une part, la recherche expérimentale doit faire sa mise au point sur un nombre limité de variables en vue de les contrôler systématiquement; la visée sera alors *moléculaire*⁴⁰. D'autre part, la recherche ethnographique cherche à considérer toute variable qui apparaît pertinente au questionnement; la portée de l'étude sera beaucoup plus holistique plus près d'une vision d'ensemble, en un mot *moltaire*.

Le chercheur en recherche-action se situe dans un système vivant. Il doit cependant considérer des actions spécifiques, moléculaires et les relier sans cesse à l'ensemble moltaire. La portée de son action est *organique* ou *écologique*.

Pour récapituler ce que nous avons écrit, le tableau suivant donnera une première liste aux trois approches envisagées:

Comparaison des critères

1. Fondement théorique	positiviste	phénoménologique	praxéologique
2. Le but	vérification	découverte	changement
3. La réalité	unique	multiple	dynamique
4. Les valeurs	neutres	explicitées	intégrées
5. Le contexte	évacué	essentiel	interrelié
6. L'approche	simplifiée	« expansive »	interactive
7. Le style	interventif	sélectif	participatif
8. Le schème	déterminé	émergent	négocié
9. Le cadre	laboratoire	naturel	circonscriit
10. Les conditions	contrôlées	sauvages	« cogérées »
11. Le traitement	stable	variable	adaptable
12. La portée	moléculaire	moltaire	organique

Les critères de « scientificité »

Dans cette dernière partie, il est légitime de se questionner sur la « scientificité » des critères attribués à la recherche-action. Si la recherche-action veut se définir comme un savoir objectif, généralisable et permettant une prédiction à toute épreuve, il est évident que la recherche-action n'est pas « scientifique » dans ce sens⁴¹.

Mais si la science s'éloigne d'une approche positiviste et accepte une conception plus analogique, je crois que la recherche-action peut produire un savoir tout aussi sérieux voire même scientifique mais d'une scientificité pratique, plus près d'une morale de la conduite humaine ; elle pourrait même éventuellement parvenir à des régularités capables de guider des pratiques⁴².

Susman et Evered ont tâché d'évaluer les mérites scientifiques de la recherche-action dans un long article en s'opposant cependant à la recherche expérimentale. Toutefois, leurs efforts pour dégager les fondements philosophiques d'une recherche-action méritent d'être continués⁴³. La recherche-action ne peut pas être dite scientifique si on s'acharne à définir la science de façon positiviste. Pour ces auteurs, plusieurs points de vue philosophiques rendent légitime le paradigme de la recherche-action. Il y aurait lieu de remonter au concept de « praxis » d'Aristote qui s'intéresse aux disciplines et aux activités dominantes dans la vie politique et éthique. C'est l'art d'agir sur les conditions pour les changer ; c'est un art qui fait appel au jugement et à la vertu de prudence. Marx aurait enrichi le concept en démontrant comment dans le processus de « praxis » une personne est appelée à se transformer. Dans les sciences sociales en Europe (Hegel, Weber, Habermas), l'idée du cercle herméneutique s'actualise par un effort de compréhension initiale holistique d'un système social et par une utilisation de cette connaissance comme fondement d'interprétation des parties d'un tout. La connaissance s'accroît dialectiquement en passant du tout aux parties et des parties au tout. S'il survient une incohérence entre une partie et un tout, il faut reconceptualiser. Plus il y a rapprochement entre la conception du chercheur et celle du système social moins la reconceptualisation est nécessaire. Appliquée à la recherche-action, cette tradition herméneutique rappelle au chercheur que son interprétation d'un système social ne sera jamais la même que celle du système lui-même.

D'autre part, l'idée même de l'intérêt de l'homme dans l'action qu'il entreprend et dans sa liberté de choix pour décider quelle action entreprendre en recherche-action est très étroitement liée à plusieurs points de vue existentialistes.

Il faudrait fouiller aussi les valeurs philosophiques du pragmatisme de Dewey, de James pour mieux saisir le rôle du scientifique comme acteur et le fondement de la vérité comme une tentative d'acceptation d'un énoncé, revoir les philosophies du processus ou du changement qui nous enseignent qu'on ne peut pas vivre dans le même système deux fois, ou encore écouter ce que nous enseigne la phénoménologie sur le primat de l'expérience subjective immédiate comme base de la connaissance.

D'après Longsheet⁴⁴, le mode « scientifique » s'est trop longtemps présenté comme le seul capable d'apporter des résultats importants dans les champs d'étude de l'éducation et du travail social. Pour cette auteure, ce mode scientifique est inadéquat pour les professionnels de l'action. Le livre de Shön va dans le même sens⁴⁵. Ce n'est pas parce que la recherche-action n'est pas « scientifique », qu'elle ne peut

contribuer à des développements majeurs d'ordre intellectuel. Il faudrait bannir les études de cas des anthropologues qui ont pourtant apporté des éclairages sur les cultures des peuples et plus récemment dans des domaines éducatifs⁴⁶.

Il y a nécessité pour un paradigme qui de par sa nature est à la fois subjectif et lié au changement à cause de deux facteurs: la relation de participation que la recherche-action porte en elle-même et la capacité de l'homme, de la femme de faire volontairement et imprédictiblement des choix pour changer leur comportement. Dans ce sens, la recherche-action particulièrement en éducation ne peut être retardée jusqu'à ce qu'on ait des résultats mathématiquement sûrs. Elle se situe dans le contexte « du faire ».

Se définir des critères en vertu d'un paradigme de production de savoir est essentiel pour parvenir à se donner un langage commun tout comme les sciences positivistes ou humanistes l'ont réalisé.

Notre effort a été de poser des balises qui nous permettent de faire une recherche-action. D'où le critère de « *changement* » qui se concrétise par des tentatives d'hypothèses en perpétuel raffinement. La révision récurrente est là pour améliorer à la fois la pratique et la pensée sur la pratique. Cette réalité, je crois l'avoir démontrée comme complexe en raison justement du fondement philosophique praxéologique propre à la recherche-action. S'impliquant ou s'engageant, les chercheurs intègrent leurs valeurs dans l'action; de là une subjectivité essentielle particulièrement pour l'éducateur/trice qui pratique l'art d'enseigner. L'important pour lui/elle est qu'il/elle fasse connaître ses valeurs et accepte celles des autres comme nous l'avons dit. Cela suppose que le terrain auquel il/elle est relié soit primordial dans cette approche « interactive » qui demande du chercheur un style participatif et un schème négocié, en un mot un contrat ouvert.

En dernière analyse, il est urgent de rappeler que l'étude devient de plus en plus une recherche-action si les acteurs sont considérés comme apportant des valeurs significatives aux décisions sur le changement. Il y a une co-gestion qui devrait tenir compte du rôle préposé à chacun/e. C'est pourquoi Longsheet (1982), parle d'opérationnalisation récurrente ou de spirale qui permet une adaptation continue des hypothèses selon que telle ou telle partie du système intervient dans une étude d'action.

En somme, il n'est pas question de changer le sens des critères de généralisation, de prédiction, de validité de l'approche scientifique positiviste ou de la méthode dite humaniste des phénoménologues. Il s'agit de continuer à trouver des critères propres, autonomes susceptibles de produire un savoir situationnel, unique mais utile pour le praticien pour peu qu'il s'y reconnaît. Enrichi de ces études de cas, il pourra mieux raffiner son mode professionnel d'action et de réflexion.

Le plaidoyer de Susman et Evered (1978) en faveur de réflexions philosophiques sur le savoir de la recherche-action doit se continuer de même que celui de Longsheet (1982) sur l'opportunité de ce paradigme de la recherche-action dans des

domaines comme l'éducation et le service social. Enfin, il est essentiel de continuer à préciser des critères qui permettront aux chercheurs-acteurs ou vice versa de se comprendre et de savoir qu'ils contribuent à une « science » ou à un savoir introuvable ailleurs. L'auteur de cet article et son équipe souhaitent que le débat se prolonge et se raffine.

NOTES

1. Voir entre autres Morin, André et Danièle Shelton. *La recherche-action et le PRIM (Projet de recherche et d'intervention à la maison)*. 1981; Gagnon, Renaud et André Morin, *La recherche-action et l'O.H.* 1981, et Gagnon, Renaud et André Morin, *La recherche-action et le CIF/NHP (Centre d'information et de formation)*. 1983; ces trois plaquettes publiées par le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (G.E.S.O.E.), Technologie éducationnelle, Université de Montréal.
2. Groupes d'éducation populaire en collaboration avec André Morin, *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*. Gaëtan Morin éditeur, 1984. Un colloque sur l'écriture collective organisé par le GESOE a tenté de découvrir des démarches de recherche-action chez les groupes d'éducation populaire. Le colloque lui-même a été en quelque sorte une expérience de recherche-action. En plus de la description des activités et du vécu de 125 groupes, des écrits collectifs sur des thèmes choisis par les « participants », ce colloque m'a permis une réflexion sur les sept conditions essentielles ou leçons sur la recherche-action que j'ai intitulée : « Les modes de communication auteurs-acteurs », p. 445-453.
3. Le Colloque Recherche-action et recherche coopérative, de Chaingy en mai 1984, organisé par l'Université Coopérative Internationale et l'Université François Rabelais de Tours.
4. Monteil, J.M., « Discours sur un parcours en recherche-action », *Archives de sciences sociales de la Coopération et du Développement*, Juillet-sept. 1982, 61, p. 65-82.
5. Desroche, Henri, Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action, *Archives de sciences sociales de la Coopération et du Développement*, Janvier-mars 1982, 59, p. 34-64.
6. Guba, E.G., *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. UCI.A, Center for the Study of Evaluation, 1978. Tout au long de l'exposé, je m'inspire de cette monographie surtout des pages 11 à 18 en essayant non pas de les opposer mais de voir si la relation entre les deux peut aider à produire des critères autonomes pour la recherche-action.
7. Deux séminaires de doctorat l'un à l'Instructional Technology à l'Université Concordia, l'autre à Rouyn-Noranda. Le GESOE a aussi discuté chacun des termes; de plus, les critères ont été présentés à l'A.C.F.A.S. en mai 1984.
8. Desroche, Henri, *Op. cit.*, p. 39 et 43.
9. Guba, E.G., *Op. cit.*, p. 11-13.
10. Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1981.
11. Magoon, A.J., « Constructivist Approaches in Educational Research », *Review of Educational Research*, 1977, 47, 4, p. 651-693.
12. Crozier, M. et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, p. 47-49.
13. Haraméin, A., Faut-il encourager la recherche qualitative?, *Actes de la journée d'étude sur le couple recherche-enseignement*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, p. 63-70.
14. Schön, D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books Inc., 1983, p. 21-69.
15. Deux articles sont à signaler à ce sujet: Susman, G.I. and R.D. Evered, An Assessment of the Scientific Merits of Action Research, *Administrative Science Quarterly*, décembre 1978, 23, p. 582-602; Longsheet, W.S., Action Research: A Paradigm, *The Educational Forum*, hiver 1982, 46, 2, p. 135-158. Ces deux articles cependant mettent trop l'accent sur l'opposition entre la recherche-action et la recherche conventionnelle chez Susman & Evered, entre la recherche-action et la recherche positiviste et humaniste chez Longsheet.

16. Guba, E.G., *Op. cit.*, p. 13.
17. Rhéaume, Jacques, La recherche-action : un nouveau mode de savoir?, *Sociologie et sociétés*, Avril 1982, 24, 1, p. 46.
18. *Ibidem*, p. 46-47.
19. Himmelstrand, U., Processus d'innovation et changement social, *Revue des sciences sociales*, Paris, 1978, p. 7-21. Voir aussi : Grandbois, Alain, *La recherche-action axée sur le discours comme moyen d'action communautaire dans le cadre d'une éducation populaire autogestionnaire*, Mémoire de maîtrise non publié, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.
20. Cronbach, L.J., Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology, *American Psychologist*, 1975, 30, p. 122-123.
21. Smith, L.M. and W. Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. Angert, J.F. et F. Clark, *Research on Media — Where do we go from Here?* Conférence présentée à l'A.E.C.T. Convention, New Orleans, 1979.
22. Bataille, M., Méthodologie de la complexité, *Pour*, juin-juillet 1983, 90, p. 32-36. Numéro consacré à la recherche-action. L'auteur ici analyse la recherche-action dans sa complexité et aussi comme production de complexité.
23. Les approches macroscopiques de l'ethnographie en éducation peuvent aider le regard du chercheur en action. Les livres de John Ogbu, à ce sujet méritent d'être cités : *The Next Generation : an Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York, Academic Press, 1974 ; et *Minority Education and Caste*. New York, Academic Press, 1978.
24. Donmoyer, R., *Evaluation as Deliberations : Issues Assumptions, and Findings from an Exploratory Study*, Montréal, A.E.R.A. Annual Meeting, April 1983.
25. Gagnon, Renaud, *Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL) : pédagogie organique et recherche-action*, Université de Montréal, 1984. C'est un exemple d'utilisation du mode perceptif subjectif pour faire connaître à travers une enquête ethnographique (entreprise pour le compte du GESOE) le sens et les significations que l'auteur a construits avec les intervenants sur un projet d'éducation permanente.
26. Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books In., 1973.
27. Guba, E.G., *Op. cit.*, p. 13.
28. *Ibidem*, p. 14.
29. Morin, André, Les modes de communication auteurs-acteurs, dans *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*, p. 449.
30. Smith, L.M., An Evolving Logic of Participant Observation, *Educational Ethnography and Other Case Studies, Review of Research in Education*, 1978, 6, p. 315-377.
31. Longsheet, W.S., *Op. cit.*, note 15, p. 147 où l'auteur parle de « On going tentativeness » ou de « recursion ». Voir aussi à ce sujet le paragraphe sur la « praxis » de Kemmis, S., *The Imagination of the Case and the Invention of the Study*, dans Simon, H., ed. *Towards a Science of the Singular*, Norwich, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Occasional Paper, no 10, p. 124-126.
32. Campbell, D.T. and J.C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*, in Cage, N.L. (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Ill., Rand McNally and Co., 1963.
33. À titre d'exemple, Linda Kahn de Berkeley essaie de vérifier l'hypothèse qu'une minorité est considérée comme une caste, en venant au Québec dans un quartier français, Rosemont ; elle pose une question tellement large sur l'émancipation économique des Canadiens-français qu'elle fournit plutôt une expansion à la théorie des castes de Ogbu, appliquée à l'éducation plus qu'une vérification stricte et contrôlée.
34. Voir note 2, la non-compréhension du sens du Colloque due à un manque de communication orale. Voir les évaluations des ateliers et dans le texte sur les « Modes de communication », cité note 29, p. 446-447, c'est-à-dire les leçons 1 et 2.
35. Stake, R.E., The Case Study Method in Social Inquiry, dans Simon, H., *Op. cit.*, note 31, p. 71.
36. Voir De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Collin-Bonnetière, 1977.
37. Tout l'article de Smith, L.M., *Op. cit.*, note 30, va dans le sens de l'implication du chercheur et de son immersion dans le terrain.

38. Desroche, Henri, *Op. cit.*, note 5, p. 39, 60.
39. Morin, André, *Op. cit.*, note 29, p. 445-453.
40. Guba, E.G., *Op. cit.*, p. 17.
41. Susman, G.I. et R.D. Evered, *Op. cit.*, note 15, p. 582.
42. Bastide, R., *L'anthropologie appliquée*, Paris, Payot, 1971.
43. Susman, G.I., *Op. cit.*, note 41, p. 594-596.
44. Longsheet, W.S., *Op. cit.*, note 15, p. 142-143.
45. Schön, D.A., *Op. cit.*, note 14.

RÉFÉRENCES

- Angert, J.F. et F. Clark, *Research on Media — Where do we go from Here?* Conférence présentée à l'A.E.C.T. Convention, New Orleans, 1979.
- Bataille, M., *Méthodologie de la complexité*, *Pour*, 90, juin-juillet 1983, p. 32-36.
- Bastide, Roger, *Anthropologie appliquée*, Paris: Payot, 1971.
- Campbell, D.T. et J.C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*, N.L. Gage (éd.) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally and Co., 1963.
- Cronbach, L.J., *Beyond the two Disciplines of Scientific Psychology*, *American Psychologist*, 1975, 30.
- Crozier, M. et E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris: Seuil, 1977.
- Dalloz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris: Dalloz, 1981.
- De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris: A. Collin-Bourrelrier, 1977.
- Desroche, H., Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action, *Archives de sciences sociales de la Coopération et du Développement*, janvier-mars 1982, 59, p. 34-64.
- Donmoyer, R., *Evaluation as Deliberations: Issues, Assumptions and Findings from an Exploratory Study*, Montréal: A.E.R.A. Annual Meeting, avril 1983.
- Gagnon, Renaud, *Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL): pédagogie organique et recherche-action*. Thèse de doctorat non publiée, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.
- Gagnon, Renaud et André Morin, *La recherche-action et le CIF/NHP (Centre d'information et de formation)*, GESOE, Technologie éducationnelle, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1983.
- Gagnon, Renaud et André Morin, *La recherche-action et l'O.H. (Opération-Humanisation)*, GESOE, Technologie éducationnelle, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1981.
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books Inc., 1973.
- Grandbois, Alain, *La recherche-action axée sur le discours comme moyen d'action communautaire dans le cadre d'une éducation populaire autogestionnaire*, Mémoire de maîtrise non publié, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.
- Groupes d'éducation populaire en collaboration avec André Morin, *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*, Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1984.
- Guba, E.G., *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Education Evaluation*, UCLA: Center for the Study of Evaluation, 1978.
- Haramain, A., Faut-il encourager la recherche qualitative? *Actes de la journée d'étude sur le couple recherche-enseignement*, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, 1983, p. 63-70.
- Himmelstrand, U., *Processus d'innovation et changement social*, *Revue des sciences sociales*, Paris: 1978, p. 7-21.
- Kemmis, S., *The Imagination of the Case and the Invention of the Study*, dans H. Simons (éd.), *Towards a Science of the Singular*, Norwich: Centre of Applied Research in Education, University of East Anglia, Occasional Paper, 10, p. 96-142.

- Longsheet, W.S., Action Research: A Paradigm, *The Educational Forum*, hiver 1982, 46, 2, p. 135-158.
- Magoon, A.J., Constructivist Approaches in Educational Research, *Review of Educational Research*, 1977, 47, 4, p. 651-693.
- Monteil, J.M., Discours sur un parcours en recherche-action, *Archives de sciences sociales de la Coopération et du Développement*, janvier-mars 1982, 59, p. 34-64.
- Morin, André, Les modes de communication auteurs-acteurs, dans Groupes d'éducation populaire avec la collaboration d'André Morin, *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*, Chicoutimi: Gaëtan Morin éditeur, 1984, p. 448-453.
- Morin, André et Danièle Shelton, *La recherche-action et le PRIM (Projet de recherche et d'intervention à la maison)*, Université de Montréal, Technologie éducationnelle, GESOE, 1981.
- Ogbu, John, *Minority Education and Caste*, New York: Academic Press, 1978.
- Ogbu, John, *The Next Generation: an Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, New York: Academic Press, 1974.
- Rhéaume, Jacques, La recherche-action: un nouveau mode de savoir?, *Sociologie et sociétés*, avril 1982, 24, 1, p. 44-51.
- Schön, D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books Inc., 1983.
- Smith, Louis M., An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and other Case Studies, *Review of Research in Education*, 1978, 6, p. 315-377.
- Smith, Louis M. et W. Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.