

La recherche-action et la question de l'institution

Yves Bonny

Si dans les milieux académiques employer l'expression recherche-action donne souvent le sentiment d'évoquer une incongruité, dans d'autres elle paraît au contraire relever de la formule magique qui permettrait de concilier le meilleur des deux mondes que l'on oppose constamment, soit le monde académique des « savoirs théoriques » et le monde éducatif, culturel et social des « savoirs d'action » (« savoir-faire » professionnels, « savoirs d'usage », « savoirs d'expérience », etc.). Deux colloques récents mêlant des acteurs aux statuts variés se revendiquant à des degrés divers de la recherche-action ont permis de faire un point de situation et de confronter les perspectives : le colloque « Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance », organisé par l'IRTESS de Bourgogne en mai 2013, et le colloque « Actualisation de la recherche-action et pertinence de la praxéologie » organisé par le Collège coopératif Rhône-Alpes en mars 2014. Ces initiatives demandent à être relayées et prolongées, tant les questions restent nombreuses à l'issue de ces deux temps réflexifs stimulants. Pour ma part, celle qui me paraît la plus essentielle concerne le type d'articulation que l'on établit entre la recherche-action et la démarche scientifique, dans la mesure où en découle toute une conception des identités, des savoirs, et en dernier ressort des rapports sociaux.

L'on a souvent souligné combien la notion de recherche-action était vague, que ce soit quant au sens à donner au trait d'union ou quant à la conception même des termes mis en relation. Ce caractère vague est parfaitement compréhensible dès lors que l'on examine l'histoire de la recherche-action, ou plutôt l'histoire des usages de la notion de « recherche-action ». Il y a en effet une illusion majeure à penser que l'on trouve sous cette appellation quoi que ce soit qui pourrait fonder une unité forte. Dès l'instant où l'on y regarde de plus près, l'on constate qu'il y a autant de courants se réclamant de la recherche-action qu'il y a de contextes d'émergence et de projets ayant conduit à mobiliser cette expression. Les contextes d'émergence sont on ne peut plus variés : contextes académiques, mais aussi contextes militants, de management social, de formation, de développement personnel ou professionnel, de démarches participatives. Cela se traduit logiquement par des objectifs, des référentiels et une conception de la recherche-action profondément différents. Elle peut être abordée en tant que méthode scientifique par certains, associée ou non à des visées très directement opérationnelles, de type résolution de problème. Elle peut viser à formaliser, dans une perspective de transmission et de diffusion, des orientations d'action et d'organisation jugées pertinentes dans un milieu de pratique donné, tel que l'éducation populaire (Maurel, 2010). Elle peut s'inscrire plutôt dans une entreprise de conscientisation à l'égard de certaines formes d'oppression et de mobilisation politique, orientée vers le développement du pouvoir d'agir et la transformation sociale. Elle peut relever de perspectives stratégiques de type technocratique ou au contraire de dynamiques participatives et coopératives.

Le trait d'union qui relie la recherche à l'action peut par ailleurs être entendu fondamentalement de deux points de vue¹ :

- une recherche *à partir de l'action*, c'est-à-dire prenant pour objet d'étude une pratique (professionnelle, militante, etc.) ou certaines caractéristiques d'un milieu de pratique ;
- une recherche *en vue de l'action*, c'est-à-dire se donnant explicitement pour visée de produire des connaissances directement en prise sur des finalités pratiques.

Bien entendu, ces deux orientations sont souvent combinées et reliées entre elles de multiples façons. Mais l'on observe fréquemment une orientation dominante à un moment donné ou pour un acteur donné. Et ceci engendre une tension entre une visée de production de connaissances décontextualisables, dépassant la singularité du contexte de la recherche, éventuellement cumulables

¹ Un troisième point de vue significatif peut être distingué, sur lequel je n'insiste pas, soit une recherche considérée *en tant qu'action*, c'est-à-dire en tant qu'intervention sur le milieu de pratique visé afin d'étudier les effets de cette intervention ; c'est l'une des premières significations données à l'expression par son inventeur Kurt Lewin, dans le cadre d'une démarche de psychologie sociale expérimentale visant à étudier la dynamique des groupes restreints en faisant varier différents facteurs. Cette conception de la recherche-action est également portée aujourd'hui notamment en sciences de gestion.

avec des connaissances passées, et une visée de production de connaissances « actionnables » (Argyris, 1995), directement mobilisables dans et pour la pratique. Cette tension peut jouer un rôle stimulant et productif, car ces deux perspectives de production de connaissances peuvent fort bien s'articuler. Mais il faut l'explicitier et en tenir compte, car elle résulte de finalités différentes et à plusieurs égards opposées, au moins sur le court terme, et peut générer malentendus et conflits si elle n'est pas débattue, notamment dans le cadre de recherches partenariales mettant en relation des chercheurs professionnels et des praticiens.

Dans tous les cas, se pose la question de savoir qui conduit la recherche-action du point de vue des deux pôles qu'elle vise à relier. Y a-t-il direction de la recherche comme de l'action par les chercheurs ? Y a-t-il division du travail entre les producteurs de connaissances et les producteurs d'actions, sur la base d'une problématisation partagée ? Y a-t-il demande d'élévation des acteurs au statut de producteurs de connaissances scientifiques, comme praticiens-chercheurs ? Y a-t-il imbrication complexe entre différents types de producteurs de connaissances et de réflexivité sur l'action et pour l'action, avec incertitude assumée quant à la plus-value cognitive apportée par les chercheurs professionnels ? Y a-t-il accompagnement d'une mise en recherche de praticiens par des chercheurs professionnels, mais dans une autre position que celle de savants, et avec une autre finalité que la production de connaissances scientifiques ? Y a-t-il impulsion d'un certain type de mise en recherche (conscientisation) et de mise en action (mobilisation) de la part de facilitateurs extérieurs pouvant être ou non des chercheurs professionnels ? Y a-t-il autonomie des acteurs dans leur dynamique de mise en recherche, sur la base de ressources internes ? Autant de manières fort différentes de positionner les parties prenantes.

Plusieurs auteurs ont à cet égard insisté sur un basculement historique progressif d'une conception dominante de la recherche-action conduite et dirigée par des chercheurs professionnels vers une conception mettant l'accent sur l'engagement actif des « acteurs » dans le processus de recherche à partir de leur action et en vue de leur action (Lapassade, 1991 ; Reason et Bradbury, 2008). De fait, la recherche-action est fréquemment évoquée aujourd'hui pour désigner centralement une modalité d'implication des destinataires d'une activité relationnelle (éducation, travail social, santé, développement local, etc.) ou des producteurs de cette activité (enseignants, intervenants sociaux, militants bénévoles, etc.) dans la problématisation de celle-ci (à propos des finalités, du sens, de situations-problèmes, des décalages entre objectifs exprimés et actions ou modalités organisationnelles effectives mises en œuvre), à travers la mise en forme et en acte réglée d'une démarche d'enquête. Une implication qui peut mobiliser ou non des chercheurs professionnels, positionnés alors souvent en tant qu'accompagnateurs, que facilitateurs, qu'intervenants, mais pas nécessairement en tant que garants d'une démarche scientifique (Hermelin, 2009 ; Bourassa, 2013). Il est en effet manifeste que bien souvent cette démarche de problématisation et d'enquête ne déploie pas de prétention à la scientificité – notamment parce que cela serait perçu comme profondément contradictoire avec la visée participative et coopérative – ou encore la déploie sans réunir les conditions pouvant lui donner de la crédibilité aux yeux du monde académique. Lorsque c'est le cas, l'on se situe dans le cadre de formations impliquant la production à partir d'une position de praticien d'une recherche au sens académique du terme (Desroche, 1990 ; Cadière, 2013). Ou de recherches partenariales positionnant les praticiens comme collaborateurs des chercheurs pour ce qui concerne le cœur du processus de recherche (Desgagné et Bednarz, 2005).

Le caractère vague de la notion de recherche-action, la multiplicité de ses contextes d'émergence et d'activation, expliquent nombre d'ambiguïtés qui la grèvent et de controverses la concernant. Il me paraît vain d'imaginer que l'on parviendra à un point de stabilisation de ces ambiguïtés et controverses, et beaucoup plus judicieux de clarifier, dans chaque cas, à quel type de recherche-action l'on a affaire et quels référentiels sont en jeu. Et d'explicitier par ailleurs les orientations que l'on privilégie.

Questionner le « grand partage » entre « chercheurs » et « acteurs »

Dans un autre texte (Bonny, 2015), j'ai abordé la question de ce que chercher veut dire dans le cadre de ce que j'ai appelé de façon générale les recherches partenariales participatives. Et souligné que la plupart des perspectives adoptées en matière d'articulation entre recherche et action, dès lors qu'elles ne

s'inscrivent pas dans des démarches purement militantes, consistent à interroger la scientificité d'une activité de recherche partant de l'action ou visant l'action. Autrement dit, elles partent d'une évidence en forme de point aveugle, à savoir que le seul référentiel possible de légitimation de la notion de recherche est le référentiel scientifique. Et se demandent à partir de là si une recherche qui se constitue autour de l'action ou d'un champ de pratiques donné peut prétendre à la légitimité scientifique ou si elle est condamnée à rester dans l'infra-science. On sait de même que parmi les questions qui génèrent régulièrement des questionnements et des controverses dans certains milieux de pratiques comme l'éducation ou le travail social, indépendamment de la référence à la recherche-action, il y a celle de la légitimité d'une activité de recherche à prétention scientifique réalisée par des praticiens, qui a conduit notamment certains à opposer recherche *sur* le travail social et recherche *en* travail social (pour une discussion d'ensemble récente, voir Jaeger, 2014).

Ces questionnements sont évidemment pertinents et sont abordés dans d'autres textes de ce dossier. La problématique que je souhaite développer dans cet article est très différente et à certains égards complètement inverse. Elle consiste à interroger le « grand partage » (Callon et alii, 2001) entre « chercheurs » et « acteurs » qu'a engendré l'épistémologie moderne de la rupture entre « science » et « sens commun », mais aussi entre « théorie » et « pratique ». Plutôt que de me demander à quelles conditions des praticiens peuvent accéder à la légitimité scientifique, notamment lorsqu'ils sont impliqués dans des recherches-actions, ou à quelles conditions des chercheurs académiques peuvent justifier de s'engager dans une recherche-action en tant que méthode scientifique légitime, je voudrais mettre en cause l'hégémonie exercée par le référentiel scientifique sur nos représentations et nos pratiques, et développer une perspective réflexive et critique sur les modalités d'inscription des sciences et des scientifiques dans les rapports sociaux contemporains. Inscrit statutairement dans le champ académique, mais investi de multiples façons dans des univers non académiques, je souhaite substituer à la question de la scientificité des démarches de recherche-action celle des enjeux d'institution dont elles sont porteuses. J'entends par institution les modes de constitution, de configuration, de reproduction et de transformation des rapports à soi, à autrui et au monde, à travers le mouvement dialectique entre l'instituant et l'institué. La recherche-action participe de l'institution de soi et d'autrui, de la profession ou du métier, du domaine de pratiques considéré, des rapports sociaux et de la société. S'interroger sur le mode d'institution de soi, d'autrui et des rapports sociaux que l'on favorise à travers la manière dont on pense et dont on élabore les dispositifs de recherche-action est dès lors essentiel.

Précisons pour éviter tout malentendu que mon objectif n'est aucunement de mettre en cause l'importance de penser l'autonomie du champ scientifique à l'égard d'autres univers de pratiques, avec ses finalités, ses enjeux, ses principes et méthodes spécifiques. Il est plutôt de mettre en question un certain nombre d'orientations, que ce soit sur le plan épistémologique ou du point de vue des modalités dominantes d'inscription des sciences dans la société et de mise en relation des savoirs, des statuts et des rôles dans les configurations nombreuses où des chercheurs professionnels ne sont pas confrontés seulement à leurs pairs ou à des apprentis-chercheurs mais à d'autres types d'acteurs. Cela se justifie d'autant plus que différentes évolutions de nos sociétés demandent à être prises en considération. Mentionnons tout d'abord l'élévation du niveau moyen d'éducation, qui accroît la capacité de réflexivité critique de la population. Puis l'ensemble des figures hybrides qui se développent : professionnels en formation ou ayant fait des études supérieures avancées et rompus à la méthodologie de la recherche académique, praticiens producteurs d'études ou travaillant régulièrement en partenariat avec des universitaires, universitaires ayant auparavant exercé des activités professionnelles dans les domaines qu'ils étudient ou s'impliquant dans ceux-ci sous des formes non directement académiques, etc. Dans un autre ordre d'idées, les enjeux d'acceptabilité sociale ou de mobilisation collective à propos de certaines questions, comme les questions environnementales (OGM, pollutions, gestion de ressources rares, etc.) ou les choix technologiques, impliquent de réfléchir autrement aux formes de rencontre entre savoirs et acteurs que sur le mode unilatéral et descendant de la diffusion de la vérité ou de la décision technocratique, qui ont largement montré leurs limites. Dans ces conditions, maintenir une distinction tranchée entre « chercheurs » et « acteurs » devient de plus en plus problématique.

Repenser l'épistémologie des sciences de l'homme et de la société

Sur le plan épistémologique, l'autonomie du champ scientifique s'est centralement construite autour de trois orientations, développées initialement dans les sciences de la nature et de la vie : une *opposition entre science et sens commun*, à travers la notion de « rupture épistémologique », conduisant à redéfinir toutes les autres formes de prétention au savoir comme étant fondamentalement du non-savoir ; une *opposition entre théorie et pratique*, se traduisant notamment par la distinction entre recherche fondamentale (théorisation, conceptualisation, formalisation, modélisation) et recherche appliquée ; une *opposition entre jugements de fait et jugements de valeur*, débouchant sur un idéal de neutralité axiologique. Les sciences de l'homme et de la société, qui ont massivement calqué leur épistémologie sur celle des sciences de la nature et du vivant, ont repris ces trois orientations, alors même que leur objet d'étude comporte des spécificités évidentes (notamment la question du sens et celle des valeurs) qui devraient les conduire à raisonner bien différemment. Cette épistémologie a en outre des implications majeures en termes de rapports sociaux et d'interactions entre acteurs. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action, l'on crée d'emblée une asymétrie entre les parties prenantes, en attribuant au chercheur professionnel une légitimité exclusive en matière de validation du processus de recherche et de la connaissance produite. L'on peut bien parler de co-construction de la connaissance, de collaboration et de coopération, tout cela ne peut prendre sens que de façon secondaire et subordonnée, dans la configuration asymétrique impliquée par l'hégémonie du référentiel scientifique.

Un modèle épistémologique très différent peut être proposé, qui préserve l'autonomie de la démarche scientifique tout en configurant tout autrement le rapport d'objectivation qui la fonde. À une épistémologie de la rupture avec le sens commun, l'on peut substituer une épistémologie de la distanciation, qui n'invalide pas en bloc l'ensemble des savoirs d'acteurs extérieurs au champ académique. À l'opposition entre théorie et pratique, l'on peut substituer l'idée que toute forme de théorisation est elle-même une pratique sociale, qui s'inscrit sous une forme ou une autre dans la société et s'imbrique avec d'autres types de pratiques sociales, ce qui implique de penser ces imbrications, y compris lorsque l'on se situe dans des formes de recherche dites fondamentales. Giddens (1987) a ainsi souligné que les sciences de l'homme et de la société se situent dans un rapport de « double herméneutique » à l'égard de leur objet d'étude. D'un côté, elles sont conduites à réinterpréter selon leurs options théoriques propres les interprétations des acteurs. De l'autre, ceux-ci réinjectent en permanence les théorisations des chercheurs dans leur vie sociale, à leur façon (ainsi, par exemple, circulent constamment dans la société aujourd'hui des énoncés prenant appui sur les œuvres de Freud ou de Bourdieu). Enfin, à l'opposition entre jugements de fait et jugements de valeur, l'on peut substituer l'idée que l'activité d'interprétation en sciences de l'homme et de la société engage fréquemment d'autres opérations que la description, l'explication et la compréhension, et en particulier des prises de position argumentées et étayées, ouvertes à la discussion critique. Autrement dit, l'on est en droit de soutenir que certains jugements de valeur sont parfaitement légitimes dans le cadre même de la démarche d'objectivation à prétention scientifique, à condition d'être élaborés selon des formes spécifiques, relevant de l'argumentation et de l'analyse étayées par des matériaux empiriques et non de l'opinion purement subjective.

Ce modèle épistémologique alternatif conduit à repenser en profondeur, non seulement les modalités d'élaboration d'un savoir à prétention scientifique, mais aussi les modalités d'articulation entre savoirs académiques et autres types de savoirs, chercheurs professionnels et « acteurs », science et société. En premier lieu, les chercheurs professionnels n'ont pas le monopole des connaissances pertinentes, pas plus que de la réflexivité et de la distanciation critiques ou de la capacité à se mettre en recherche. Il est essentiel de réévaluer le « savoir en usage » (Malglaive, 1998), en cessant de le réduire à des savoir-faire, des savoirs d'usage ou des savoirs d'expérience opposés aux savoirs théoriques académiques, situés tout en haut de l'échelle des savoirs légitimes. Le savoir en usage est porteur de connaissances pertinentes, implique des problématisations, des théories, des hypothèses, des activités d'enquête et de recherche, conduites ordinairement par les acteurs sociaux en dehors du monde académique et sans nécessairement s'y référer. Tout cela n'est pas réductible à du non-savoir (opinions, préjugés, biais, idéologies profanes, etc.) ou à du savoir de deuxième ordre, au seul motif que ces savoirs et activités ne se seraient pas soumis à la rigueur des canons scientifiques.

Quant à ce que chercher veut dire, j'ai proposé de distinguer les trois expressions suivantes : « être en recherche », « se mettre en recherche », et « faire de la recherche » (Bonny, 2015). L'on est tous en recherche au quotidien dès l'instant où l'on développe un minimum de réflexivité à l'égard de sa vie et de ses pratiques : c'est une attitude ordinaire d'acteur. Se mettre en recherche signifie se placer dans une posture d'investigation un tant soit peu réglée et organisée, clarifier son objet de recherche, le problématiser, déployer des méthodes d'enquête et d'analyse, tout un ensemble d'orientations d'action qui ont un caractère systématique et rigoureux, qui demandent des efforts, mais qui n'impliquent pas forcément pour autant de faire de la recherche au sens académique du terme, c'est-à-dire de se soumettre à l'ensemble des canons et principes scientifiques, qui sont particulièrement exigeants. Partant de là, trois attitudes sont possibles s'agissant du positionnement des chercheurs professionnels à l'égard de la recherche-action : réserver l'appellation à des formes de recherche à partir de la pratique et en vue de la pratique qui respectent les canons scientifiques (Cadière, 2013) ; s'engager dans des recherches-actions auprès de professionnels ou de militants tout en affirmant que ce n'est pas de la recherche (Clot, 2008) ; ou définir ce que chercher veut dire dans le cadre d'une recherche-action sans se situer centralement par rapport au référentiel scientifique. C'est la voie que je privilégie².

Un questionnement symétrique consiste à se demander comment, dans le cadre d'une démarche partant de la sphère académique, se pose la question de l'action. Si l'on considère les multiples voies par lesquelles l'acteur est également chercheur, qu'en est-il de celles par lesquelles le chercheur se fait acteur, par-delà les pratiques spécifiques que constituent l'enseignement et la recherche académiques ? J'ai déjà indiqué plus haut en quoi la dissociation entre théorie et pratique était intenable dans les sciences de l'homme et de la société, dans la mesure où d'une part les analyses des chercheurs sont en permanence réinscrites dans la vie sociale pour y orienter significativement les pratiques et où d'autre part la production de connaissances dans le cadre de l'activité de recherche ne relève pas uniquement de la description et de l'explication positives en extériorité ou de la compréhension sans jugement des cadres de signification des acteurs, mais aussi de l'interprétation, laquelle peut impliquer des prises de position à caractère éthique ou politique à propos des objets et des thématiques d'étude et de leur problématisation. À cette première forme d'engagement dans le monde et ses enjeux pratiques dans le cadre de la démarche d'interprétation peut s'en rattacher une autre, relevant de l'implication contributive (Uhalde, 2008), associée à un rapport plus direct à l'action, par exemple sous la forme d'une « recherche-intervention ». Dès lors, il n'y a pas à opposer comme deux formes dissociées et deux temps distincts élaboration théorique et engagement pratique, mais à penser différents régimes de production d'une activité de connaissance, imbriquant toujours théorie et pratique, mais plus ou moins directement et immédiatement impliqués dans des décisions ou des interventions actives relatives à tel ou tel univers social.

D'une théorie de la connaissance à une théorie de la démocratie

Outre l'enjeu de repenser l'épistémologie des sciences de l'homme et de la société, un autre enjeu majeur de la période contemporaine consiste à analyser de façon approfondie les modalités d'inscription sociétale de l'institution scientifique. Il fut un temps où l'idée d'une autonomie radicale de la science à l'égard des autres domaines de la vie sociale pouvait paraître crédible. Aujourd'hui les savoirs qui sont produits sont souvent orientés d'emblée vers une visée d'intervention. De sorte que l'on peut se demander, avec un brin de provocation, si nous ne sommes pas entrés dans un régime de recherche-action généralisée. A l'heure de la technoscience, de l'économie dite de la connaissance, de la recherche massivement finalisée et orientée par des politiques publiques en tous genres, des incitations croissantes

² Étant très investi depuis de nombreuses années au Collège coopératif en Bretagne (CCB), qui comme les autres collèges coopératifs accueille de nombreuses personnes qui sont en recherche et souhaitent se mettre en recherche en étant accompagnées, et qui pour certaines d'entre elles sont également confrontées à l'exigence de faire de la recherche, notamment dans le cadre de formations qui demandent la production d'un « mémoire de recherche », il me paraît très important de réfléchir à la manière de tenir ensemble ces trois orientations dans l'accompagnement mis en place. De ce point de vue, par-delà la terminologie, il importe d'approfondir les différences de positionnement qu'implique l'expression « coopérateur de recherche », utilisée au CCB, par opposition à celle de « tuteur universitaire ».

à développer des recherches partenariales avec les entreprises ou la « société civile », continuer à entretenir le mythe d'une vérité scientifique poursuivie essentiellement pour elle-même, dans un sanctuaire institutionnel à l'abri des bruits du monde et des pressions de toutes natures, n'est plus tenable. La multiplication des interrogations sur les rapports entre sciences et société, qui conduit à parler aujourd'hui plutôt des « sciences en société », témoigne de ces transformations. L'on ne peut pas continuer à raisonner selon le modèle antérieur, distinguant la recherche fondamentale et la recherche appliquée, comme s'il y avait d'un côté un univers complètement autonome, le monde académique, et de l'autre les usages, bons ou mauvais, heureux ou malheureux, de la science. Il est bien sûr essentiel que l'ensemble des acteurs participant du champ scientifique travaillent en permanence à son autonomisation à l'égard des multiples formes d'instrumentalisation qui la menacent. Pour autant, celle-ci ne peut être que relative. Ceci implique de développer, non seulement un questionnement épistémologique classique orienté vers les conditions de production d'une objectivation savante valide, mais aussi ce que l'on peut appeler une épistémologie politique, s'interrogeant sur les modalités d'inscription des pratiques dites scientifiques dans le tissu des rapports sociaux. La question des sciences aujourd'hui est en effet centralement celle de l'imbrication des savoirs scientifiques avec des activités sociales de toutes natures, des conditions de production et de mobilisation de ces savoirs, et des orientations que l'on privilégie à cet égard.

Pour ma part, j'inscris ma réflexion et ma pratique en matière de recherche-action dans une perspective coopérative. La recherche-action coopérative relève d'une épistémologie et d'une philosophie politiques, où la théorie de la connaissance s'inscrit à l'intérieur d'une théorie de la démocratie et de l'action politiquement impliquée. Deux philosophies peuvent être mentionnées ici, celles de Jacques Rancière et de John Dewey, qui combattent toutes deux ce que Rancière appelle « l'axiome de l'inégalité ». Dans *Le Maître ignorant* (2004), il développe une critique radicale de la raison pédagogique ordinaire, qui pose *a priori* une inégalité des intelligences entre le maître explicateur et l'élève, qu'elle se propose de réduire, mais qu'elle reconduit en fait la plupart du temps. Il lui oppose un axiome d'égalité des intelligences, qui le conduit à souligner que « l'élève est toujours un chercheur ». Si nous transposons cette perspective à propos de la recherche-action, elle revient à refuser de penser celle-ci d'abord à partir du référentiel scientifique et à mettre au contraire l'accent sur ce qui fait monde commun entre les parties prenantes, sous peine de générer des phénomènes de domination et de dépendance à l'égard de « chercheurs » dotés d'une forme de monopole quant à ce que chercher veut vraiment dire. Quant à Dewey, il élabore une théorie de la démocratie particulièrement pertinente pour notre propos. S'inscrivant dans une perspective pragmatiste, il associe en effet la démocratie à une citoyenneté active et aux démarches d'« enquête » engagées par les citoyens à propos des « problèmes » qu'ils rencontrent (Dewey, 2010 ; Zask, 2008). Il critique sur ces bases les perspectives technocratiques visant à réserver les décisions publiques à des spécialistes, qui doivent être cantonnés à une position d'experts techniques (p. 198). L'expression « se mettre en recherche » prend ici un sens politique et l'égalité des intelligences au regard de la recherche et de l'action est comme chez Rancière (2012) posée en axiome et en enjeu de méthode.

Dans une telle perspective, le chercheur professionnel est positionné d'abord comme un participant parmi d'autres, du point de vue tant de la recherche que de l'action, de l'« acteur-chercheur » collectif engagé dans la recherche-action. Mais cette égalité de principe ne signifie pas une identité des parties prenantes. Chacun s'y engage avec ses spécificités, de sorte que la symétrie au regard des catégories d'acteur et de chercheur peut parfaitement aller de pair avec une différenciation des contributions. Il n'y a pas confusion des identités, il y a bien implication des chercheurs professionnels *en tant que tels*, mais comme participants à parité d'un collectif hybride d'acteurs-chercheurs. C'est dans le cadre de l'investigation conjointe engagée par ce collectif que l'objectivation savante peut être mobilisée en tant que composante et que contribution parmi d'autres de la réflexivité produite. Par ailleurs, « l'enquête » engagée par ce « public » n'isole pas la dimension cognitive d'autres dimensions de l'expérience (affective, normative, esthétique, etc.) et s'articule – directement ou indirectement, immédiatement ou médiatement – avec l'action, laquelle est impliquée dans l'institution de soi, d'autrui et des rapports sociaux.

La recherche-action coopérative comme mode d'institution

Dès lors que l'on cesse d'évaluer les formes de recherche engagées dans le cadre d'une recherche-action exclusivement ou même prioritairement à l'aune du référentiel scientifique, la double question de la recherche et de l'action dans le cadre d'une recherche-action peut être considérée comme étant fondamentalement la question de l'institution. C'est d'abord cette question que j'ai proposé de placer au centre du trait d'union entre recherche et action. Expliciter quel mode d'institution de soi, d'autrui, de la profession ou du métier, de l'univers de pratique, des rapports sociaux et au monde l'on privilégie implique de clarifier les référentiels que l'on priorise, les formes et modalités de rencontre entre savoirs que l'on prône, les positions de sujet que l'on adopte ou que l'on favorise.

La recherche-action postule un rapport spécifique de la recherche à l'égard de la pratique, que l'on pense celle-ci en amont ou en aval de la recherche. C'est la raison pour laquelle l'on parle fréquemment de praxéologie. Mais que faut-il entendre par là ? Il me semble que l'on peut distinguer trois acceptions très différentes de la praxéologie. La première est d'orientation scientifique et technocratique et s'élabore autour de l'utopie d'une science de l'action efficace. Cette utopie ressurgit régulièrement, notamment sous la forme de ce qu'Argyris (1975) a appelé la « science-action » (*action science*), qui à la suite de Kurt Lewin prétend étudier de façon scientifique par des méthodes de psychologie sociale expérimentale les conditions d'établissement d'un modèle d'apprentissage organisationnel rationnel. Ardoino (1994) a produit une critique convaincante de cette orientation technocratique qui confond la praxéologie, qui traite de la *praxis*, c'est-à-dire de l'action créatrice, dont l'activité politique en son sens le plus noble, avec la poïétique, qui porte sur la *poïesis*, c'est-à-dire une activité instrumentale de production, de fabrication. La seconde acception de la praxéologie renvoie à une démarche autodidactique consistant à se mettre en recherche, selon des formes plus ou moins réglées, pour produire un savoir à partir de et en vue de la pratique, qu'elle soit professionnelle ou militante, afin de l'améliorer. Le *logos* (parole, discours, pensée) produit à propos de la pratique y relève de la réflexivité sur l'action et l'univers de pratiques, impliquant des degrés plus ou moins poussés de problématisation et de rigueur méthodologique, tout en restant à distance de la démarche scientifique (Mialaret, 1998). La troisième signification du terme praxéologie vise l'articulation dialectique entre vécu, action et pensée, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective. C'est précisément cette articulation dialectique, orientée par un projet de transformation sociale et d'émancipation, que les traditions militantes (marxisme, éducation populaire, etc.) nomment *praxis*. La praxéologie constitue ici la composante réflexive, intellectuelle de la *praxis* (Maurel, 2010). Elle s'inscrit dans une démarche qui ne sépare pas la pensée et l'action mais vise au contraire à les imbriquer étroitement.

Si l'on privilégie ce que j'ai appelé la recherche-action coopérative, c'est cette troisième acception de la praxéologie que l'on met au centre de la démarche sur le pôle recherche. Le référentiel praxéologique ainsi entendu y est logiquement associé avec un référentiel du développement du pouvoir d'agir, de la promotion individuelle et collective, de la transformation sociale, sur le pôle action. Et tous deux peuvent s'articuler avec d'autres référentiels, et notamment le référentiel scientifique, plus ou moins important selon les configurations, ou le référentiel utilitariste de la résolution de problème, toujours placé en position subordonnée. En revanche, d'autres orientations seront bannies, comme le référentiel technocratique.

La recherche-action coopérative relève de ce que Pascal Nicolas-Le Strat (2013 ; 2014) appelle le « travail du commun », qui intègre deux perspectives : agir en commun (égalité, coopération, collégialité) et agir le commun (capacitation collective, dynamique instituante, pouvoir constituant). L'ensemble des acteurs impliqués sont considérés comme co-chercheurs et co-sujets d'un acteur-chercheur collectif hybride, dépassant les catégories d'acteur et de chercheur, sans que soient pour autant confondus les identités, les rôles et les contributions. Cela passe par une critique des raisonnements distinguant et dissociant sur un mode réifié « milieu de pratique » et « milieu de recherche » et distribuant de la même façon les savoirs de façon tranchée et séparée, assignant les « acteurs » aux seuls savoirs d'expérience et d'action et réservant les capacités de théorisation et de conceptualisation authentiques aux seuls chercheurs professionnels. Sur le premier registre, le déplacement de perspective consiste à concevoir l'univers qui fait l'objet de l'investigation conjointe

(un lieu de vie, une organisation, un cadre d'exercice professionnel ou militant, etc.) non pas comme un « milieu de pratique » pour les uns et un « terrain d'enquête » ou un contexte de collaboration ou d'intervention pour les autres mais comme un « monde social » spécifique participant de l'institution de la société et qui à ce titre concerne également l'ensemble des parties prenantes. Parallèlement, il s'agit de reconnaître les capacités de théorisation et de réflexivité critique de chacun et de les solliciter dans le processus de mise en recherche, sans catégorisations cloisonnées *a priori*. L'enjeu de la recherche-action tourne d'abord ici autour de la question du sens de l'action et des orientations éthiques et politiques que l'on promeut. Et cet enjeu est commun à l'acteur directement impliqué dans le monde social considéré (que ce soit comme « habitant », comme « usager », comme « professionnel », etc., toutes désignations qu'il convient en même temps de déconstruire tant elles sont réductrices) et au chercheur professionnel, face auquel ils sont positionnés à égalité au regard de la recherche comme de l'action.

L'orientation vers le commun conduit logiquement à favoriser l'hybridation et la fertilisation croisée des savoirs (Galvani, 1999), des façons de connaître (Heron et Reason, 2008)³, des formes de recherche, des agencements relationnels, comme enjeu démocratique essentiel quant à la manière d'instituer les personnes et les rapports sociaux, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective. Et ces figures hybrides appellent elles-mêmes une multiplicité de positions de sujet, qui s'inscrivent dans un mouvement différent pour les uns et les autres. L'« acteur » se situe dans une dynamique allant de l'immersion à la distanciation : il est un membre du monde social considéré, un sujet en recherche, un acteur se mettant en recherche, un citoyen, éventuellement un praticien-chercheur se soumettant aux canons académiques (Albarello, 2004). Quant au chercheur professionnel, il navigue entre distanciation critique et implication contributive : comme savant, comme expert technique, comme formateur, comme accompagnateur, comme facilitateur, comme simple participant, comme citoyen.

Toute manière de concevoir la recherche-action implique en même temps un certain mode d'institution des personnes et des rapports sociaux. L'on peut ainsi reconduire le grand partage entre « acteurs » et « chercheurs », savoirs de sens commun et connaissances scientifiques, penser les rapports sociaux sur le mode de la « lumière » apportée par la science sur des questions et enjeux pertinents pour le milieu de pratique, qu'il s'agit de transmettre aux praticiens afin qu'ils se l'approprient et en tirent directement ou indirectement des implications en termes de décisions et d'orientations. Ou encore demander aux « acteurs de terrain » de « s'élever » à la connaissance savante, de monter en compétence, de développer leur expertise. Je ne critique pas ces orientations en tant que telles et les promeus moi-même dans certaines configurations. C'est leur hégémonie qui pose problème, ainsi que l'épistémologie de la rupture avec le sens commun qui les sous-tend en général. J'ai déroulé ici un tout autre modèle, relevant d'une philosophie de la démocratie et de la transformation sociale, qui met l'accent à l'inverse du grand partage et des asymétries associées sur la mise en symétrie des catégories d'acteur et de chercheur, sur le « commun », sur l'imbrication entre vécu, action et pensée, sur différentes formes d'hybridation, sur la multiplicité des positions de sujet. Il n'y a pas nécessairement à opposer ces deux modèles, car ils renvoient à des finalités à plusieurs égards différentes. Ce qui importe, c'est d'en clarifier et d'en questionner les postulats, les implicites et les implications et de développer la réflexivité critique sur ce que j'ai appelé la question de l'institution.

Références citées

³ Les auteurs distinguent quatre manières principales de connaître (*knowing*), qui débordent largement des formes académiques légitimes. Ils les nomment connaissance expérientielle, connaissance présentationnelle (qui passe par des modes d'expression comme le récit, la poésie, le chant, la danse, le dessin), connaissance propositionnelle (modalité que privilégie le monde académique) et connaissance pratique. Promouvoir la recherche-action coopérative implique de réfléchir à la manière de combiner ces différentes façons de connaître, par rapport auxquelles les différents acteurs sont plus ou moins à l'aise et compétents. Trop souvent, en effet, les démarches dites participatives imposent en pratique, faute de réflexion approfondie, des formes qui sont massivement asymétriques et génératrices d'exclusion du point de vue des exigences qu'elles véhiculent (telles que parler en public, argumenter, etc.).

- Albarelo, Luc, *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- Ardoino, Jacques, « Praxéologie et poïétique », in *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Actes du congrès de l'AFIRSE, Aix en Provence, Tome 2, 1994, p. 107-117 ; URL : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/PRAX3.pdf>.
- Argyris, Chris, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel* (trad.), Paris, InterEditions, 1995.
- Bonny, Yves, « Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire », in Philippe Lyet et alii (dir.), *Les recherches-actions collaboratives: Une révolution silencieuse de la connaissance*, à paraître en 2015.
- Bourassa, Bruno, et Mehdi Boudjaou (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.
- Bourassa, Bruno, Geneviève Fournier et Liette Goyer (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles. Le double jeu de la recherche collaborative*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.
- Cadière, Joël, *L'apprentissage de la recherche en travail social*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2013.
- Callon, Michel, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.
- Clot, Yves, « La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie », propos recueillis par Guy Jobert et mis en forme par Madeleine Maillebouis-Chatteur, *Éducation permanente*, n°177, 2008, p. 67-77.
- Desagné, Serge, et Nadine Bednarz, « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 245-258.
- Desroche, Henri, *Entreprendre d'apprendre : D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*, Paris, Éditions ouvrières, 1990.
- Dewey, John, *Le public et ses problèmes*, trad., Paris, Folio essais, 2010.
- Heron, John, and Peter Reason, « Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry », in Peter Reason and Hilary Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Londres, Sage, 2008, p. 366-380.
- Galvani, Pascal, « Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université », *Revue française de pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 25-34.
- Giddens, Anthony, *La constitution de la société* (trad.), Paris, Presses universitaires de France, 1987.
- Hermelin, Christian, *L'Acora, atelier coopératif de recherche-action : Construction collective de savoirs d'acteurs en société*, Paris, l'Harmattan, 2009.
- Jaeger, Marcel (coord.), *Le travail social et la recherche - Conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014.

- Lapassade, Georges, « De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action », in *L'ethno-sociologie : Les sources anglo-saxonnes*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991, p. 143-156.
- Malglaive, Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1998.
- Maurel Christian, *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- Mialaret, Gaston, « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in Jean-Marie Barbier (dir.) *Savoir théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1998, p. 161-187.
- Nicolas-Le Strat, Pascal, *Quand la sociologie entre dans l'action : La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2013.
- Nicolas-Le Strat, Pascal, « Agir en commun/agir le commun », texte posté sur le blog de l'auteur le 1^{er} mai 2014 : <http://blog.le-commun.fr/>.
- Rancière, Jacques, *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10-18, 2004.
- Rancière, Jacques, *La méthode de l'égalité : Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*, Paris, Bayard, 2012.
- Reason, Peter, and Hilary Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Londres, Sage, 2008.
- Uhalde, Marc, « L'instrumentalisation de la sociologie en situation d'intervention : analyse critique d'une notion ordinaire », *Sociologies pratiques*, 2008/1, n° 16, p. 95-113.
- Zask, Joëlle, « Le public chez Dewey : une union sociale plurielle », *Tracés*, n° 15, 2008, p. 169-189.