

La recherche-action

Marie-Hélène Guay et Brigitte Gagnon

La recherche-action existe depuis près d'un siècle. Préoccupés par les répercussions limitées de la recherche sur la transformation des systèmes humains, des chercheurs-praticiens¹ la développent pour consolider leur apport à la résolution des problèmes sociaux. Pour notamment agir sur les tensions raciales, l'échec scolaire ou le mal-être dans les organisations, ces spécialistes se rapprochent du terrain. Ils font le choix de travailler avec et pour les personnes qui vivent de tels problèmes. Ils sont convaincus qu'une telle contribution est essentielle au développement des personnes et des systèmes dans lesquels elles évoluent.

Qu'est-ce que la recherche-action? À quoi sert-elle? Comment la mettre en œuvre? Dans ce chapitre, nous apportons des réponses à ces questions. Nous décrivons d'abord les origines de la recherche-action et ses finalités. Nous expliquons ensuite en quoi certains présupposés au regard de la recherche et de l'éducation teintent le sens que les chercheurs-praticiens des sciences sociales donnent à la recherche-action. La méthodologie de la recherche-action est également explicitée. Enfin, nous proposons une description des caractéristiques fondamentales de la recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus.

1 Le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

1 / Les origines de la recherche-action

John Collier² et Kurt Lewin³ seraient les premiers à avoir utilisé l'expression *action research*. La recherche-action apparaît d'abord, en 1945, dans un article de Collier, commissaire aux affaires indiennes sous l'administration Roosevelt. Collier réfère à la recherche-action pour décrire ses travaux visant l'amélioration des relations interraciales par la mise en place d'un dispositif collaboratif réunissant Blancs et Autochtones. Un an plus tard paraît *Action Research and Minority Problems*, de Kurt Lewin, docteur en psychologie sociale. Ce texte relate ses travaux auprès d'intervenants qui soutiennent l'intégration sociale d'enfants, de jeunes et d'adultes issus des minorités. Bien que Collier ait utilisé le concept de recherche-action avant Lewin, sa paternité serait historiquement attribuée à ce dernier, puisque sa formation universitaire lui donnait la crédibilité et les référents nécessaires pour en argumenter la légitimité. En effet, alors que Collier, en tant que praticien-chercheur (*scholarly practitioner*), présentait la recherche-action comme une démarche pour résoudre d'importants problèmes sociaux. Pour sa part, Lewin, en tant que chercheur-praticien (*practical scholar*), exposait une thèse pour la justifier en tant que nouveau type de recherche et méthodologie de recherche pour simultanément agir, former et produire des savoirs avec et pour des acteurs sociaux. Autrement dit, il la présentait comme nouvelle forme de production de savoirs en psychologie sociale et comme démarche concrète pour produire ces savoirs. Voici les principales caractéristiques de la recherche-action telles que théorisées par Lewin en 1946 :

- Elle combine l'étude systématique, parfois expérimentale, d'un problème social aussi bien que les efforts pour le résoudre.
- Elle nécessite un processus de collecte de données en spirale pour déterminer des objectifs, mettre en œuvre des moyens de les atteindre et évaluer l'atteinte de ces objectifs.
- Elle exige la rétroaction de tous les sujets sur les répercussions de la recherche.
- Elle suppose la collaboration continue des praticiens-chercheurs.
- Elle prend en compte les principes qui sous-tendent une dynamique de groupe, dont ses trois phases de développement : 1) la dé cristallisation d'un mode d'action et de réflexion (*unfreezing*) ;

2 COLIER, J. (1945). « United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations », *Social Research*, 12, p. 265-303.

3 LEWIN, K. (1946). « Action research and minority problems », *Journal of Social Issues*, 2, p. 34-46.

2) le mouvement vers un autre mode d'action et de réflexion (*moving*); 3) la cristallisation d'un nouveau mode d'action et de réflexion (*refreezing*).

- Elle prend en compte les valeurs, les besoins, les objectifs et le type de contribution souhaitée des sujets.
- Elle sert à créer des connaissances, à formuler des principes d'intervention et à créer des instruments pour intervenir et former.
- Elle met l'accent autant sur le recrutement et la formation que le soutien aux personnes qui y participent⁴.

Jusqu'à sa mort prématurée à l'âge de 57 ans, Lewin collabore et forme de nombreux chercheurs et praticiens qui poursuivent, à sa suite, des travaux inspirés de sa contribution intellectuelle. Aujourd'hui, la plupart des disciplines en sciences humaines et sociales portent la marque des travaux de Lewin.

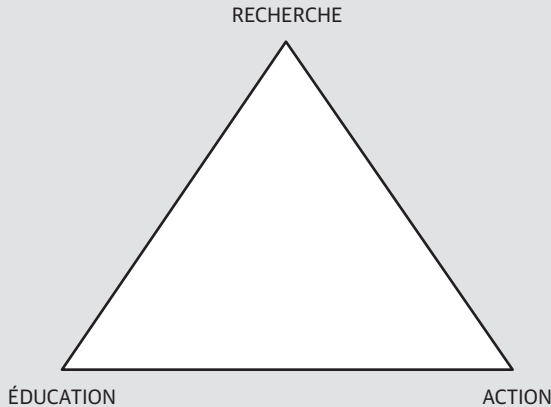
L'institutionnalisation de la recherche-action est multiforme. Elle est mise en œuvre autant par des universitaires, des spécialistes en consultation, les membres d'une profession et des cadres au sein de différents types d'organisations dont des organismes non gouvernementaux (ONG), des universités, des agences de développement international, des instituts publics, des entreprises privées, des écoles, des centres de santé, etc. Au fil des décennies, plusieurs instances et individus valorisant la distanciation entre la recherche et la pratique ont systématiquement remis en cause la légitimité de la recherche-action en tant que type de recherche et méthodologie de recherche. Des étudiants et des chercheurs ont d'ailleurs été découragés de mener ce type de recherche en contexte universitaire. Actuellement, les nombreux défis sociétaux font progressivement évoluer de tels modèles mentaux. Désormais, certains programmes universitaires de deuxième et troisième cycles à visée professionnalisante, dont les doctorats professionnels, enseignent la recherche-action. Ils encouragent des recherches axées sur la transformation des personnes et de leurs systèmes avec et pour eux. Ils contribuent ainsi, progressivement, à la reconnaissance de la recherche-action en tant que type de recherche et méthodologie de recherche dans toutes les disciplines à visée de transformation du monde naturel, social et humain.

4 BARGAL, D. (2006). «Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research», *Action Research*, 4(4), p. 367-388.

2 / La recherche-action pour rechercher, éduquer et agir

À quoi sert la recherche-action ? Autrement dit, pourquoi la mettre en œuvre ? On attribue historiquement trois grandes finalités à la recherche-action, c'est-à-dire **l'action, la recherche et l'éducation**. Une recherche-action amène la transformation d'une situation donnée par le déploiement simultané de ces trois processus qui influencent inévitablement la personne et son système (figure 19.1). En recherche-action, le chercheur-praticien veut faire une différence et ne considère son action valable que si elle transforme, pour le mieux, les personnes et le système où il intervient.

FIGURE 19.1 / Les trois finalités d'une recherche-action



Source : Adapté de DOLBEC, A. et J. CLÉMENT (2004). « La recherche-action », dans T. KARSENTI et L. SAVOIE-ZAJC (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, CRP, p. 199.

La finalité *action* stipule qu'elle permet aux personnes qui y participent d'agir pour contribuer à l'évolution de leur système. Une recherche-action soutient une transformation significative pour elles, c'est-à-dire le passage d'une situation actuelle perçue insatisfaisante à une situation désirée plus satisfaisante.

La finalité *recherche* suppose que l'action susmentionnée contribue à générer des savoirs professionnels inédits sur la base d'une méthodologie rigoureuse et explicite. Cette démarche est adaptée à la situation où

évoluent les chercheurs-praticiens. Elle est aussi en harmonie avec leurs présupposés, c'est-à-dire sur ce qu'ils supposent vrai et à valoriser, notamment au regard de la recherche et de l'éducation.

La finalité *éducation* exige que l'action susmentionnée contribue simultanément au développement individuel et collectif des chercheurs-praticiens. Qu'ils y soient impliqués en tant qu'universitaires, cadres-conseils, formateurs, professionnels, etc., les chercheurs-praticiens se développent, apprennent et voient leurs visions d'eux-mêmes, des autres et de leur système se transformer en contexte de recherche-action. La recherche-action est un espace d'apprentissage, lequel peut notamment être défini en termes d'acquisition de connaissances, de développement d'un savoir agir, de consolidation d'une compétence, d'émancipation individuelle et collective, de développement de conscience, etc.

D'hier à aujourd'hui, la recherche-action est désignée d'une multitude de façons, dont les suivantes : « recherche participative », « recherche émancipatrice », « recherche collaborative », « intervention menée par le praticien », « science de l'action ». Pour certaines personnes, elle est un type de recherche ou une méthodologie de recherche, pour d'autres elle est une activité de développement professionnel ou organisationnel. Pourquoi en est-il ainsi ? Dans les deux prochaines sections, nous proposons d'examiner le sens donné à la recherche-action à travers l'examen des présupposés adoptés par les chercheurs-praticiens au regard de ses finalités de recherche et d'éducation. En effet, si la recherche-action requiert d'agir simultanément en tant que chercheur et éducateur, les réponses aux questions « qu'est-ce que la recherche ? », « qu'est-ce qu'éduquer ? » permettent d'éclairer le sens général qu'ils donnent à la recherche-action et la diversité de ses dénominations.

3 / La recherche-action en tant que recherche

Dis-moi ce qu'est la recherche pour toi et je te dirai si la recherche-action t'apparaît irrecevable, nécessaire, fondamentale ou importante en tant que type de recherche, méthodologie de recherche ou activité de développement professionnel ou organisationnel. Dans le présent ouvrage, Isabelle Bourgeois définit la recherche comme une démarche intentionnelle et systématique d'acquisition de connaissances. Les nombreuses acceptions

et les débats autour de la recherche-action en sciences sociales peuvent aisément être éclairés par une analyse de différentes conceptions de cette démarche intentionnelle et systématique d'acquisition de connaissances.

3.1 / **La recherche en tant qu'activité de compréhension du monde naturel, social et humain**

Lorsque naît le concept de recherche-action au milieu des années 1940, la conception dominante de la recherche est qu'elle correspond à un processus d'acquisition et de justification des savoirs sur le monde naturel, social et humain sur la base de l'expérience sensible. On recherche les causes des phénomènes par des expériences et des observations balisées par une méthode rigoureuse, dite expérimentale, qui suppose une mise à distance des scientifiques avec les systèmes étudiés. Les questions à la base de ce type de recherche visent la compréhension du monde naturel, social et humain. En voici un exemple : « Quelles sont des pratiques efficaces pour soutenir les élèves à risque lors de leur passage de l'ordre d'enseignement primaire à secondaire ? » Le produit de ce type de recherche correspond à des savoirs descriptifs qui visent à décrire, à expliquer et à comprendre les propriétés, les lois et les régularités des objets et des phénomènes du monde. En sciences sociales, ces savoirs descriptifs sont issus de recherches souvent qualifiées de « quantitative », « qualitative » ou « mixte ». Ils sont évalués sur la base de critères tels ceux de vérité, de cohérence, d'adéquation empirique, de pouvoir explicatif, de consistance et de crédibilité.

Dans cette perspective, les activités de recherche de type recherche-action sont considérées avec scepticisme. Ici, une recherche doit viser la compréhension du monde naturel, social et humain, et cela ne peut être envisagé à travers des actions finalisées qui visent sa transformation. En ce sens, les chercheurs développent de nouvelles théories et de nouvelles méthodes et les praticiens sont invités à les appliquer dans leurs actions finalisées pour transformer leur système. La recherche-action apparaît donc **irrecevable** en tant que type de recherche ou méthodologie de recherche. Elle correspond davantage à une activité de développement professionnel ou organisationnel, une intervention menée par un praticien. Cette vision de la recherche jugée limitative par Lewin est d'ailleurs à l'origine de sa contribution visant la reconnaissance de la recherche-action en tant que type de recherche et méthodologie de recherche produisant un type de savoir spécifique et complémentaire.

3.2 / La recherche en tant qu'activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain

En 1946, Lewin remet en question la possibilité que les praticiens puissent tout simplement appliquer, dans leur quotidien, les savoirs descriptifs susmentionnés. Pour lui, des activités de recherche ancrées dans la transformation du monde social et humain sont essentielles et complémentaires aux activités de recherche ancrées dans une méthode expérimentale. Les questions à la base de ce type de recherche visent la transformation du monde naturel, social et humain. Elles sont souvent ancrées dans le *comment*, comme en témoigne la question suivante: «Comment mettre en œuvre un programme de tutorat efficient pour des élèves à risque lors de leur passage de l'ordre d'enseignement primaire au secondaire?» De telles recherches contribuent à la création d'un type distinct de savoirs dits «procéduraux» ou «*knowing how*» - *comprendre comment* - en complément aux savoirs descriptifs ou «*knowing that*» - *comprendre cela*. Ces savoirs procéduraux sont évalués sur la base de critères de validité spécifiques dont ceux d'efficacité, d'efficience, d'utilité et de flexibilité.

Dans cette perspective, la recherche-action correspond ainsi à un type de recherche permettant de générer un type de savoirs complémentaires aux savoirs descriptifs issus de recherches axées sur la compréhension. Elle correspond également à la grande famille des méthodologies de la recherche-action ou à l'une ou l'autre de celles-ci en tant que processus méthodique ancré dans un problème pratique, lequel implique la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des effets d'un plan. Pour les personnes qui soutiennent cette vision, la recherche-action est **nécessaire** en tant que type de recherche et méthodologie(s) de recherche, mais non suffisante. On peut agir avec efficience si on développe un réservoir de savoirs procéduraux par le biais de recherches-actions. Ces recherches-actions doivent être opérationnalisées sur la base de savoirs descriptifs issus d'études axées sur la compréhension pour générer des savoirs procéduraux valides. D'hier à aujourd'hui, on repère d'ailleurs diverses expressions qui renvoient, au sein de plusieurs disciplines, à l'idée de tels savoirs procéduraux issus d'une activité transformatrice et finalisée de recherche: connaissance praxéologique, savoir professionnel, savoir d'action, savoir de la pratique, savoir de la praxis, connaissance prescriptive, connaissance professionnelle, savoir expérientiel, savoir d'expérience pratique, «*actionable knowledge*», «*local knowledge*» et connaissance technologique. Dans la suite du texte, l'usage de l'expression *savoir professionnel* est privilégié et défini plus bas.

3.3 / **La recherche en tant qu'activité de transformation du monde naturel, social et humain**

Une autre perspective sur la recherche-action est celle qui la considère comme une activité exclusive de transformation du monde naturel, social et humain. Elle est perceptible à travers les thèses des chercheurs-praticiens qui adoptent le pragmatisme pour expliquer la nature, les sources et les limites du savoir. Pour eux, l'acquisition et la justification du savoir sont ancrées dans l'action finalisée. Un savoir est vrai s'il permet de mieux agir avec satisfaction. Inspiré de Dewey, Donald Schön soutient ainsi que la recherche correspond à une activité de production de savoirs professionnels par la recherche-action, considérée comme la pierre angulaire d'une science de l'action (*action science*). Il n'est pas le seul à voir la recherche-action comme **fondamentale** en tant que type de recherche et méthodologie(s) de recherche. Dans cette perspective, elle est la seule à laquelle on devrait s'attarder pour espérer contribuer au développement du monde naturel, social et humain.

3.4 / **La recherche en tant qu'activité de coconstruction des savoirs sur le monde naturel, social et humain**

Une dernière perspective sur la recherche-action est celle des adeptes de la recherche en tant qu'activité de coconstruction des savoirs sur le monde naturel, social et humain. Elle est perceptible chez les chercheurs-praticiens inspirés des penseurs dits postmodernes, dont les sociologues de l'École d'Édimbourg et les personnes qui soutiennent le « programme fort » en sociologie. Ceux-ci insistent sur le fait que les processus de compréhension et de transformation du monde ne sont pas détachés, progressifs et linéaires, mais fortement influencés par le contexte social, la personnalité des chercheurs et des praticiens, leurs allégeances politiques et religieuses, leurs statuts sociaux, etc. Ces chercheurs-praticiens n'établissent pas de distinction entre les types de recherches ou de savoirs, car, pour eux, tout savoir est le produit des pratiques et des institutions sociales ou d'interactions et de négociations entre les membres de groupes sociaux. Pour les adeptes de cette vision, la recherche-action est notamment qualifiée de « participative », « critique » ou « émancipatrice ». Elle est **importante** en tant que méthodologie(s) de recherche. En effet, puisque le savoir est pour eux le fruit de la négociation au sein des organisations sociales, un chercheur-praticien gagne à s'approcher des systèmes pour prendre en compte les dimensions symboliques, subjectives et intentionnelles des phénomènes sociaux et humains.

La recherche-action voit donc son sens modulé selon les présupposés adoptés par des chercheurs-praticiens au regard de la recherche. Dans la section qui suit, on observe également que c'est le cas selon leurs présupposés au regard de l'éducation.

4 / La recherche-action en tant qu'éducation

Dis-moi ce qu'est l'éducation et je te dirai, entre autres, ce que tu cherches à développer en toi et chez les autres chercheurs-praticiens d'une recherche-action, ta vision de leur contribution et de la tienne et vos outils et vos dispositifs privilégiés pour apprendre et éduquer.

En effet, la recherche-action voit également son sens modulé par les présupposés, conscients ou non, des chercheurs-praticiens au regard des composantes et des relations de la situation pédagogique où ils interviennent. En effet, toute recherche-action suppose une situation pédagogique sous-jacente, c'est-à-dire un système correspondant à un ou plusieurs **sujets** qui apprennent quelque chose (**objet** d'apprentissage ou d'études) sous l'égide ou en collaboration avec un ou plusieurs éducateurs (**agents**) dans un **milieu** donné⁵. Une telle situation est aussi parfois qualifiée de « situation professionnelle ». Une personne ou un groupe de partenaires engagés dans une recherche-action visent à modifier, à éduquer et à améliorer les savoirs sur ces quatre composantes et sur les relations qui s'établissent entre elles, inspiré d'objectifs de transformation.

À ce jour, plusieurs typologies ont été proposées pour décrire les présupposés adoptés par un éducateur (enseignant, formateur, accompagnateur, gestionnaire, chercheur-praticien) au regard d'une situation pédagogique où il intervient⁶. Dans le cadre d'une situation pédagogique donnée, un éducateur adopte généralement une ou quelques perspectives dominantes qui teintent, entre autres, sa vision des objets d'apprentissage prioritaires, des rôles privilégiés des agents et des sujets et des outils et des dispositifs pour éduquer. Dans les lignes qui suivent, la typologie de Daniel Pratt⁷ est utilisée pour illustrer la diversité des présupposés d'un

5 LEGENDRE, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

6 BERTRAND, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practices in Education*, Madison, Atwood; RABY, C., S. VIOLA et al. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, de la théorie à la pratique*, Montréal, CEC; VIENNEAU, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, Boucherville, Gaëtan Morin; JOYCE, B.R., M. WEIL et E. CALHOUN (2014). *Models of Teaching*, Boston, Allyn et Bacon.

7 PRATT, D.D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar, Krieger Publishing Company.

chercheur-praticien en recherche-action au regard de l'éducation. Pratt distingue cinq grandes perspectives : la perspective de l'apprenti, de sollicitude, de réforme sociale, développementale et de transmission.

4.1 / **La recherche-action teintée d'une perspective d'apprenti**

Dans cette perspective, l'éducation de soi et des autres en contexte de recherche-action est vue comme un processus d'enculturation qui, par l'éducation en groupe, permet d'intégrer progressivement des modèles, des normes et des valeurs inhérentes à une culture donnée. L'éducation est alors favorisée par la mise en place de structures collaboratives au sein d'une communauté engagée dans la résolution d'un problème ou de la concrétisation d'un projet qui la mobilise. La recherche-action vise ici l'autonomisation progressive des chercheurs-praticiens impliqués qui y développent une nouvelle identité et une nouvelle culture. En tant qu'éducateur, le chercheur-praticien y est vu comme un modèle ou un mentor qui œuvre avec et aux côtés de ses collaborateurs, envisagés eux aussi comme des chercheurs-praticiens. Dans l'action, par ses mots, par ses gestes et par le choix de ses outils, l'éducateur incarne des manières d'être qui influencent le développement identitaire de ses collaborateurs. Des valeurs importantes promues dans le cadre d'une recherche-action teintée d'une perspective d'apprenti sont la collaboration, l'engagement, l'authenticité et le sentiment d'appartenance.

Cette perspective sur l'éducation est largement répandue chez les chercheurs-praticiens en recherche-action. La vision de l'éducation de Lewin en apparaît marquée. Dans ses projets collaboratifs, il insiste pour que les chercheurs-praticiens engagés dans une recherche-action définissent leurs rôles, leurs normes de fonctionnement et précisent ensemble leurs objectifs prioritaires. À chaque rencontre, ils font le point sur leur dynamique par un procédé que Lewin appelle l'«évaluation de groupe», laquelle porte notamment sur le style de leadership exercé par chaque membre, les modalités de fonctionnement, l'analyse des tensions vécues. La recherche-action au sens de Coghlan (2019), qui en propose un modèle à appliquer au sein de sa propre organisation, peut également être associée à cette perspective (tableau 19.1).

4.2 / **La recherche-action teintée d'une perspective de sollicitude**

Dans cette perspective, l'éducation de soi et des autres en contexte de recherche-action est vue comme un processus de consolidation de la conscience et de la connaissance de soi. On s'intéresse au développement

des savoir-être et de l'affectivité des chercheurs-praticiens qui y sont impliqués pour favoriser leur engagement et leur transformation individuelle. En tant qu'éducateur, le chercheur-praticien y est vu comme un agent rassurant et attentif aux caractéristiques de tout le monde. Il accorde une grande importance au climat d'apprentissage où les encouragements et les partages authentiques sont essentiels. Il souhaite que tout un chacun, au terme de la recherche-action, ait une meilleure vision de ses forces et de ses zones de développement. Des valeurs importantes promues dans le cadre d'une recherche-action marquée d'une perspective de sollicitude sont l'estime de soi, la conscience de soi et le respect de la dignité des personnes.

Cette perspective sur l'éducation teinte, par exemple, la recherche-action de type «étude de soi» de Jack Whitehead et Jean McNiff⁸. Selon leurs convictions, la recherche-action est un espace où les chercheurs-praticiens s'engagent dans une quête ancrée dans la question: «Comment pouvons-nous améliorer notre pratique?» Ainsi, la recherche-action est un espace privilégié pour permettre aux chercheurs-praticiens de devenir plus conscients de leur mission, de leurs croyances et de leurs rôles privilégiés. Dans le cadre d'une recherche-action où la perspective de sollicitude teinte la vision de l'éducation de chercheurs-praticiens, des dispositifs comme le journal personnel, le dialogue et les jeux de rôles sont privilégiés pour leur permettre de partager et d'approfondir leur vision d'eux-mêmes et des autres.

4.3 / La recherche-action teintée d'une perspective de réforme sociale

Dans cette perspective, l'éducation de soi et des autres en contexte de recherche-action est vue comme un processus de remise en question d'une culture établie au profit d'un idéal social partagé et jugé incontournable. Comme dans la perspective de l'apprenti, l'éducation est favorisée par la mise en place de structures collaboratives au sein d'une communauté engagée dans la résolution d'un problème ou la concrétisation d'un projet qui la mobilise. Or cette communauté soutient moins le développement ou l'ajustement d'une culture au sein d'un groupe que le développement de sa capacité à remettre en question la culture existante et à agir dans le but d'en actualiser une nouvelle considérée comme étant plus juste et équitable. En tant qu'éducateur, le chercheur-praticien y est vu

8 WHITEHEAD, J. (2019). «Creating a living-educational-theory from questions of the kind, "how do I improve my practice?" 30 years on with Living Theory research», *Educational Journal of Living Theories*, 12(2), p. 1-19; WHITEHEAD, J. et J. MC NIFF (2006). *Action Research Living Theory*, Thousand Oaks, Sage.

comme un agent qui gagne à évaluer, analyser et discuter les valeurs, les comportements, les idées et les choix sociaux actuels et leurs conséquences sur le futur. Des valeurs importantes promues dans le cadre d'une recherche-action teintée d'une perspective de réforme sociale sont la responsabilité sociale, l'esprit critique, la solidarité et le développement durable.

Cette perspective sur l'éducation est bien perceptible dans la vision de la recherche-action de Kemmis, McTaggart et Nixon⁹. Cette équipe insiste sur la contribution d'une recherche-action au développement, chez les chercheurs-praticiens, d'une autoréflexion critique sur leurs pratiques et celles de leur système. On privilégie ainsi des dispositifs qui amènent les sujets à analyser et à remettre en question l'état actuel des choses. Au Canada, la vision de la recherche-action dite participative de Jacques M. Chevalier et Daniel J. Buckles¹⁰ apparaît sous-tendue de cette perspective éducationnelle.

4.4 / **La recherche-action teintée d'une perspective développementale**

Dans la perspective développementale, l'éducation de soi et des autres en contexte de recherche-action est vue comme un processus d'acquisition d'habiletés particulières pour que les chercheurs-praticiens puissent raisonner et résoudre des problèmes complexes dans une discipline donnée. Pour ce faire, en tant qu'éducateur, le chercheur-praticien est préoccupé par la vision du monde des autres et leurs représentations préalables de l'objet de recherche et d'apprentissage. Pour la reconnaissance des modèles mentaux individuels et collectifs, il privilégie le questionnement, des questionnaires, des entrevues plus ou moins dirigées, l'analyse de *verbatim*, l'établissement de réseaux conceptuels et l'observation. Des valeurs importantes promues dans le cadre d'une recherche-action teintée d'une perspective développementale sont l'écoute et la connaissance de l'autre.

Ces dernières années, cette perspective sur l'éducation est particulièrement visible chez les universitaires qui s'initient à la recherche-action et considèrent la recherche comme une activité de compréhension du monde naturel, social et humain. Soucieux d'analyser en profondeur les

9 KEMMIS, S., R. MCTAGGART et R. NIXON (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*, New York, Springer.

10 CHEVALIER, J.M. et D.J. BUCKLES (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, Londres, Routledge; CHEVALIER, J.M., D.J. BUCKLES et M. BOURASSA (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participative*, Ottawa, SAS2 Dialogue, <https://iue.files.wordpress.com/2015/04/guide_sas2_dialogue.pdf>, consulté le 6 octobre 2020.

diverses interprétations d'un phénomène, ces scientifiques envisagent la recherche-action pour collecter des données auprès de praticiens. Ils transposent alors différents outils de la recherche dite «pour comprendre» afin de générer des savoirs descriptifs en recherche-action, envisagée alors comme un dispositif de développement professionnel des praticiens (voir la section 3.1 pour un rappel de cette conception de la recherche). En contexte de recherche-action, ces universitaires assument souvent entièrement le volet recherche, dont la collecte et l'analyse des données, associent l'éducation à de la formation et ne voient pas nécessairement la valeur d'une prise de recul sur leur propre développement. Cette perspective est recevable dans certains milieux qui acceptent d'être guidés, formés et orientés étroitement par des universitaires. Elle se révèle irrecevable dans d'autres qui veulent apprendre, s'autonomiser et contribuer à la reconnaissance de leurs propres savoirs professionnels.

4.5 / **La recherche-action teintée d'une perspective de transmission**

Dans une perspective de transmission, l'éducation est vue comme un processus de communication de savoirs cumulés par le sujet. Ce dernier est le récepteur d'un ensemble de savoirs qu'il n'a pas à analyser et remettre en question. L'agent reconnu pour son érudition consacre beaucoup de temps à la préparation de ses interventions souvent qualifiées de «formations» et dispensées de façon magistrale. Les présupposés, les caractéristiques et les préalables des sujets sont peu pris en compte. Des valeurs importantes liées à cette perspective de transmission sont la tradition, le respect de l'autorité, la rigueur intellectuelle et la précision.

Cette perspective sur l'éducation est peu présente chez les chercheurs-praticiens qui privilégient la recherche-action. Elle l'est davantage chez les adeptes de la recherche en tant qu'activité de compréhension du monde naturel, social et humain qui, d'hier à aujourd'hui, considèrent que le transfert des savoirs dans l'action peut s'opérer sur la seule base de sa diffusion, sans égard aux préalables et aux caractéristiques des praticiens et du système où ils évoluent.

En résumé, le sens donné au concept de recherche-action varie tangiblement selon les présupposés au regard de la recherche et de l'éducation adoptés par les chercheurs-praticiens qui la mettent en œuvre. Dans la prochaine section, la recherche-action est présentée et discutée en tant que méthodologie pour baliser des actions simultanées de recherche et d'éducation.

5 / **La recherche-action en tant qu'action de recherche et d'éducation**

Qui dit recherche-action dit notamment méthodologie pour chercher et éduquer. La méthodologie correspond globalement à une structure de l'esprit et de la forme de la recherche et aux techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme. En effet, sur la base d'une certaine vision de ce qu'est la recherche, les chercheurs-praticiens optent pour une méthodologie spécifique qui donne une certaine forme à leurs actions de recherche. En contexte de recherche-action, cette méthodologie précise également la forme des actions d'éducation au regard d'une situation pédagogique ou professionnelle. À ce jour, comme en témoigne le tableau 19.1, plusieurs méthodologies ont été privilégiées pour baliser une recherche-action en cohérence avec les présupposés de leurs auteurs au regard de la recherche et de l'éducation. Elles comportent un certain nombre d'étapes, aux diverses dénominations. Ces méthodologies mettent à contribution différents dispositifs et outils privilégiés pour éduquer. Cette action de recherche et d'éducation nécessite un cadre de référence souple qui ne gagne pas à être appliqué de façon mécanique afin d'être en mesure de réagir aux imprévus rencontrés pendant la recherche-action. Que ce soit sur le plan du choix des dispositifs et des outils d'éducation comme ceux pour la collecte et l'analyse des données, les chercheurs-praticiens témoignent d'une grande souplesse et d'opportunisme pour s'adapter aux conditions émergentes de la situation dans laquelle ils interviennent. Toutefois, puisque la recherche-action se veut une action de recherche et d'éducation intentionnelle, son processus est planifié, balisé, évalué et diffusé. Pour ce faire, il est généralement admis qu'une recherche-action comporte les grandes étapes suivantes : 1) la définition d'une situation actuelle et d'un problème prioritaire ; 2) la définition d'une situation désirée ; 3) la planification de l'action ; 4) l'action et la régulation ; 5) l'évaluation de l'action et de ses effets ; et 6) la diffusion des travaux concrétisés et de leur apport à la transformation du système, aux apprentissages des chercheurs-praticiens impliqués et à la création de nouveaux savoirs professionnels. Les étapes d'une recherche-action sont rarement vécues de façon strictement séquentielle. Qui plus est, l'ensemble des étapes peut être repris pour résoudre un problème qui n'aurait pu l'être lors d'une première boucle de recherche-action.

TABEAU 19.1 / Exemples de méthodologies de recherche-action

	Présupposés au regard de la recherche	Présupposés au regard de l'éducation (Pratt, 2005)	Méthodologie de la recherche-action en tant qu'action	et d'éducation
ACTION RESEARCH Lewin (1946) États-Unis	Activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain	Perspective de l'apprenti	de recherche • Idée générale • Collecte d'information • Conceptualiser le problème • Plan d'action général. Décider de la première étape d'action • Exécuter la première étape • Reconnaissance ou collecte d'information • Évaluation. Se refaire une idée, planifier la prochaine étape et modifier le plan	• Projet collaboratif • Discussion de groupe • Évaluation de groupe
CRITICAL PARTICIPATION ACTION RESEARCH Kemmis, McTaggart et Nixon (2014) Australie	Activité de coconstruction des savoirs sur le monde naturel, social et humain	Perspective de réforme sociale	• Procéder à une réflexion initiale au regard d'une préoccupation • Planifier • Agir • Observer • Réfléchir • Réviser le plan	• Conférence de consensus • Débats • Activité de recherche des causes et des conséquences d'un phénomène
ACTION RESEARCH Whitehead et McNiff (2006) Royaume-Uni	Activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain	Perspective de sollicitude	• Je ressens un problème lorsque certaines de mes valeurs éducatives sont reniées dans ma pratique. • J'imagine une solution à mon problème. • J'implante la solution imaginée. • J'évalue les résultats de mes actions sur la base de traces et preuves.	• Échanges avec un ami critique/ jeu de rôle/dialogue • Autodiagnostic de ses valeurs, de sa capacité à communiquer, etc. • Journal de bord pour réflexion sur soi et les autres • Programme de lectures et revue de littérature

(suite)

TABEAU 19.1 / Exemples de méthodologies de recherche-action (suite)

	Présupposés au regard de la recherche	Présupposés au regard de l'éducation (Pratt, 2005)	Méthodologie de la recherche-action en tant qu'action
			de recherche et d'éducation
ACTION RESEARCH Coghlan (2019) Irlande	Activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain	Perspective de l'apprenti	• Analyse du contexte et détermination d'un but au sein de mon/notre organisation • Construction • Planification de l'action • Action • Évaluation de l'action • Enquête appréciative • Questions réflexives • World café • Dialogue
RECHERCHE-ACTION Guay et Gagnon Canada	Activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain	Perspective de sollicitude et perspective de réforme sociale	• Définition de la situation actuelle et d'un problème prioritaire • Définition de la situation désirée • Planification de l'action • Action et régulation • Évaluation de l'action et de ses effets • Diffusion • Communauté d'apprentissage • Accompagnement individuel • Questionnements et activités inspirés des quatre temps de l'apprentissage expérientiel

Dans l'encadré qui suit, nous détaillons une méthodologie spécifique de la recherche-action privilégiée pour nos propres recherches-actions en cohérence à nos présupposés au regard de la recherche-action, de la recherche et de l'éducation.

Pour nous, la recherche-action est une action de recherche et d'éducation de chercheurs-praticiens qui veulent simultanément soutenir une transformation significative pour eux, s'éduquer et éduquer, et contribuer à la production de savoirs professionnels. Parce que nous croyons que la recherche est une activité de compréhension et de transformation du monde naturel, social et humain et que l'éducation doit soutenir le développement de la conscience individuelle et collective pour relever les nombreux défis sociaux contemporains, nous privilégions la méthodologie suivante pour agir, éduquer et chercher en contexte de recherche-action :

1. Définition de la situation actuelle et d'un problème prioritaire

Au départ d'une recherche-action généralement échelonnée sur plusieurs années de travail collaboratif, il est usuel de tenir plusieurs rencontres exploratoires réunissant de potentiels protagonistes. Elles permettent de faire connaissance, de créer une relation de confiance, d'échanger sur une situation actuelle jugée insatisfaisante. Sur la base du partage de données disponibles dans le système et de certains savoirs issus de recherches antérieures, ces volontaires clarifient la problématique vécue. En filigrane, ces personnes se donnent progressivement une vision partagée de ce qu'est une recherche-action, elles clarifient leurs présupposés au regard de la recherche, de l'éducation et de leur objet d'intérêt. Elles créent une alliance de travail où les attentes et les rôles individuels et collectifs sont précisés. En contexte universitaire, il s'agit d'un espace privilégié pour formaliser les différentes composantes d'une demande éthique. Pour certaines personnes, la recherche-action s'inscrira dans un groupe de travail, une formation, un groupe de codéveloppement professionnel, une communauté de pratique, etc. Pour nous, la création d'une communauté d'apprentissage¹¹ ponctuée de rencontres d'accompagnement individuel est

11 DIONNE, L., F. LEMYRE et L. SAVOIE-ZAJC (2010). «Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel», *Revue des Sciences de l'éducation*, 36(1), p. 25-43.

souvent apparue profitable puisqu'elles contribuent au développement professionnel des chercheurs-praticiens impliqués, dont nous-mêmes.

2. Définition d'une situation désirée

Le processus qui sous-tend la définition de la situation actuelle et d'un problème prioritaire permet aux protagonistes, maintenant des chercheurs-praticiens à part entière, de déterminer une situation désirée. Elle est souvent associée à une question ancrée dans un *comment*. En général, nous observons qu'il est apprécié et souhaitable que les chercheurs-praticiens puissent associer à un tel questionnement des objectifs de recherche-action. En formulant un ou des objectifs d'éducation – ce qu'ils veulent apprendre – et un ou des objectifs de recherche – ce qu'ils veulent générer comme savoirs – les chercheurs-praticiens s'assurent d'équilibrer leur temps pour agir, apprendre et chercher ensemble. Bien que la situation désirée soit négociée au départ de la recherche-action, il est important de témoigner de souplesse et d'oser ajuster question et objectifs en cours de route.

3. Planification de l'action

Une fois la situation désirée précisée, un plan d'action pour passer de l'état de départ jugé insatisfaisant à l'état désiré est esquissé. Il comporte généralement une séquence d'actions incontournables, auxquelles sont associés des responsabilités partagées et un échéancier. Selon la méthodologie de recherche-action que nous privilégions, le calendrier des rencontres en communauté d'apprentissage et des rencontres d'accompagnement individuel est établi. Un espace collaboratif pour rassembler les données et les outils utilisés et générés par les chercheurs-praticiens est créé. À cette étape de la recherche-action, des savoirs issus de recherches antérieures permettent de cerner des actions porteuses pour l'atteinte de la situation désirée. Ces savoirs sont rendus accessibles sous la forme de résumés vulgarisés, d'organigrammes intégrateurs, de cartes conceptuelles ou de diaporamas attrayants. La détermination des ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs de recherche est également effectuée, plus précisément au regard de la collecte de données et de l'analyse des données. En contexte de recherche-action, la collecte de données gagne à être harmonisée aux dispositifs d'éducation privilégiés. Différents outils de collecte sont donc sélectionnés en cohérence avec le dispositif d'éducation retenu, avec et pour les chercheurs-praticiens impliqués, dont

les suivants, que nous apprécions particulièrement : ordre du jour et compte rendu des rencontres, journal de bord d'entretien collectif et individuel, exercice d'autoévaluation, observation participante, enregistrement visuel ou sonore, récit de pratique, etc. Les traces écologiques sont également considérées, c'est-à-dire toutes traces non planifiées pour témoigner de l'atteinte des objectifs, dont les suivantes : tableau créé, notes prises en cours de discussion, photos, témoignages, courriel, etc. Lors de la planification de l'action, il importe également de prévoir comment seront analysées les données et être au clair sur le type d'analyse qui sera privilégié. Nous avons souvent opté pour l'analyse en mode écriture¹², qui consiste à analyser et synthétiser les données, au fur et à mesure, sous la forme de courts textes ou de comptes rendus. Ce type d'analyse permet à l'équipe des chercheurs-praticiens d'accéder rapidement et régulièrement aux données pour en valider la pertinence et le sens en y apportant leurs essentielles interprétations. Nous associons généralement ce type d'analyse à un processus de modélisation systémique¹³, qui consiste à créer une représentation simplifiée de la compréhension d'un objet ou d'un phénomène.

4. Action et régulation

L'action correspond à la mise en œuvre concrète du plan d'action comportant la plupart du temps des ajustements. Pendant l'action, des données sont recueillies afin de pouvoir décrire ultérieurement ce qui s'est passé, d'en observer l'incidence sur la situation de départ et de modifier, si nécessaire, les actions subséquentes initialement prévues au plan d'action. Ici, comme c'est le cas pour chaque étape de la recherche-action, les chercheurs-praticiens ont le souci de conserver des traces des actions concrètement mises à l'essai. Pour notre part, à cette étape de la recherche-action, inspirées des quatre temps incontournables de l'apprentissage expérientiel¹⁴, nous aimons soutenir, lors de nos échanges avec les personnes qui collaborent avec nous : 1) l'explicitation de leurs actions ; 2) une prise de recul dialogique sur ces actions, ancrée dans leurs savoirs professionnels individuels et

-
- 12 PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin ; PRUD'HOMME, L., A. DOLBEC et M.-H. GUAY (2011). « Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 165-188.
- 13 GENDRON, S. et L. RICHARD (2015). « La modélisation systémique en analyse qualitative : Un potentiel de pensée innovante », *Recherches qualitatives*, 17, p. 78-97.
- 14 KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

collectifs; 3) le repérage de certains ancrages théoriques pour appuyer cette prise de recul; et 4) une planification d'actions à venir inspirées de cette prise de recul.

5. Évaluation de l'action et de ses effets

À cette étape, il importe de faire un bilan de l'action et ses effets. Les chercheurs-praticiens complètent l'analyse de leurs données qu'ils ont généralement amorcée en cours de recherche. Ils sont en mesure de répondre à leur question de départ et d'expliquer en quoi ils ont atteint ou non leurs objectifs de recherche et d'éducation, et pourquoi. Ils formulent des savoirs professionnels inédits qui gagnent à être appuyés sur des évidences. Ces évidences correspondent à certaines données sélectionnées particulièrement éloquentes qui permettent aux chercheurs-praticiens de démontrer qu'ils ont vraiment fait ce qu'ils disent avoir fait et que cela a les effets qu'ils avancent.

6. Diffusion

Au cours ou au terme d'une recherche-action, les chercheurs-praticiens sont en mesure de raconter les actions de recherche et d'éducation qu'ils ont vécues ensemble et d'énoncer clairement les savoirs professionnels qui en sont issus. Ils ont le souci de rendre explicite leur situation de départ, le problème central posé, leur question et leurs objectifs de recherche et d'éducation, le plan d'action qu'ils ont planifié, les actions qu'ils ont réellement mises en œuvre et, preuves à l'appui, les effets de ces actions sur leur éducation et leur contribution aux savoirs professionnels de leur domaine. Les constats issus de la recherche-action sont partagés au sein de la communauté où elle s'est déroulée. Ils gagnent également à être rendus accessibles à la communauté élargie des chercheurs et des praticiens du domaine. À cette étape, nous avons à cœur que tous les membres volontaires de la communauté d'apprentissage impliqués dans la recherche-action contribuent à la diffusion en fonction de leurs intérêts. Au fil du temps, nous avons ainsi mis à profit la diffusion sous forme de site Web, colloques scientifiques et professionnels et publication d'articles.

En résumé, en tant que méthodologie, la recherche-action est une action de recherche et d'éducation harmonisée aux présupposés des chercheurs-praticiens qui la mettent en œuvre, à leurs objectifs et aux caractéristiques de la situation dans laquelle ils interviennent. Les

chercheurs-praticiens qui s’y engagent sont donc particulièrement soucieux de réfléchir à leurs présupposés et objectifs et à conscientiser en quoi ils sont à même de déployer des manières d’être et de faire en cohérence avec ces présupposés et la situation d’intérêt. Dans cette perspective, avec leur comité de recherche, leur accompagnateur, un ami critique ou leurs pairs, ils sont invités à se poser des questions dont les suivantes pour sélectionner une méthodologie de recherche-action, ou en définir une qui soit inédite, à même de soutenir le bien-être et la réussite dans la recherche-action dans laquelle ils s’engagent :

- Qu’est-ce que la recherche?
- Qu’est-ce que l’éducation?
- Qu’est-ce que la recherche-action?
- À quoi sert-elle?
- Quelle méthodologie privilégier pour la mettre en œuvre?
- En quoi cette méthodologie est-elle en accord avec notre conception de la recherche et de l’éducation?
- En quoi les dispositifs d’éducation, les outils de collecte et d’analyse de données et les moyens de diffusion qui sous-tendent cette méthodologie sont-ils adaptés à notre situation et à nos objectifs?

Une question importante au regard de la recherche-action, étroitement liée à la méthodologie, est celle de sa validité, c’est-à-dire de son apport réel à la transformation du monde naturel, social et humain. Dans la dernière section qui suit, nous récapitulons des caractéristiques fondamentales de la recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus pour soutenir la réflexion à cet égard.

6 / Des caractéristiques fondamentales de la recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus

6.1 / Des caractéristiques fondamentales de la recherche-action

Une recherche-action en tant qu’action de recherche et d’éducation apparaît d’abord comme une réponse à un **besoin réel** de transformation d’une situation. Une recherche-action n’est pas imposée. Son origine et son développement sont liés aux personnes volontaires, toutes considérées comme des chercheurs-praticiens, qui s’engagent à se transformer elles-mêmes pour espérer transformer une situation significative pour elles et leur système.

Une recherche-action implique nécessairement l'explicitation, la négociation et la prise en compte des **présupposés** des chercheurs-praticiens en cause, c'est-à-dire sur ce qu'ils supposent vrai et à valoriser au cœur de leurs actions de recherche et d'éducation. Ils ont aussi à mettre à jour ce qu'ils considèrent comme vrai et à valoriser concernant l'objet ou le thème central de la recherche-action.

Une recherche-action est appuyée sur une **méthodologie rigoureuse, souple et compatible** avec les présupposés susmentionnés, laquelle est vécue concrètement sur le terrain avec, pour et par des chercheurs-praticiens aux prises avec un enjeu.

Une recherche-action est ancrée dans la **collaboration et le dialogue, leviers essentiels à la réflexivité**. Elle suppose donc une forme ou une autre d'interactivité entre les chercheurs-praticiens impliqués. Ensemble, ils expérimentent, ils se racontent, ils analysent, ils se documentent, ils expérimentent autrement. C'est ainsi qu'ils prennent du recul sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font et peuvent espérer progressivement se transformer eux-mêmes et transformer leur système.

Une recherche-action gagne à être **appuyée sur des savoirs antérieurs**. Selon les présupposés des chercheurs-praticiens au regard de la recherche, certains savoirs sont valorisés et le type de transfert effectué prend une forme particulière. Or, une chose est certaine, plus grand est le souci des chercheurs-praticiens de réinvestir des savoirs préexistants, mieux ils sont en mesure de baliser une action de recherche et d'éducation consciente et fructueuse.

6.2 / **Des caractéristiques fondamentales des savoirs professionnels issus d'une recherche-action**

Une recherche-action génère des savoirs professionnels, c'est-à-dire des savoirs issus de la transformation finalisée d'une situation donnée sur la base de présupposés explicites, lesquels peuvent inspirer la transformation d'autres situations de ce type sur la base de présupposés semblables. Ils apportent une réponse à un *comment* permettant aux personnes qui s'en servent de transformer une situation donnée sur la base d'objectifs et de présupposés définis. Les savoirs professionnels sont très concrets, car ils renseignent sur ce qui peut être fait, pris en compte, utilisé ou incarné spécifiquement pour transformer une situation donnée avec probabilité de succès.

Un savoir professionnel est intrinsèquement **situé**, c'est-à-dire qu'il est très explicite sur la situation dans laquelle il a été généré. Qui vivait le problème? Où? Quand? Au regard de quoi? Qu'est-ce qui a précisément été planifié, fait, évalué? Sur combien de temps? Avec quoi? Ces spécifications sur les sujets, l'objet, les agents et le milieu sont inhérentes à un savoir professionnel. Il doit être généré, diffusé et réutilisé en toute conscience de ces spécifications relatives aux composantes et aux relations de la situation pédagogique ou professionnelle dont il est issu.

Un savoir professionnel est intrinsèquement **finalisé**, c'est-à-dire qu'il est nécessairement lié à un ou des objectifs de transformation. Il doit être généré, diffusé et réutilisé en toute conscience de ces objectifs de transformation. Par exemple, un modèle de tutorat construit et démontré efficace pour favoriser le passage du primaire au secondaire d'élèves à risque pourrait se révéler complètement inapproprié et sans effet s'il est transféré dans un autre contexte dans le but de favoriser la réussite en mathématiques.

Un savoir professionnel est intrinsèquement lié à certains **présupposés** des chercheurs-praticiens qui le génèrent. Il doit être créé, diffusé et réutilisé en toute conscience de ces présupposés. Les sections 3 et 4 du présent chapitre se veulent un soutien aux chercheurs-praticiens pour expliciter clairement leurs présupposés au regard de la recherche, l'éducation et la recherche-action. Ils sont également invités à le faire par rapport aux principaux objets de préoccupation qui sous-tendent leur contribution avant, pendant ou au terme de la recherche-action.

Il est ainsi admis qu'un savoir professionnel prend généralement la forme suivante: si tu crois X (**présupposés**) et que tu veux Y (**objectif(s)**) dans telle **situation**, fais ou évite de faire cela (**comment**). Il rend explicite une ou des manières d'être et de faire à privilégier ou à éviter. Ces manières d'être ou de faire peuvent être individuelles ou collectives, c'est-à-dire qu'elles peuvent correspondre à un *comment* généré et utile à d'autres chercheurs-praticiens. Un savoir professionnel peut apparaître sous la forme d'un ensemble d'attitudes ou de comportements à privilégier, d'une règle, d'un programme, d'une démarche, d'un modèle, d'un référentiel, d'une recommandation, d'une maxime, d'un outil, d'un état d'esprit à privilégier, d'un plan, d'une planification, d'une séquence d'actions, d'une consigne, d'une liste de principes, etc. Il doit nécessairement être présenté en faisant référence aux présupposés, aux objectifs et aux caractéristiques précises de la situation dont il est issu.

Pour ce faire, un discours narratif pour partager et diffuser les savoirs professionnels gagne à être envisagé. Ainsi, en contexte universitaire, il apparaît de plus en plus usuel qu'un étudiant ayant œuvré dans un contexte de recherche-action consacre un chapitre de son mémoire, de sa thèse ou de son essai à la narration détaillée de l'histoire de la recherche-action. Cette narration permet de rendre explicites les présupposés des chercheurs-praticiens, leurs objectifs et les caractéristiques spécifiques de leur situation. Les savoirs professionnels issus d'une recherche-action gagnent également à être diffusés sous une forme narrative. Ainsi, les programmes, outils, principes et référentiels pour agir qui sont générés en contexte de recherche-action prendront souvent la forme d'une lettre, d'un site Web, d'un diaporama, d'une pièce de théâtre, d'une conférence, d'une communication ou d'un article professionnel, d'un livre blanc (*white paper*), etc. Une telle diffusion permet aux chercheurs-praticiens d'apporter une réponse très concrète à un *comment* en étant explicites sur leurs présupposés, leurs objectifs et les caractéristiques spécifiques de leur situation. Ils optimisent ainsi les probabilités que d'autres praticiens puissent réinvestir ces savoirs professionnels avec succès. Dans tous les cas, la diffusion d'une recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus gagne à être appuyée par des preuves.

Le tableau 19.2 présente une synthèse de questions permettant de réfléchir à la validité d'une recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus, c'est-à-dire de leur apport à la transformation efficiente du monde naturel, social et humain. Ce tableau est inspiré des principales caractéristiques susmentionnées de la recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus.

Conclusion

Au fil des dernières décennies, la recherche-action s'est progressivement définie en tant que type de recherche, famille de méthodologies de recherche, méthodologie de recherche spécifique et activité de développement professionnel et organisationnel. Par son apport simultané à l'action, l'éducation et la recherche, en contexte de transformation, elle a démontré sa contribution significative pour soutenir l'évolution des personnes et des systèmes. Elle a également démontré son apport à la consolidation du vaste réservoir de savoirs individuels et collectifs sur le monde naturel, social et humain. Aujourd'hui, nous n'en sommes plus à

TABLEAU 19.2 / Réfléchir à la validité d'une recherche-action et des savoirs professionnels qui en sont issus

En quoi notre recherche-action est-elle...
une réponse à un besoin de transformation réel des participants, tous considérés comme des chercheurs-praticiens?
un espace d'explicitation, de négociation et de prise en compte des présupposés des chercheurs-praticiens au regard, notamment, de la recherche, de l'éducation et de leur(s) objet(s) de préoccupation?
appuyée sur une méthodologie rigoureuse souple et compatible avec les présupposés susmentionnés?
ancrée dans la collaboration et le dialogue, leviers essentiels à la réflexivité?
appuyée sur des savoirs antérieurs?
En quoi les savoirs professionnels issus de notre recherche-action sont-ils...
explicités sur les caractéristiques des composantes et des relations de la situation vécue par les chercheurs-praticiens qui les ont générés?
explicités sur les objectifs de transformation poursuivis par le ou les chercheurs-praticiens?
explicités sur les présupposés des chercheurs-praticiens au regard de la recherche, de l'éducation et de leur(s) objet(s) de préoccupation?
appuyés par des preuves, c'est-à-dire des traces ou des preuves significatives permettant de confirmer qu'ils sont issus d'une recherche-action qui a réellement été vécue et qui a eu les effets rapportés?
diffusés sous une forme compréhensible à la fois pour les chercheurs et les praticiens?

remettre en question sa légitimité ou à débattre de ses formes recevables ou non, nous en sommes à apprécier sa contribution et à l'expérimenter avec conscience et gaillardise.

Un chercheur-praticien qui veut faire œuvre utile se donne une vision claire de ses objectifs et de ses présupposés et il a le courage d'agir en cohérence avec ceux-ci en tenant compte des caractéristiques de la situation dans laquelle il intervient. Par le biais du présent chapitre, nous avons souhaité qu'un chercheur-praticien désirant s'engager en recherche-action puisse en conscientiser sa définition, ses finalités et déterminer une méthodologie significative et pertinente pour la mettre en œuvre dans sa situation propre. Nous avons également souhaité que ce chapitre lui permette d'argumenter sur la nature et la contribution de la recherche-action en tant que type de recherche, méthodologie(s) de recherche, activité de développement professionnel ou organisationnel ou, plus fondamentalement, en tant que manière d'être. En effet, de notre point de vue, la recherche-action est d'abord et avant tout une manière d'être de chercheurs-praticiens conscients et engagés envers eux-mêmes

et leur collectivité. Elle transparait chez ceux qui sont au clair avec ce qu'ils aspirent à faire, enseigner et transformer et qui osent s'y engager, d'une façon collaborative et différenciée, avec courage et vulnérabilité. À l'heure où nous vivons et sommes appelés à vivre de profondes transformations au cœur d'un monde dit volatil, incertain, complexe et ambigu, une telle contribution est assurément un gage d'espoir pour notre avenir individuel et collectif.

Suggestions de lecture

- COGHLAN, D. (2019). *Doing Research In Your Own Organization* (5^e édition), Thousand Oaks, Sage.
- COGHLAN, D. et M. BRYDON-MILLER (dir.) (2014). *The Sage Encyclopedia of Action Research*, Thousand Oaks, Sage.
- HERR, K. et G.L. ANDERSON (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* (2^e édition), Thousand Oaks, Sage.
- MCNIFF, J. (2016). *You and Your Action Research Project* (4^e édition), New York, Routledge.
- REASON, P. et H. BRADBURY (2015). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Thousand Oaks, Sage.