

La recherche **participative**

Multiple regards

Sous la direction de
Marta Anadón



Presses de l'Université du Québec

Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert

La recherche **participative**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La recherche **participative**

Multiples regards

Sous la direction de
Marta Anadón

2007



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

La recherche participative : multiples regards

Textes présentés lors d'un colloque organisé dans le cadre du 73^e Congrès de l'ACFAS
et tenu en mai 2005 à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1476-8

1. Recherche - Travail en équipe - Congrès. 2. Recherche-action - Congrès. 3. Chercheurs -
Formation - Congrès. 4. Observation participante - Congrès. 5. Participation sociale -
Congrès. 6. Recherche - Méthodologie - Congrès. I. Anadón, Marta. II. Congrès de l'ACFAS
(73^e: 2005: Université du Québec à Chicoutimi).

Q180.55.G77R42 2007 001.4 C2007-940016-7

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : CAPTURE COMMUNICATION

Couverture : CAPTURE COMMUNICATION

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

Table des matières

Marta ANADÓN et Christine COUTURE

Présentation

La recherche participative, une préoccupation toujours vivace 1

Partie 1

Quand la recherche participative devient action

Marta ANADÓN et Lorraine SAVOIE-ZAJC

La recherche-action dans certains pays anglo-saxons
et latino-américains : une forme de recherche participative 11

1. La recherche-action : perspective anglo-saxonne 13
 2. À l'origine de la recherche-action, les écrits de John Dewey 14
 3. La recherche-action de Kurt Lewin 14
 4. La recherche-action dans une perspective critique 17
 5. La recherche-action en Amérique latine 19
 6. Quelques éléments historiques 20
 7. Quelques pratiques de R-A-P dans les pays de l'Amérique latine 25
 8. Réflexions finales 26
- Bibliographie 28

Juan-Luis KLEIN

La recherche-action en développement local :
possibilités et contraintes 31

1. Retour sur trois cas de recherche-action 34
 - 1.1. Le projet de reconversion des terrains Angus
et la mise en œuvre d'un technopôle : la SDA 34
 - 1.2. Le projet sur les alliances entre le milieu syndical
et le milieu local : la FTQ 36

| | |
|--|----|
| 1.3. L'évaluation de l'impact du communautaire dans le milieu local : les CDC | 38 |
| 2. Analyse comparative des trois cas | 40 |
| 2.1. La période de réalisation et la durée de la recherche | 40 |
| 2.2. Le financement et l'encadrement | 42 |
| 2.3. L'équipe | 42 |
| 2.4. La production des connaissances | 43 |
| 2.5. La synergie | 43 |
| Conclusion : les facteurs de la « réussite » de la recherche-action | 44 |
| Bibliographie | 45 |

Partie 2

Quand la recherche participative interpelle le chercheur

Michel SEBILLOTTE

| | |
|---|----|
| L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur | 49 |
| 1. De l'objet aux concepts et aux théories : les fondements de l'activité scientifique | 52 |
| 2. De l'objet aux concepts et aux théories : le cas de l'agronome | 53 |
| 2.1. Le premier objet de l'agronome : la parcelle | 53 |
| 2.2. Un nouvel objet scientifique pour l'agronome : l'agriculteur | 54 |
| 3. De l'agriculteur à tous les acteurs : le territoire, autre objet nouveau pour l'agronome | 58 |
| 3.1. Le territoire, construit social : objet transdisciplinaire de recherche | 58 |
| 3.2. De nouvelles méthodes à construire pour des recherches sur le territoire | 59 |
| 3.2.1. La coconstruction du partenariat et de ses objets | 59 |
| 3.2.2. La construction de la transdisciplinarité et des objets scientifiques | 64 |
| 4. Les trois métiers des agronomes | 67 |
| 5. Des enseignements issus de la comparaison avec les recherches collaboratives en éducation | 68 |
| 5.1. Une comparaison générale... .. | 69 |
| 5.2. Sur le plan méthodologique | 72 |
| 5.3. Les connaissances produites | 79 |

| | |
|--|----|
| Conclusion : une épistémologie marquée par le contexte | 81 |
| Bibliographie | 84 |

Serge DESGAGNÉ

| | |
|---|-----|
| Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante | 89 |
| 1. Le concept de coproduction de savoir dans l'approche collaborative | 93 |
| 2. L'illustration d'une coproduction de savoir autour de récits de pratique enseignante | 100 |
| 3. Première coproduction : la phase de reconstruction des récits | 101 |
| 4. Deuxième coproduction : la phase d'analyse des récits | 105 |
| 5. Mise en perspective de la démarche de coproduction illustrée | 112 |
| Conclusion | 114 |
| Bibliographie | 116 |

Partie 3

Quand la recherche participative interroge la formation

Charles BARON

| | |
|---|-----|
| Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez des gestionnaires postconventionnels | 125 |
| 1. Le contexte de la recherche participative | 127 |
| 1.1. Des gestionnaires dépassés par la complexité et les paradoxes actuels | 127 |
| 1.2. Critiques adressées au paradigme de gestion moderne | 128 |
| 1.3. Le paradigme du développement intégral comme alternative plus viable | 129 |
| 2. La conscience postconventionnelle : condition à l'actualisation d'une gestion propice à l'apprentissage et au codéveloppement | 131 |
| 2.1. Des stades de conscience à l'âge adulte | 131 |
| 2.2. Les acquis des stades postconventionnels | 132 |
| 2.3. Le processus du développement de la conscience | 134 |
| 3. Un programme de recherche menant naturellement au paradigme participatif articulé par Heron et Reason (1997) | 136 |
| 3.1. Le paradigme de recherche participatif auquel nous souscrivons | 137 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Ontologie : une réalité subjective, intersubjective et objective | 137 |
| 3.3. Axiologie : des savoirs pratiques au service de l'épanouissement | 138 |
| 3.4. Épistémologie : quatre formes de savoirs interdépendants | 138 |
| 4. Des méthodes de recherche participative | |
| stimulant et soutenant l'expansion de la conscience | 140 |
| 4.1. L'investigation coopérative | 141 |
| 4.2. L'investigation développementale de l'action | 143 |
| 5. Description de la formation-recherche | |
| « Pouvoir, autorité et leadership » | 145 |
| 5.1. Des groupes composés de gestionnaires de même stade | 145 |
| 5.2. L'articulation d'un projet de développement personnel | 146 |
| 5.3. Une investigation ancrée dans l'expérience et la pratique | 146 |
| 5.4. Notre rôle en bref | 147 |
| 6. Dimensions distinctives de notre méthode d'analyse | 148 |
| 6.1. Les données brutes sélectionnées pour nos analyses | 148 |
| 6.2. À la recherche de moments d'expansion de conscience valides | 149 |
| 6.3. Vers une analyse par théorisation ancrée | 151 |
| Conclusion | 153 |
| Bibliographie | 154 |

Sophie MONNET, Luc BOUTHILLIER et Jean-Jacques CHEVALLIER

| | |
|--|-----|
| La participation publique à l'aménagement forestier au Québec : perspective et limite de l'apprentissage collaboratif | 159 |
| 1. Mise en contexte | 162 |
| 1.1. L'institutionnalisation de la participation publique en aménagement forestier durable au Québec | 162 |
| 1.2. Évaluer les résultats de l'utilisation de l'approche participative en foresterie | 163 |
| 1.3. Place de l'information et éclairage de l'apprentissage collaboratif en AFD | 164 |
| 2. La démarche du projet | 166 |
| 2.1. Les choix méthodologiques | 166 |
| 2.2. Les outils de collecte | 167 |
| 2.3. Méthode d'analyse par théorisation ancrée | 169 |
| 3. Les résultats obtenus | 170 |
| 3.1. L'évolution de la perception des acteurs vis-à-vis du groupe | 170 |
| 3.2. Un débat constructif | 171 |
| 3.3. Une collaboration ambiguë | 172 |
| 3.4. Une vision commune établie à bonifier | 173 |

| | |
|---|-----|
| 3.5. Des apprentissages importants | 174 |
| 3.6. Des zones d'incertitude | 176 |
| 3.7. Des jeux d'influence et de pouvoir | 177 |
| 4. Les progrès accomplis | 178 |
| Conclusion | 180 |
| Bibliographie | 182 |

Nicole HUYBENS

| | |
|---|------------|
| Inscrire la recherche scientifique dans le laboratoire de la vie : deux exemples. Le Consortium de recherche sur la forêt boréale et la Chaire en écoconseil | 185 |
| 1. Rapprocher savoirs théoriques et questions profanes | 187 |
| 2. Le Consortium de recherche sur la forêt boréale | 188 |
| 2.1. Le camp Jean-Charles | 190 |
| 2.1.1. Des apprentissages | 191 |
| 2.1.2. Un nouvel éclairage pour la loi | 191 |
| 2.1.3. Des décisions plus complexes | 192 |
| 2.2. Les comités de suivi dans la certification forestière | 192 |
| 2.2.1. Les problèmes de gestion | 193 |
| 2.2.2. L'acceptabilité sociale des activités anthropiques en forêt boréale | 194 |
| 3. La Chaire en écoconseil : le savoir pratiqué comme source d'inspiration pour enseigner la multidisciplinarité | 196 |
| 3.1. Quels savoirs faut-il formaliser? | 198 |
| 3.2. Chercher et enseigner des savoirs issus de pratiques | 200 |
| Conclusion | 201 |
| Bibliographie | 202 |

Christine COUTURE, Nadine BEDNARZ et Souleymane BARRY

Conclusion

| | |
|--|------------|
| Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale | 205 |
| 1. Différentes appellations inhérentes à la recherche participative : différents angles d'entrée | 208 |
| 2. Les fondements épistémologiques et les finalités de la recherche participative : quelques filiations | 210 |
| 3. Les cadres théoriques à l'œuvre : quelques filiations | 212 |

| | |
|---|-----|
| 4. Sur le processus de recherche | 214 |
| 4.1. Le rôle des acteurs | 214 |
| 4.2. Aspects méthodologiques | 216 |
| 5. Quelques défis de la recherche participative | 218 |
| 6. Production et diffusion de la recherche participative : des manières nouvelles de penser celle-ci | 218 |
| Conclusion | 220 |
| Bibliographie | 220 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| Notices biographiques | 223 |
|------------------------------------|------------|

Liste des figures et tableaux

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : L'activité scientifique | 53 |
| Figure 2 : L'organisation en système des questions de la pratique absente | 60 |
| Figure 3 : La quasi-décomposition | 65 |
| Figure 4 : Les deux démarches : traditionnelle et transdisciplinaire | 66 |
| Figure 5 : Les trois métiers de l'agronome | 68 |
| Figure 6 : Les deux triangles du savoir | 74 |
| Figure 7 : La place de l'imagination dans le jeu de la pensée | 77 |
| Figure 8 : Les savoirs en usage | 199 |
| Tableau 1 : Comparaison entre trois cas de recherche-action | 41 |
| Tableau 2 : Styles de gestion et de leadership associés aux niveaux et aux stades de conscience | 135 |

Présentation

LA RECHERCHE PARTICIPATIVE, UNE PRÉOCCUPATION TOUJOURS VIVACE

Marta **ANADÓN**

*Département des sciences de l'éducation et psychologie
Université du Québec à Chicoutimi*

Christine **COUTURE**

*Département des sciences de l'éducation et psychologie
Université du Québec à Chicoutimi*

Dans plusieurs domaines des sciences sociales et humaines (éducation, communication, travail social, criminologie, économie sociale, médecine communautaire, technologie rurale, pratiques politiques et syndicales) et même dans les sciences dites dures, la recherche appartient de moins en moins à un « monde à part » de spécialistes éloignés du terrain. Les dynamiques fines et puissantes observées entre des chercheurs et des praticiens, dans la mise en place et la conduite de recherches mettant en avant la participation des acteurs, obligent à repenser les rapports traditionnellement vus comme étant ceux de l'expert (le chercheur) et du néophyte (l'utilisateur, le praticien ou autre) (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). Les ancrages épistémique, théorique et méthodologique de la recherche sont donc en évolution dans la mesure où les chercheurs se doivent d'accompagner le changement dans les professions, les formations, le développement local, etc., d'où l'émergence des recherches dites participatives. Une telle orientation engendre des façons différentes de faire la recherche, une méthodologie alternative, dirait-on, qui va dans le sens de valoriser un processus de production des connaissances réalisé de concert avec les acteurs concernés.

Les approches de recherche dites participatives (par exemple la recherche-action et ses nombreuses variantes, la recherche collaborative, la recherche-formation) induisent nécessairement un rapport actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité. Les savoirs pratiques sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multiréférentielle. Ces approches répondent ainsi à l'exigence d'établir un lien entre la recherche et l'action, entre la théorie et la pratique, entre la logique du chercheur et celle des praticiens. Elles envisagent le sujet (la personne ou la communauté) dans son contexte et tentent de comprendre la signification et les implications du problème de recherche et de sa solution pour la communauté. Des éléments particuliers contribuent au processus et aux

résultats de ce type de recherche, dont : le choix des méthodes qui privilégient l'interaction avec les acteurs sociaux, les apports réciproques entre chercheurs et participants de même que la dynamique entre la réflexion et l'action. La force de ce type de recherche se situe dans sa faculté d'influencer positivement la pratique, tout en recueillant systématiquement des données. Une rétroaction systématique permet d'ajuster le processus avec le temps.

Bien qu'on puisse voir, par leurs travaux de recherche, que plusieurs chercheurs de différents domaines partagent un tel positionnement par rapport à la participation des usagers à la construction des savoirs qui les concernent, force est de constater que les territoires disciplinaires sont relativement étanches et isolent les chercheurs d'un même domaine, les empêchant de construire une pensée et une pratique communes, enrichies de leurs différences et de leurs complémentarités. Des chercheurs engagés dans des pratiques politiques et syndicales ou en médecine communautaire, par exemple, s'étonnent d'apprendre que la recherche participative constitue une perspective méthodologique dans le domaine de l'éducation, des organisations ou du développement local et régional. C'est ce partage d'expertises basées sur une pratique à la fois commune et différenciée que vise cet ouvrage.

Les fondements épistémologiques de la recherche participative, ainsi que les approches méthodologiques auxquelles les différents domaines font référence, ne sont pas monolithiques, car une très grande diversité caractérise ce type de recherche. Par exemple, les finalités de la recherche participative peuvent passer d'une orientation critique qui promeut un changement radical à une orientation plus technique qui cherche un changement mieux « adapté » au fonctionnement des organisations existantes. Cependant, dans tous les cas, les chercheurs ne peuvent pas appliquer une action préétablie et doivent être attentifs à la négociation de ce qui est réellement transformable en fonction des formes de pouvoir, du degré de participation des acteurs concernés et de la spécificité des formes d'action : action pédagogique, action éducative, action communicative, action organisationnelle, technologique, politique, communautaire, etc.

Le présent ouvrage veut rendre compte de certaines des nombreuses formes de « recherches de plein air » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001) telles qu'elles ont été élaborées à l'intérieur de diverses

disciplines, notamment la foresterie, l'environnement, l'éducation, le développement local, l'administration, l'agriculture. Les différents chapitres dégageront ainsi les divers angles d'approche que ces disciplines ont retenus pour développer des pratiques de recherche s'apparentant à la rubrique générale de la recherche participative. Le but avoué de l'ouvrage est alors de proposer, en conclusion, des points de convergence et des spécificités permettant de définir la recherche participative en faisant ressortir ses caractéristiques essentielles, en prenant pour assises les pratiques de recherche que les divers auteurs des différents chapitres auront décrites.

Les textes qui constituent l'ouvrage ont été présentés au colloque intitulé « La recherche participative : multiples regards. Spécificité de la démarche, ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques », organisé dans le cadre du 73^e congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) tenu en mai 2005 à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), afin de porter un regard multiple sur la recherche participative dans différents domaines du savoir. Ce colloque s'adressait aux chercheurs d'expérience, nouveaux chercheurs, enseignants, étudiants et autres intervenants soucieux de voir s'accroître la participation des acteurs sociaux à la production des connaissances. En effet, les recherches dites participatives font appel à un « dialogue des savoirs » construits et portés par différents acteurs.

Présentation des contributions

L'ouvrage est constitué de trois parties. La première, **Quand la recherche participative devient action**, regroupe deux textes. Dans le premier, Marta Anadón et Lorraine Savoie-Zajc, respectivement professeures titulaires au Département des sciences de l'éducation et psychologie de l'UQAC et au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), situent leur propos sur un plan historique afin de circonscrire la notion de recherche-action, au cœur des recherches participatives. Elles présentent la recherche-action à partir d'un double point de vue anglo-saxon et latino-américain. La recherche-action s'inscrit ainsi dans le mouvement de la recherche participative, sans par ailleurs en être la seule représentante. Vient ensuite le texte de Juan-Luis Klein, professeur titulaire au Département de géographie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Par l'analyse de trois cas

précis de recherche-action, l'auteur dégage les possibilités et les contraintes de la recherche-action dans le domaine du développement local. Il affirme que la principale condition de réussite concerne « surtout la capacité de créer une équipe qui se construit avec la recherche, qui apprend et où dominent des relations de confiance suffisantes pour ouvrir des voies non prévues afin d'innover dans la façon de poser les problèmes à résoudre ».

Dans la deuxième partie intitulée **Quand la recherche participative interpelle le chercheur**, Michel Sebillotte, professeur émérite à l'Institut national agronomique de Paris-Grignon, présente, à titre de chercheur agronome, des réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur selon un modèle de recherche-intervention. Poursuivant l'exploration des formes de recherche participative, Serge Desgagné, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, propose, en adoptant une approche collaborative basée sur une démarche de coconstruction de savoirs par des chercheurs et des praticiens enseignants, une réflexion sur l'étape de coproduction. Cette réflexion s'appuie sur un travail d'analyse de récits de pratique afin de dégager les principaux enjeux de cette démarche de coproduction de savoirs et de diffusion du savoir produit.

La troisième partie, **Quand la recherche participative interroge la formation**, présente trois contributions qui abordent la question de l'apprentissage collaboratif. En premier lieu, Charles Baron, professeur au Département de management de l'Université Laval, s'intéressant à la formation des gestionnaires, présente les considérations paradigmatiques, théoriques et méthodologiques qui ont façonné sa démarche de recherche collaborative et développementale. Pour leur part, Sophie Monnet, Luc Bouthillier et Jean-Jacques Chevallier, respectivement candidate au doctorat en foresterie et professeurs au Département de sciences du bois et de la forêt et des sciences géomatiques de la Faculté de foresterie et géomatique de l'Université Laval, se sont attardés à la dynamique de formation en contexte d'élaboration de plans d'aménagement forestier durable (AFD). Ils affirment que « la délibération et les stratégies de collaboration conduisent à des changements tant individuels que collectifs », ce qui entraîne une grande satisfaction aussi bien chez les chercheurs que chez les praticiens engagés. Poursuivant l'exploration de modes de recherche dont le souci est d'inclure les « usagers », Nicole Huybens, professeure invitée au Département des

sciences fondamentales de l'UQAC et étudiante au doctorat en praxéologie à l'Université de Montréal, présente le Consortium de recherche sur la forêt boréale et la Chaire en écoconseil de l'UQAC comme deux exemples d'apprentissage et de recherche participative.

Enfin, en conclusion, Christine Couture, professeure au Département des sciences de l'éducation et psychologie de l'UQAC, Nadine Bednarz, professeure émérite au Département des mathématiques de l'UQAM, et Souleymane Barry, étudiant au doctorat réseau en éducation de l'UQAM, dégagent des fondements, des modalités et des pratiques de participation issues de différents domaines à partir d'une analyse comparée des contributions des auteurs. Cette analyse tente de mettre en évidence des points de convergence et les particularités qui éclairent les fondements de la recherche participative ainsi que les différentes pratiques qui se développent dans cette perspective de recherche.

L'ouvrage, comme on le voit, ne présente pas une conception homogène de la recherche participative. Il témoigne en cela de la complexité de l'approche et de la diversité possible des points de vue. Il apporte ainsi une contribution non négligeable en jetant un regard pluriel sur la question et en partageant des expériences de recherche. Les contributions présentées ici illustrent également le rapprochement entre chercheurs et praticiens, rapprochement dont la recherche en sciences sociales a fait, ces dernières années, l'un de ses principaux objectifs.

Bibliographie

Collon, M., P. Lascoumes et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

PARTIE

1

**Quand la
recherche
participative
devient action**

LA RECHERCHE-ACTION DANS CERTAINS PAYS ANGLO-SAXONS ET LATINO-AMÉRICAINS

Une forme de recherche participative

Marta **ANADÓN**

*Département des sciences de l'éducation et psychologie
Université du Québec à Chicoutimi*

Lorraine **SAVOIE-ZAJC**

*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ

Le questionnement de Lewin dans les années 1940, à savoir comment mieux lier recherche et changement social, ne s'est pas atténué au cours des décennies subséquentes. Un tel questionnement a donné lieu à ce que l'on pourrait appeler des innovations méthodologiques, où des chercheurs, mus par une telle interrogation, se sont ingénies à bâtir des méthodes de travail pour permettre aux praticiens touchés par des problématiques sociales de participer à l'exercice même de la recherche et ainsi mettre à l'ordre du jour politique des questions centrales pour leur bien-être et celui de leur communauté. C'est ce que Callon, Lascoumes et Barthe (2001) ont nommé « recherche de plein air » en opposition à recherche confinée.

Le présent chapitre tente de cerner la notion de recherche-action, notion clé au cœur des recherches participatives. Notre effort veut caractériser la recherche-action sur un registre pluridimensionnel, non pas cette fois sous l'angle des disciplines, ce que les divers chapitres feront, mais à partir de la représentation qu'en font ses théoriciens selon qu'ils viennent de certains pays anglo-saxons avec la littérature américaine, britannique et australienne ou des pays latino-américains avec la littérature hispanophone. Ces deux courants semblent avoir influencé en profondeur les pratiques de recherches participatives en général et celles de la recherche-action de façon plus particulière. Une telle incursion à propos des fondements théoriques aidera, croyons-nous, à qualifier les divers courants de fond d'où sont issues différentes formes de recherche-action et de recherches participatives.

Tenter de tracer le portrait de la recherche-action telle qu'elle est comprise et qu'elle se pratique dans les pays anglo-saxons et latino-américains s'avère une tâche colossale et nous ne visons pas ici l'exhaustivité. Ce que nous tenterons de faire dans les paragraphes qui suivent, ce sera justement de caractériser les fondements théoriques à la base de la recherche-action, fondements qui ont été suffisamment fertiles pour inciter les chercheurs et les praticiens à adapter et à faire leur une pratique de recherche intimement associée à la production de changement. En effet, « pour paraphraser Margaret Mead et Jürgen Habermas, la seule façon susceptible de produire un changement systémique passe par l'engagement actif de petits groupes de personnes » (traduction libre, Reason et Bradbury, 2002, p. xxvi).

1. La recherche-action : perspective anglo-saxonne

King et Loonquist (1994), dans leur révision de quelque 300 textes écrits depuis 1944, ont retenu sept formes de recherche-action : de la recherche-action dite traditionnelle à la recherche participative critique. Cette prolifération dans les formes de recherche-action ne s'est pas atténuée depuis cette étude. Noffke (2002) souligne la polysémie de la notion de recherche-action ainsi que la grande prolifération de ses multiples usages. Elle prétend qu'après plus de 50 ans d'existence la recherche-action est maintenant rendue à un carrefour important et que les choix qui seront faits vont affecter ses orientations futures. De même, dans la préface du *Handbook of Action Research*, Reason et Bradbury (2002) font remarquer que le terme de recherche-action a perdu de sa force originelle, car il a été employé à beaucoup d'usages différents : il désigne aussi bien une recherche terrain de type positiviste qu'une situation de recherche où des négociations s'instaurent entre chercheurs et praticiens sur les avenues de la recherche. Le terme peut aussi désigner

un processus de consultation organisationnelle. Les auteurs voient ces usages comme étant limitatifs et peu ancrés, compte tenu de la grande richesse théorique de la recherche-action aux ancrages philosophiques et psychosociologiques diversifiés.

2. À l'origine de la recherche-action, les écrits de John Dewey

Selon Pasmore (2002) et Levin et Greenwood (2002), John Dewey, philosophe pragmatique dont les idées sont centrales en éducation, a influencé l'apparition de la recherche-action par ses écrits. Dewey souhaitait mettre la science au service de la pratique. Ce serait toutefois une science à l'écoute de la pratique, car c'est cette dernière qui devrait orienter la science. Le courant théorique du pragmatisme, associé au nom de Dewey, de même qu'à ceux de Pierce et de James, situe le processus de construction du savoir comme étant un processus intégré, qui fait le lien entre la théorie et la pratique, de façon continue. Ce processus comprend des cycles de réflexions et d'actions visant la production d'effets, des modifications, des ajustements de pratique, à l'intérieur d'un contexte social donné. C'est au sein de cette interaction continue entre la personne et son environnement que l'expérience prend sa source et croît. Le processus de recherche est alors vu comme étant d'abord guidé par une logique d'action et non par une logique de production de savoirs.

La recherche-action du courant pragmatique retient ainsi deux idées principales : la production du savoir par l'action et par l'expérimentation et le rôle de la démocratie participative. Dewey par exemple insistait beaucoup sur le concept de la démocratie participative et il liait l'éthique de participation aux processus de création du savoir. Dans la visée pragmatique, il y a ainsi l'idée qu'un savoir généré dans l'action possède une grande crédibilité pour les acteurs car ils sont auteurs des connaissances produites qu'ils ont pu objectiver entre eux. On place aussi la recherche au centre de la condition humaine : se conduire de façon humaine c'est s'engager dans la recherche pour améliorer ses conditions de vie.

3. La recherche-action de Kurt Lewin

Dewey n'a toutefois pas utilisé le terme de recherche-action. On attribue le terme à Kurt Lewin à qui l'on associe justement la paternité de

la recherche-action. Avec Lewin c'est l'idée de la gestion du changement social qui est née. Noffke (2002) mentionne qu'à l'origine, la recherche-action avait été développée pour aider à la compréhension et à la modification des actions des personnes. Ce type de recherche avait pour objets d'études les thèmes de la réduction des préjugés et l'augmentation des comportements démocratiques. En Grande-Bretagne, son usage était réservé à l'étude des programmes sociaux, plus particulièrement de niveau communautaire. La recherche-action est donc associée, depuis ses origines, au processus de changement, et ce, dans plusieurs domaines.

Lavoie, Marquis et Laurin (1996) citant McKernan (1988) soulignent fort justement que la naissance de la recherche-action est probablement due à la convergence de plusieurs mouvements historiques et philosophiques. Ils nomment :

1. l'intégration dans le domaine de l'apprentissage, de la méthode scientifique utilisée en psychologie ;
2. l'évolution de la philosophie de l'éducation qui, inspirée des travaux de Dewey, vise à favoriser l'utilisation d'un cadre plus rigoureux de travail ;
3. l'émergence de la technique des dynamiques de groupe qui a pris son essor avec Lewin vers les années 1940 ;
4. l'influence de Corey qui, en 1953, croyait que la recherche-action pourrait changer de façon significative la pratique et la mise en œuvre des programmes d'études ;
5. l'arrivée d'enseignants chercheurs qui, croyait-on, pourraient changer le monde de l'éducation parce qu'ils y vivent et le comprennent, et que les transformations viendraient de l'intérieur (Lavoie, Marquis, Laurin, 1996, p. 49-50).

L'idée centrale qui oriente la conceptualisation de Lewin à propos de la recherche-action est de considérer que les comportements des acteurs sont influencés non seulement par leur personnalité, mais aussi par leur environnement. D'où le désir de rassembler des personnes qui vont discuter, échanger sur une problématique donnée et s'influencer mutuellement dans la prise de décision ultérieure. Il est d'ailleurs important de rappeler que les travaux de K. Lewin et sa conceptualisation de la recherche-action ont généré des courants théoriques importants en

psychologie sociale : mentionnons, à titre d'exemples, la notion d'écologie sociale, les dynamiques de groupe, la théorie du champ de forces (Pasmore, 2002).

C'est Corey, un Américain, qui a repris la notion de recherche-action, dans les années 1950, en éducation. Ce dernier croyait fermement que la recherche constituait un outil de changement important dans la mesure où celle-ci serait entreprise en concertation entre les chercheurs et les praticiens. À l'instar de Lewin, il faisait la promotion de l'idée que seule l'approche participative était susceptible de produire des changements. Noffke (2002) indique qu'en Grande-Bretagne, la recherche-action a rapidement été associée à l'objectif de professionnalisation des enseignants et elle rappelle la posture centrale en recherche-action qui est de « mettre l'accent sur la conception de l'enseignant vu non pas comme celui qui va implanter une théorie éducative mais comme un professionnel qui théorise sa pratique et dont les préoccupations sont souvent d'ordre moral » (traduction libre, Elliott, 1990, cité par Noffke, 2002, p. 15).

En Australie, la recherche-action a été vue comme un moyen permettant de planifier, de façon collaborative, un curriculum qui fait la promotion d'une éducation participative.

Selon Noffke (2002), il existe actuellement deux tendances dans les pratiques de recherche-action en éducation aux États-Unis. La première est celle qui souhaite faciliter le développement d'enseignants réflexifs. La seconde vise à rapprocher les enseignants de la pratique des chercheurs universitaires en les incitant à devenir des « consommateurs » de recherche ou en les initiant à la collecte de données. Les thématiques traitées portent surtout sur les changements à apporter aux pratiques d'enseignement, selon des paramètres particuliers. En Grande-Bretagne, il y a une emphase mise sur le rôle de la recherche-action dans le développement de la profession, selon des préoccupations aussi bien éthiques que techniques. En Australie, finalement, la recherche-action est centrée sur le développement curriculaire ainsi que sur la dynamique de négociation entourant le développement curriculaire. Le courant critique y est important. C'est à cette perspective théorique que nous allons maintenant nous intéresser, car elle est très marquante pour la recherche-action.

4. La recherche-action dans une perspective critique

Popkewitz (1999) propose de voir la théorie critique comme un large ensemble d'arguments à propos du pouvoir. Ces arguments visent à mettre à jour les mécanismes qui permettent de comprendre comment l'école marginalise certaines personnes. Ils décrivent aussi les différentes manifestations du pouvoir que l'on y trouve.

La perspective critique en éducation peut être vue suivant un continuum selon Popkewitz (1999). À une des extrémités se trouve le pragmatisme empirique. C'est le pôle le plus fréquent. Ses représentants préconisent la production de savoirs utiles et ils mettent un fort accent sur les règles à suivre pour développer une pratique professionnelle rigoureuse. C'est par l'amélioration de l'administration et par la rationalisation des procédures que se trouvent les sources de changement et de progrès. Être critique, c'est alors faire preuve de logique, de clarté, de précision, de concision.

À une autre extrémité du continuum sont les chercheurs « critiques ». Intéressés par la nature des relations sociales vues comme des sources et des mécanismes de pouvoir, empreintes de contradictions, ces chercheurs croient que l'iniquité et l'injustice sont produites par les pratiques scolaires.

Il y a, entre ces deux extrémités, les « post » : postmodernes, post-colonialistes, poststructuraux, néopragmatiques. Popkewitz (1999) dégage une caractéristique commune à ces « post » : ils voient le pouvoir non pas comme répressif, mais bien comme une partie intégrante du savoir. Le pouvoir est au centre des discours et les pratiques discursives sont définies comme un ensemble de règles tacites qui régulent ce qui doit et ne doit pas être dit, qui peut parler et qui doit écouter, quelles constructions socioéducatives sont valides et lesquelles ne le sont pas. Rappelant la perspective de Foucault, Kincheloe (2003) souligne le caractère relationnel de la vérité et le pouvoir qui est vu comme une source de régulation et de structuration pour l'individu ainsi que comme une caractéristique positive et productive du savoir.

La recherche-action critique est traversée de ces divers courants. Son but premier est de permettre l'émancipation des enseignants : qu'ils deviennent des éducateurs animés par un souci d'équité et de justice, capables de se donner les moyens de contrôler leur action professionnelle, c'est-à-dire de questionner leurs postulats, d'examiner leur pratique.

Kincheloe (2003), citant P. Lather, fait toutefois une mise en garde en regrettant que beaucoup de pratiques qualifiées de recherche-action ne soient pas ancrées dans une perspective critique.

On retrouve cinq caractéristiques associées à la pratique d'une recherche-action critique (Carr et Kemmis, 1986, cité dans Kincheloe, 2003, p. 42).

1. Rejet de la position selon laquelle les problèmes éducatifs sont techniques plutôt que politiques ou éthiques. Rejet aussi de l'angle positiviste de rationalité, d'objectivité et de vérité.
2. Conscience des postulats et des valeurs sous-jacents à l'acte professionnel. La posture réflexive aidera à développer une telle conscience non seulement à propos des gestes professionnels, mais aussi des valeurs que la société promeut dans sa vision de l'éducation.
3. Conscience du biais possible dans la clarification des valeurs et des postulats sous-jacents à la pratique. Le cadre social et culturel qui entoure le praticien est limitatif. Il y a alors risque d'une fausse conscientisation : il faut donc être capable de recadrage, de mise à distance.
4. Ouverture à reconnaître la valeur des choix. Au nom de quoi ce geste est-il posé ? Suis-je en train de servir docilement les valeurs bureaucratiques qui sont aliénantes ?
5. Le lien avec la pratique doit toujours être clair. La pratique doit être informée par la recherche, et la recherche guidée par la pratique.

Kincheloe (2003) insiste sur la vision d'une pratique de la recherche-action critique qui n'est surtout pas une nouvelle technique pour développer la démocratie. C'est plutôt une façon de vivre selon les principes démocratiques, car ce sont les enseignants eux-mêmes qui fixent les paramètres de leur action professionnelle, qui s'organisent en communautés de chercheurs avec l'intention explicite de s'améliorer ainsi que leurs étudiants. Puisque le changement est au cœur d'une recherche-action critique, les enseignants, en tant qu'agents de transformation, vont inciter leurs étudiants à développer pareille posture.

Kemmis (2002) rend synonymes les appellations de recherche-action critique et recherche-action émancipatrice. Guidé par les écrits de Habermas, pour qui la « vérité » ne peut émerger que des contextes qui permettent l'examen critique et ouvert de toutes formes d'assertions, sans

préférence ou préjugé, Kemmis situe le processus de la recherche-action critique comme aspirant à une telle forme de dialogue démocratique qui requiert l'authenticité des parties en présence. Les gens doivent aussi être déterminés à développer une compréhension mutuelle et arriver à un consensus pour décider ce qu'il convient de faire.

Communicative action is the process by which participants test for themselves the comprehensibility, truth (in the sense of accuracy), truthfulness (sincerity) and rightness (in the sense of moral appropriateness) of the substantive content of these processes as it applies in their own situations (Kemmis, 2002, p. 95).

Le point de départ de la recherche-action critique / émancipatrice sera de permettre à la personne de clarifier son appréciation de l'école et de l'éducation afin de révéler les mécanismes de construction sociale des cadres qui structurent l'exercice même d'appréciation. Les prises de conscience de chacun seront partagées avec d'autres, engagés dans un processus similaire. Les enseignants chercheurs engagés dans une perspective critique vont plutôt explorer leur situation non pas en cherchant « une approche correcte », mais en favorisant le dialogue sur la pratique. Ils seront aussi sensibles à la question de la centralité du pouvoir, ce qui leur permettra de faire une nouvelle lecture de leur vie quotidienne professionnelle, des dynamiques et des enjeux présents dans le processus de production du savoir, dans le développement curriculaire et dans l'acte d'enseignement. C'est donc par la recherche que les enseignants vont donner une rigueur et une qualité à l'acte d'enseigner. L'école devient alors une communauté de recherche et d'apprentissage, les enseignants vivent alors dans une école qui est un laboratoire grouillant d'idées et de pratiques renouvelées. Le terme « rigueur » sera ainsi associé au sens de la meilleure éducation possible, et non pas à une série de règles imposées de l'extérieur, visant à décrire une pratique standardisée (Kincheloe, 2003).

5. La recherche-action en Amérique latine

Situer la naissance et le développement de la recherche-action en Amérique latine est une tâche énorme que nous ne pouvons pas remplir dans le cadre de ce texte. Toutefois, dans un premier temps, nous tenterons dans les lignes qui suivent d'aborder les événements qui ont donné lieu à la naissance de ce type de recherche. Dans un deuxième temps, les particularités de ce qu'on appelle la recherche-action-participative (R-A-P) seront présentées, ainsi que certaines

pratiques qui la caractérisent. Nous souhaitons que ces éléments contribuent à mieux faire comprendre cette forme de recherche et les spécificités qu'elle a prises dans les pays de l'Amérique latine.

6. Quelques éléments historiques

Pour comprendre la recherche-action (R-A) dans les pays de l'Amérique latine, il faut connaître le contexte historique qui a caractérisé cette région du monde à la fin des années 1960 et pendant la décennie 1970. En général, les auteurs (Demo, 1985; Pinto, 1987; Sirvent, 1994; Falabella, 2002; Ander-Egg, 2003) s'accordent pour dire que ces années ont été très fertiles pour la R-A pour trois raisons principales: la montée des luttes populaires, l'expansion des mouvements sociaux et la critique à l'égard des sciences sociales et de ses méthodes classiques de production des connaissances. La situation politique, économique et sociale interpellait les scientifiques sociaux tant sur le plan de leur posture épistémologique que sur celui de l'interprétation de l'histoire et du futur des pays de l'Amérique latine. Un changement radical de paradigme s'effectue; les chercheurs abandonnent les modèles traditionnels de recherche, qui ne permettaient pas de donner réponse à des phénomènes sociaux tels que les mouvements sociaux, les luttes rurales et urbaines, l'éducation populaire, la naissance des démocraties populaires, etc. Ce changement épistémologique a pour corollaire des changements dans la sphère méthodologique.

Par ailleurs, selon Sirvent (1994), ces événements affectent aussi les perspectives théoriques et interrogent le scientifique social sur son rôle, sur l'utilité de son travail et sur la nature des rapports qu'il entretient avec ses partenaires. De même, Ander-Egg (2003) fait remarquer la préoccupation des chercheurs pour mettre en relation la recherche et l'action et provoquer des transformations radicales dans la société.

Les racines historiques de ce type de recherche se trouvent particulièrement dans le champ éducatif et dans celui de la sociologie. Dans le champ éducatif, c'est dans le domaine de l'éducation des adultes et plus particulièrement dans celui qui se nomme éducation populaire, inspirée dans les travaux de Freire, que la R-A se développe dans des expériences concrètes. Ces activités impliquent activement les acteurs dans la production des connaissances et voient dans cette production collective du savoir, et dans l'appréhension collective des phénomènes et processus sociaux, une manière d'assurer la participation des

secteurs subalternes de la société à la gestion et au développement de son propre processus éducatif. La pensée de Freire pénètre l'éducation, le travail social, l'anthropologie, la sociologie, c'est-à-dire les domaines qui réclament des méthodes et des formes d'action sociale susceptibles de promouvoir la participation des secteurs populaires de la société et de transformer leur réalité. Pour Freire (1973), si la connaissance n'implique pas une « transformation de la réalité », ce n'est pas une vraie connaissance. Sa stratégie de recherche et d'action éducative se caractérise par le fait que la production et la communication des connaissances sont deux processus simultanés.

Dans le champ de la sociologie, les racines se trouvent fondamentalement dans les travaux d'un groupe de chercheurs colombiens dont le chef de file est Fals Borda. Les origines du modèle de recherche qu'il a élaboré se situent dans les travaux pionniers de Kurt Lewin. Toutefois, son originalité est la perspective sociopolitique qu'il propose. En effet, les pratiques de recherche se caractérisent par l'étude des conditions sociales et historiques des groupes les plus pauvres et laissés pour compte de la société colombienne. Les chercheurs affirment que ces populations ne sont pas reconnues dans leur identité et subissent des inégalités qu'il convient de dénoncer, et pour cela il faut établir un lien entre la recherche et les actions sociopolitiques développées par les groupes et par les organisations sociales (Fals Borda, 1985).

Dans ces deux champs, plusieurs appellations ont été utilisées pour nommer ce type de recherche sans qu'il y ait une différence fondamentale dans les fondements épistémologiques et dans les propositions méthodologiques : science sociale participante ; enquête participative, enquête conscientisante, recherche militante (De Schutter, 1981), recherche-action, recherche participative et recherche-action-participative (R-A-P) (Pinto, 1987). C'est cette dernière appellation qui a été consacrée dans les écrits du domaine à partir du Symposium international qui s'est tenu à Cartagena (Colombie)¹ en 1977 et sous l'influence des travaux de Fals Borda.

1. Le Symposium international sur la R-A et l'analyse scientifique a eu lieu à Cartagena de Indias (Colombie) en 1977 et constitue le moment d'origine de la tradition critique de la R-A-P en Amérique latine. Quelques années plus tard, dans le cadre du X^e Congrès international de sociologie, tenu à Mexico, cette tradition a pénétré les cercles universitaires.

Pour comprendre ce choix, il est important de différencier cette perspective de R-A-P de celle née sous les travaux de Kurt Lewin dans les années 1930-1940. Cette dernière perspective s'est développée pour aider à la compréhension des actions des personnes et de certains groupes sociaux ainsi que, par exemple, des problèmes de relations interraciales, de guerre ou de relations humaines. On voulait produire des connaissances sur un problème et, simultanément, susciter des changements orientés vers la résolution du problème étudié. La perspective colombienne abandonne cette tradition pragmatique introduite par Dewey dans le domaine de l'éducation et par Lewin dans le champ de la psychosociologie, et se caractérise par un engagement politique et idéologique de transformation sociale de la part du chercheur à l'égard des secteurs subalternes de la société. Le chercheur est considéré comme un intellectuel organique dans le sens gramscien du concept, c'est-à-dire un intellectuel qui milite en faveur des intérêts du mouvement populaire. Dans ce contexte, la recherche-action constitue un important espace de participation sociale et une méthode d'action politique.

Les fondements de cette perspective se trouvent dans le paradigme critique qui vise, d'abord et avant tout, la mise au jour des inégalités sociales et systémiques, et, ultimement, l'émancipation et l'*empowerment* des populations ciblées par le partage du savoir engendré par la recherche. Elle refuse le *statu quo* existant dans la société (inégalités, processus d'exclusion, élitisme politique et économique, etc.) et se propose comme voie de libération. Historiquement, en Amérique latine, la perspective critique a pris de l'ampleur du fait que les chercheurs et les intervenants sociaux ont opté pour s'engager politiquement et travailler avec les groupes les plus défavorisés de la société.

Toutefois, on peut constater que les interventions réalisées à partir de cette perspective critique partagent certains éléments : la prise de conscience chez les participants de leur place dans la structure de pouvoir, de leurs intérêts et de leurs besoins ainsi que du rapport entre ces deux aspects ; la conceptualisation collective de possibles alternatives d'action et du plan d'action ; l'évaluation critique et permanente de l'action et de tous ceux qui sont engagés dans l'action et l'explicitation de l'engagement idéologique et politique des acteurs.

Deux aspects méthodologiques sont centraux et ils se combinent avec la finalité du changement social. Il s'agit du développement de la conscience critique et de l'organisation sociale.

Ander-Egg (2003) examine les trois termes qui composent l'appellation de recherche-action-participative afin de bien comprendre les caractéristiques de cette perspective.

Il affirme :

« Comme recherche, il s'agit d'un processus réflexif, systématique, contrôlé et critique avec la finalité d'étudier un aspect de la réalité avec une visée pratique ; l'« action » signifie que la manière de faire la recherche est une forme d'intervention et que la finalité de la recherche est orientée vers l'action, considérée comme source de connaissance ; comme participative, elle met à contribution autant le chercheur que les bénéficiaires de la recherche, qui sont considérés comme des acteurs qui contribuent à connaître et à transformer la réalité » (p. 32, traduction libre de l'espagnol).

On retrouve quelques caractéristiques associées aux différentes pratiques de ce type de recherche (Ander-Egg, 2003 ; Sirvent, 1994 ; Demo, 1985 ; Villasante, Montañez et Martin, 1970), que nous pouvons résumer dans les points suivants.

1. La R-A-P s'applique à résoudre des problèmes qui préoccupent des groupes et des personnes. Elle intervient dans la vie sociale avec l'objectif de la transformer.
2. Sa finalité est la transformation de la situation-problème.
3. Elle cherche à établir un rapport dialectique entre connaissance et action ; elle prend en compte l'interaction entre la recherche et la pratique sociale.
4. Elle cherche la participation active des acteurs sociaux et elle facilite la prise de position des acteurs dans l'espace public.
5. Elle rejette toute forme de rapport hiérarchique entre chercheur et participants. Elle exige égalité et équité entre les participants à la recherche.
6. Elle est considérée comme un outil intellectuel au service de la population.
7. Elle constitue une proposition méthodologique qui utilise les techniques de collecte et d'analyse des données de la recherche sociale.

8. Par sa démarche, elle cherche à briser la dichotomie recherche/action, car la méthodologie implique la pensée réflexive sur l'action et tente d'influer sur l'organisation et la mobilisation des groupes engagés.

Actuellement, on peut considérer la R-A-P comme une démarche méthodologique qui concilie les activités de production des connaissances avec des mécanismes de participation de la communauté. Son objectif est d'améliorer les conditions de vie de cette communauté. Elle est donc un outil de motivation et de promotion humaines, qui permet la participation active et démocratique de la population dans la planification et la concrétisation des projets de développement.

Reconnaître la R-A-P comme une voie de mobilisation et d'émancipation des groupes sociaux implique une attitude engagée politiquement. Fals Borda et Rodríguez Brandão (1987) insistent sur le fait que la R-A-P met en marche un « pouvoir populaire ». Ce pouvoir est « la capacité qu'ont les groupes exploités par les systèmes sociaux économiques d'agir politiquement et d'articuler et de systématiser des connaissances afin d'assumer un rôle de protagoniste dans la société pour défendre leurs propres intérêts » (p. 126, traduction libre de l'espagnol).

En ce sens, selon Hall (1983), le processus de recherche doit reposer sur un système de discussion, de questionnement et d'analyse.

À partir des différents écrits, les objectifs de la R-A-P sont de :

- a) promouvoir la production collective de la connaissance. La R-A-P cherche à ce que le savoir et l'information deviennent le patrimoine des groupes subalternes ;
- b) promouvoir l'analyse collective dans l'utilisation de l'information ;
- c) promouvoir l'analyse critique ;
- d) établir des relations entre les problèmes d'ordre individuel et ceux d'ordre collectif, entre les problèmes d'ordre structurel et ceux d'ordre fonctionnel afin de chercher des solutions collectives.

Ses fondements théoriques se trouvent aussi dans l'approche dialectique. L'idée centrale qui oriente cette approche est de considérer un rapport symétrique entre les différents acteurs sociaux afin d'émanciper les dire et les faire des secteurs exclus de la société. Ibañez (1979) indique que l'approche dialectique est fondamentalement émancipatrice, car elle permet l'émergence d'un « sujet en procès » capable de « sortir du

labyrinthe du discours (établi) en articulant dans un champ des connaissances les dimensions micro et macro du social » (p. 358, traduction libre de l'espagnol). Dans le même sens, Sirvent (1994) insiste sur la vision émancipatrice de la R-A-P, revendiquant la prise de conscience chez les participants de leurs potentialités de pouvoir dans la prise des décisions concernant les faits qui affectent leur vies.

À partir de ces fondements et de ces objectifs, on retrouve plusieurs pratiques et modalités de la R-A-P dans le champ de l'intervention éducative et sociale. Les expériences les plus pertinentes seront présentées dans les lignes qui suivent.

7. Quelques pratiques de R-A-P dans les pays de l'Amérique latine

Sirvent (1994) fait une synthèse des pratiques de R-A-P en éducation, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation des adultes. Elle souligne que pendant les années 1960, caractérisé par des projets de réforme agraire dans plusieurs pays (Chili, Pérou, Colombie), le volet recherche a été introduit dans les pratiques éducatives dirigées vers les populations rurales. Mentionnons par exemple le travail mené au Chili par Gajardo (1985) qui, s'inspirant de la pensée de Freire, avait pour objectif l'éducation des paysans à partir des thèmes significatifs, collectivement choisis. Une autre expérience est celle réalisée au Brésil par Pinto (1987), préoccupé par la faible participation des adultes des zones rurales à la planification locale et à l'organisation communautaire. Aussi, dans plusieurs pays de l'Amérique centrale (Costa Rica, Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua et Panama) à partir d'expériences d'éducation populaire, Le Boterf (1991) a élaboré une proposition de planification éducative régionale et un curriculum scolaire avec la participation des acteurs sociaux. En Argentine, il faut remarquer les recherches de Sirvent et collaborateurs (Sirvent, 1989, 2003 ; Sirvent, Toubes, et Santos, 1987), qui visent l'actualisation de l'éducation populaire afin de dépasser les antinomies État *vs* organisations non gouvernementales, et éducation formelle *vs* éducation informelle, de même que son insertion dans les rapports entre société civile et société politique.

Toutes ces expériences ont comme point commun une conception conscientisante de l'éducation et visent l'*empowerment* des groupes ruraux et des secteurs défavorisés de la société.

Un autre domaine où la R-A-P a été très prolifique et continue à être utilisée est celui de l'élaboration des politiques sociales. Ces dernières années, caractérisées par une restructuration économique, sociale et politique de la société après des décennies de gouvernements militaires et autoritaires, ont vu l'émergence des expériences de R-A-P permettant la participation des citoyens à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques publiques. Aussi, la participation communautaire est appliquée à des projets de développement social et économique. La pertinence de ce type de recherche dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques de développement est à souligner, car elle fait la promotion de formes de négociation qui placent tous les participants sur une base égalitaire, qu'ils soient des agents de développement ou de simples citoyens.

Par ailleurs, dans les écrits sur le développement rural et dans les orientations des organismes internationaux comme la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture) et l'OMS (Organisation mondiale de la santé), par exemple, la R-A et la R-A-P figurent parmi les outils méthodologiques permettant de promouvoir des processus de développement systématiques.

Ces expériences visent à habiliter et à mettre en action des personnes non seulement comme acteurs, mais aussi comme superviseurs de leur propre développement. La R-A-P met ainsi en place plusieurs mécanismes : d'*empowerment* (développement des capacités, autogestion et transfert des connaissances et habiletés) ; de collaboration (formation des comités de citoyens, travail avec les groupes, responsabilité de l'action et contrôle) ; de prise de décisions (techniques de planification, ateliers de discussion, révision du projet) ; d'évaluation participative ainsi que de mécanismes de consultation et de partage de l'information. Évidemment, ces expériences visent à créer et à maintenir des démocraties plus stables par la participation responsable, critique et réflexive des citoyens.

8. Réflexions finales

Les littératures anglo-saxonnes et sud-américaines sur la recherche-action, on le constate dans les paragraphes précédents, ont pris des tangentes différentes pour conceptualiser des pratiques de recherche-action. S'ils partagent une finalité similaire, c'est-à-dire produire un changement, on voit que les contextes sociopolitiques ont fortement marqué les

pratiques. La littérature anglo-saxonne propose un éventail de pratiques qui reflètent, pour une bonne part, un esprit rationnel technique dénoncé par Kincheloe (2003) et Popkewitz (1999) et qui se traduit par le désir de développer, de créer, avec les acteurs concernés, des procédures qui vont mener à des pratiques efficaces. Marquée par le pragmatisme de Dewey, cette forme de recherche-action milite en faveur d'une réflexion accrue sur les pratiques enseignantes et sur les ajustements conséquents. C'est avec la recherche-action ancrée dans le courant critique que les rapprochements avec la R-A-P sud-américaine sont davantage visibles. L'un des fondements de la R-A-P n'est-il pas l'intervention sociale par la recherche avec pour objectif de trouver des réponses aux problèmes de la communauté ou du groupe social concerné ? Dans ce processus, la recherche est une composante de l'action et devient un instrument de changement pour la communauté, elle met l'accent sur le rôle protagoniste des citoyens et sur la valorisation des codes culturels des groupes concernés. Elle possède des visées émancipatoires, dans une perspective d'*empowerment*.

L'une des particularités de ce type de recherche est de s'orienter vers la création de groupes autocritiques de réflexion de personnes qui s'impliquent dans le processus de recherche et de changement social. Son caractère participatif suppose la collaboration des personnes conscientes et engagées dans le changement de leurs réalités et d'elles-mêmes en prenant appui sur leurs propres capacités. C'est pour cela que la R-A-P rend possible l'*empowerment* des membres du groupe à partir de la pratique ; il s'agit d'une manière intentionnelle de donner du pouvoir aux gens afin qu'ils puissent mener des actions efficaces pour améliorer leurs conditions de vie et d'existence. Cette prise de pouvoir peut s'élargir à toute la communauté. De cette manière, s'établissent des rapports entre les problèmes individuels et ceux qui concernent la collectivité, brisant ainsi le monopole du savoir et de l'information.

Il est toutefois nécessaire de souligner que les textes sud-américains décrivent des pratiques qui se déroulent en dehors des systèmes formels d'éducation : on travaille, par exemple, avec des groupes populaires dans une visée d'alphabétisation, de conscientisation. Les textes anglo-saxons s'inscrivent pour leur part non seulement dans une perspective d'éducation non formelle, mais également formelle. On souhaite susciter une conscientisation chez les enseignants, représentants du système de l'éducation dans leur pays respectif.

Deux considérations pour conclure cette présentation. La première fait référence à la nécessité d'adopter une stratégie de formation du type « apprendre dans l'action », qui permet aux participants, profanes en matière de recherche sociale et éducative, d'effectuer un travail rigoureux d'analyse de la réalité qu'ils vivent par la prise en compte des significations qu'ils élaborent de cette réalité.

La deuxième considération est que la compréhension de la réalité n'épuise pas les finalités de la recherche : celle-ci est un moyen pour orienter la planification de l'action sociale et la transformation de la réalité étudiée.

Bibliographie

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*, Buenos Aires, Grupo editorial Lumen.
- Callon, M., P. Lascoumes et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain*, Paris, Seuil.
- Demo, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*, Buenos Aires, Kapelusz.
- De Schutter, A. (1981). *Investigación participativa : una opción metodológica para la educación de adultos*, Mexique, CREFAL.
- Falabella, G. (2002). « Investigación participativa. Nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro Ciencia-Sociedad », *Políticas Sociales*, vol. 58.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y saber popular*, Bogota (Colombie), Siglo XIX.
- Fals Borda, O. et C. Rodríguez Brandão (1987). *Investigación participativa*, Montevideo, Ed. de la Banda Oriental.
- Freire, P. (1973). « La conception bancaire de la educación y la deshumanización », dans P. Freire, H.Y. Fiori et J.L. Fiori, *Educación liberadora*, Bilbao, Zero-Zyx, p. 59-72.
- Gajardo, M. (1985). « Pesquisas participantes : propostas e proyectos », dans Rodriguez Brandão (dir.), *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo, Edit. Brasiliense, p. 37-51.
- Hall, B. (1983). « Investigación participativa, conocimiento popular y poder : una reflexión personal », dans B. Hall (dir.), *La investigación participativa en América Latina*, Mexique, CREFAL.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología*, Madrid, Siglo XXI.
- Ibañez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*, Madrid, Siglo XX.

- Kemmis, S. (2002). « Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas », dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Publ., p. 91-102.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Londres, Routledge Falmer.
- King, J.A. et M.P. Lonquist (1994). *A Review of Writing on Action Research (1944-present)*, Communication, colloque de l'American Educational Research Association, New York, avril. Texte inédit.
- Lavoie, L., D. Marquis et P. Laurin (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1991). *Como Invertir en Formación*, Barcelone, Gestion.
- Levin, M. et D. Greenwood (2002). « Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities », dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Publ., p. 91-113.
- Molano, A. (dir.) (1978). *Crítica y política en ciencias sociales*, 2 vol., Simposio mundial de Cartagena sobre Investigación activa y análisis científico, Bogota, Punta de Lanza.
- Noffke, S. (2002). « Action research: Towards the next generation », dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter (dir.), *Theory and Practice in Action Research: Some International Perspectives*, Oxford, Symposium Books, p. 13-26.
- Pasmore, W. (2002). « Action research in the workplace: The sociotechnical perspective », dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Publ., p. 38-47.
- Pinto, J.B. (1987). *La investigación-acción*, Maizales (Colombie), Universidad de Caldas.
- Popkewitz, T.S. (1999). « Introduction: Critical traditions, modernisms, and the "posts" », dans T.S. Popkewitz et L. Fendler (dir.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York, Routledge, p. 1-13.
- Reason, P. et H. Bradbury (dir.) (2002). *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Publ.
- Sirvent, M.T. (1989). *Educación non-formal: sistemas de poder y participación*, Buenos Aires. Rapport de recherche présenté au CONICET (Consejo nacional de investigación, ciencia y técnica).
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Coquena Grupo, Editor S.R.L.
- Sirvent, M.T. (2003). « La investigación social y el compromiso de el investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina », *Cahiers des Amériques latines*, vol. 42, n° 1, p. 81-100.

Sirvent, M.T., A. Toubes et H. Santos (1987). *Proyecto experimental de instituciones de enseñanza superior en el desarrollo comunitario en el área de educación de adultos*. Buenos Aires, Instituto de ciencias de la educación, Facultad de filosofía y letras, Universidad nacional de Buenos Aires.

Villasante, T., M. Montañez et J. Martin (2000). *La investigación social participativa*, Madrid, El Viejo Topo.

LA RECHERCHE-ACTION EN DÉVELOPPEMENT LOCAL

Possibilités et contraintes

Juan-Luis **KLEIN**

Département de géographie/CRISES

Université du Québec à Montréal

● RÉSUMÉ

Ce texte propose une réflexion sur la recherche-action, définie comme une modalité particulière de production de connaissances réalisée en partenariat entre chercheurs et acteurs, qui travaillent ensemble et effacent les barrières entre le statut de chercheur et celui d'acteur pour se confondre dans une démarche de recherche où il y a synchronie entre production et transfert des connaissances. La présentation de trois cas de recherche-action permet de dégager les conditions de réalisation, les perspectives et la spécificité de la recherche-action. L'analyse montre que, dans des conditions idéales, la recherche-action est efficace parce que, d'une part, elle permet de produire des connaissances socialement pertinentes et que, d'autre part, le rapport entre la production des connaissances et leur application est immédiat. Cependant, ces conditions idéales ne sont pas toujours atteintes. Elles exigent des relations de confiance entre les membres universitaires et non universitaires de l'équipe de recherche, ce qui implique un certain nombre de conditions au sujet des objectifs, de la stabilité des équipes et de la durée de la recherche.

L'objectif de ce texte est donc de réfléchir sur la recherche-action, son potentiel et ses limites. Pour nous, la recherche-action se distingue de la recherche fondamentale en matière d'intervention, quelle que soit sa forme (théorique, participante, par enquête; engagée ou pas), laquelle porte sur l'action. Elle se distingue également de la recherche appliquée, qui se fait pour l'acteur à partir d'une commande passée par un commanditaire. Dans la recherche-action, les opérations de recherche se font avec l'acteur.

Afin de documenter les conditions de la recherche-action, nous allons comparer trois expériences réalisées en partenariat par des équipes différentes et avec des acteurs sociaux différents. La première a porté sur les systèmes productifs locaux. Elle a été menée entre 1994 et 1996 avec la Corporation de développement économique communautaire (CDEC) et la Société de développement Angus (SDA). Ces organisations cherchaient à mobiliser des ressources diverses pour mener à terme un projet de développement issu de l'initiative locale, le Technopôle Angus, dont l'objectif était la revitalisation du milieu local. La recherche portait sur la conception du projet. La deuxième recherche a porté sur les alliances entre syndicats et communautés locales. Cette recherche a été réalisée avec la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) en 1998 et 1999. Elle visait à savoir si les luttes pour l'emploi entreprises par les syndicats étaient plus efficaces lorsque menées en association avec des organisations communautaires du milieu local. La troisième recherche a porté sur l'impact local des corporations de développement communautaire (CDC). Elle a été réalisée avec la Table nationale des CDC et visait à doter celles-ci d'un outil d'évaluation de leur place dans la collectivité locale. Ces trois recherches ont été demandées par des acteurs du milieu socioéconomique et ont été réalisées par des équipes multidisciplinaires avec la participation active de ces acteurs.

De cette comparaison, nous dégagerons certaines constatations en ce qui concerne les conditions de réalisation, les perspectives et la spécificité de la recherche-action. D'abord, nous rappellerons les caractéristiques principales des trois recherches évoquées ci-dessus. Ensuite, nous les comparerons en insistant sur les conditions dans lesquelles a eu lieu leur réalisation. Puis, nous conclurons en dégageant les conditions de réussite de la recherche-action. La comparaison de ces expériences, des collaborations et interactions entre les universitaires et les acteurs, ainsi que de leurs résultats, nous permettra de montrer que, dans des conditions idéales, la recherche-action est efficace parce que, d'une part, elle permet de produire des connaissances socialement pertinentes et,

d'autre part, parce que le rapport entre la production des connaissances et leur application est immédiat. Cependant, ces conditions idéales ne sont pas toujours atteintes. Elles exigent des relations de confiance entre les membres universitaires et non universitaires de l'équipe de recherche, ce qui implique un certain nombre de conditions au sujet des objectifs, de la stabilité des équipes et de la durée de la recherche. Ce sont ces conditions que nous essaierons de dégager¹.

1. Retour sur trois cas de recherche-action

Dans cette première partie, nous rappellerons le contexte, les objectifs et les résultats des trois opérations de recherche-action que nous comparons, moins pour faire une synthèse des projets eux-mêmes que pour faciliter leur comparaison ultérieure. Pour ce qui est du contenu comme tel de ces recherches et de leurs résultats, nous renverrons le lecteur aux rapports et aux principales publications auxquels elles ont donné lieu.

1.1. Le projet de reconversion des terrains Angus et la mise en œuvre d'un technopôle : la SDA

Cette recherche s'est inscrite dans un projet de valorisation industrielle d'une partie du terrain anciennement occupé par les Ateliers ferroviaires Angus de la compagnie Canadien Pacifique. Situé dans l'arrondissement Rosemont-Petite-Patrie, ce terrain de près de 500 000 m² a été laissé en friche comme résultat de la fermeture définitive des Ateliers Angus en 1992. La recherche visait à définir les conditions à mettre en œuvre pour amorcer un processus de développement local sur la moitié de ce terrain, dont la vocation a été maintenue industrielle à la suite de négociations entre la CDEC Rosemont-Petite-Patrie et la compagnie Canadien Pacifique. La recherche a été réalisée entre le mois de septembre 1994 et le mois de mai 1995 grâce à une collaboration entre la CDEC et une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Le lien entre les chercheurs et la CDEC a été assuré

-
1. Il s'agit d'une réflexion personnelle. L'auteur n'a consulté ni les chercheurs universitaires engagés dans ces recherches ni les organisations partenaires. Les objectifs de ce texte portent sur les conditions de la recherche-action et ne visent aucunement à porter des jugements sur les cas retenus pour documenter la réflexion.

par le Service aux collectivités (SAC) de l'UQAM. L'équipe de travail, rattachée au Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), était formée par Benoît Lévesque et Jean-Marc Fontan, sociologues, et Juan-Luis Klein, géographe. La CDEC, de son côté, qui a créé la Société de développement Angus (SDA) pour s'occuper de la reconversion du terrain en question, a mandaté un de ses membres pour suivre et participer aux travaux de l'équipe de recherche. Le chercheur Fontan, qui était alors professeur à mi-temps à l'UQAM, a assuré une sorte de permanence dans la conduite de la recherche. Il est important de souligner que ce chercheur avait déjà collaboré avec le représentant de la CDEC, ce qui a facilité les relations de confiance entre l'acteur et les chercheurs universitaires. Le financement de la recherche a été apporté par la CDEC grâce à une subvention octroyée par Développement économique Canada pour réaliser la recherche et a été géré par le SAC de l'UQAM.

La CDEC voulait savoir si le modèle des districts industriels européens était applicable en milieu urbain québécois et s'il pouvait être transféré sur le site Angus. L'équipe devait donc statuer sur la capacité d'entreprendre une démarche de développement local à partir du modèle « district industriel » et dessiner les contours d'une stratégie s'inspirant d'une telle approche. La recherche a donné lieu à un rapport de recherche², lequel comprend cinq sections. La première section dégage les grandes hypothèses guides qui ont balisé le travail et la démarche de recherche. La deuxième section propose un cadre théorique sur les systèmes locaux de production et les réseaux d'entreprises. Après avoir tracé le contexte de la restructuration industrielle qui prend place au niveau mondial, cette section présente les principaux concepts associés aux systèmes industriels locaux et le réseautage d'entreprises. La troisième section aborde l'étude de cas concrets de mise en œuvre de systèmes productifs locaux et dégage des stratégies d'action susceptibles d'être utilisées par la SDA. La quatrième section traite de la question des secteurs d'intervention privilégiés pour la valorisation des terrains. La cinquième section fait état des grandes conclusions et recommandations de l'enquête. Le rapport comprend aussi un document d'appui qui regroupe sept annexes.

Cette recherche a eu plusieurs effets. D'un point de vue théorique, elle a permis de faire la synthèse des approches utilisées pour analyser

2. Voir B. Lévesque, J.-M. Fontan et J.-L. Klein (1996).

les initiatives de valorisation ou de revalorisation de zones industrielles à l'échelle locale. La recherche a permis de clarifier une terminologie qui était nouvelle à l'époque de la réalisation de la recherche et qui n'avait pas encore fait l'objet de synthèses importantes dans une perspective d'intervention. Sous l'angle de l'action, la recherche a exploré les possibilités qui s'offrent pour la mise en valeur non seulement du site Angus, mais de l'arrondissement Rosemont–Petite-Patrie dans son ensemble. Elle a fourni aux intervenants de la CDEC et de la SDA un cadre et des pistes d'action susceptibles d'être appliquées par le milieu.

Par ailleurs, la recherche a permis d'amorcer un programme de recherche sur la reconversion économique prenant appui sur la société civile qui a donné lieu à plusieurs travaux sur divers cas³, à de nombreuses publications et à la réalisation d'un colloque majeur tenu à Montréal en 2002, avec la participation de chercheurs et acteurs nationaux et internationaux, sous les auspices de l'UQAM et de la Société de développement Angus⁴. La collaboration née du travail de recherche entre les chercheurs et les acteurs s'est donc poursuivie pendant plusieurs années.

1.2. Le projet sur les alliances entre le milieu syndical et le milieu local : la FTQ

Cette deuxième recherche a été réalisée entre 1998 et 1999 et a porté sur le lien entre les actions syndicales et le milieu local. Elle a été menée à la suite d'une demande de la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ). L'équipe de chercheurs a été formée par le sociologue J.-M. Fontan et le géographe J.-L. Klein. La FTQ a dégagé deux membres pour suivre les travaux de l'équipe et l'alimenter. L'équipe a été soutenue par une assistante pendant toute la période de la recherche. Le financement a été assuré par la FTQ à même ses propres fonds et, comme dans le cas précédent, cette recherche a été encadrée par le Service aux collectivités de l'UQAM. La recherche visait à évaluer l'effet de la participation des militants syndicaux dans les organisations du milieu local, et ce, dans un contexte de mondialisation économique où l'action des organisations syndicales se voit profondément transformée. Les déréglementations, les innovations technologiques en matière de communication

3. Voir J.-M. Fontan, J.-L. Klein et D.-G. Tremblay (2004 et 2005).

4. Voir J.-M. Fontan, J.-L. Klein et B. Lévesque (2003).

et l'ouverture des espaces économiques sont des changements qui rendent le capital de plus en plus mobile, ce qui modifie le rapport de force entre les employeurs et les travailleurs. Avant ces changements, les luttes syndicales visaient l'amélioration des conditions salariales et de travail. Depuis, la lutte vise davantage la conservation des emplois, les entreprises ayant beaucoup plus de facilité qu'autrefois à se déplacer et à choisir leur emplacement.

Or, qui dit conserver des emplois dit conserver des salaires, lesquels salaires ont des effets sur le pouvoir d'achat des collectivités locales. Qui dit conserver des emplois dit aussi conserver des milieux de production en activité, ce qui a des effets sur les sous-traitants et sur les fournisseurs qui font partie du milieu local. Les luttes syndicales ne concernent donc pas que les syndiqués. Elles concernent aussi l'ensemble des acteurs qui constituent la communauté locale. Cette convergence d'intérêts, pourtant évidente, ne se traduit cependant pas automatiquement par des alliances entre le monde du travail et les milieux locaux, d'où l'importance pour la FTQ de mettre en valeur l'intérêt et l'efficacité d'une action commune avec les organisations communautaires.

L'équipe de recherche a étudié un certain nombre de conflits syndicaux, dont l'enjeu a été de conserver des emplois, en vue de voir si la collaboration avec le milieu local rend les syndicats plus efficaces. Ces études ont montré qu'il est possible d'agir et de remporter des victoires au niveau local qui permettent la conservation des emplois et qui vont même au-delà, dépassant cet enjeu pour s'attaquer à la gouvernance de la collectivité et à l'orientation de développement.

La recherche a donné lieu à un rapport produit et diffusé par la FTQ⁵. Ce rapport comprend quelques considérations théoriques, mais sa composante essentielle est la description des cas qui font la démonstration de la pertinence des alliances locales. Ces cas montrent que les acteurs syndicaux se doivent d'actualiser leurs interventions et de tenir compte de la dimension locale, mais aussi des autres dimensions. La lutte pour l'emploi se gagne par la mobilisation des ressources locales, régionales, nationales, voire internationales.

5. Voir J.-M. Fontan, J.-L. Klein *et al.* (1999).

En plus du rapport, cette recherche a produit aussi des travaux théoriques publiés dans des revues scientifiques, mais en moindre quantité que le projet précédent⁶. Sur le plan de la recherche empirique, des collaborations ultérieures entre les chercheurs et les acteurs qui ont contribué à cette recherche ont eu lieu, mais de façon diffuse. La synergie produite par le travail de l'équipe a eu un effet d'essaimage et d'autres projets avec d'autres équipes ont été menés à terme.

1.3. L'évaluation de l'impact du communautaire dans le milieu local : les CDC

La troisième recherche dont nous faisons état a porté sur les groupes communautaires au Québec. Réalisée entre les années 1999 et 2003 à la demande de la Table nationale des Corporations de développement communautaire (TNCDC), cette recherche visait à montrer les modalités d'ancrage socioéconomique des groupes communautaires aux différentes échelles territoriales et niveaux de gouvernance qui structurent la collectivité québécoise. Par l'intermédiaire d'une enquête par questionnaire, la recherche a été réalisée par une équipe de chercheurs formée par le géographe J.-L. Klein, la sociologue M. Tremblay et l'anthropologue P.-A. Tremblay, et de plusieurs professionnels et assistants qui se sont succédé. Deux membres de la TNCDC ont aussi fait partie de l'équipe de recherche, mais, à cause de la durée de la recherche, ces membres ont cependant changé, ce qui a eu des conséquences sur la stabilité de l'équipe. Menée au départ dans le cadre du Service aux collectivités de l'UQAM, la recherche a été transférée au consortium Alliance de recherche universités-communautés (ARUC) en économie sociale lorsque celui-ci s'est formé. Le financement de la recherche est venu de diverses sources (ARUC, UQAM, SACA [Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales]) et a été obtenu en diverses tranches, ce qui explique la longueur de la démarche.

La recherche a débuté en 1999 par des contacts entre la TNCDC et des chercheurs de l'UQAM. La Table nationale désirait alors réaliser une recherche évaluative sur les impacts sociaux et économiques des groupes communautaires, en vue de mieux les outiller dans leurs

6. Voir J.-L. Klein et J.-M. Fontan (2003) ; J.-M. Fontan et J.-L. Klein (2000).

rapports avec les autres acteurs locaux, régionaux et nationaux. L'identification claire de ce qu'il fallait entendre par « impacts sociaux et économiques » et des indicateurs de ces impacts a suscité de longues discussions au sein du comité de pilotage de la recherche. Cela était dû à la complexité du sujet et à la volonté de mener une recherche coopérative satisfaisante pour chacun des partenaires.

La principale motivation de cette longue démarche était la nécessité ressentie par la TNCDC et ses organismes membres d'évaluer leur rôle au sein des collectivités locales et l'impact local de leurs actions, et, surtout, de compter sur un outil permettant aux CDC de s'autoévaluer de façon récurrente. Les transformations accélérées qu'a connues la société québécoise ont imposé des réajustements constants des relations avec les divers partenaires des groupes communautaires. De plus, de nouveaux acteurs sont entrés sur la scène du développement des localités et des régions, ce qui a changé la donne. Il apparaissait donc nécessaire à la TNCDC de pouvoir établir le réseau de relations entre les CDC et ces nouvelles organisations de développement local.

La première étape a été l'identification et l'analyse des recherches préalablement faites sur ce sujet. La deuxième étape a été celle de l'élaboration d'un questionnaire qui serait l'outil de collecte des informations. Cette étape a été d'autant plus complexe que l'un des objectifs de la recherche était le transfert aux CDC dudit questionnaire afin de faciliter leur autoévaluation. Le prétest sur une première mouture du questionnaire a été effectué auprès d'une CDC au printemps 2001 et le questionnaire définitif a été produit au cours de l'été 2001. À cause des difficultés de financement, qui s'est fait par tranches, l'administration du questionnaire et la collecte des données n'ont pu réellement s'effectuer que dans le premier semestre de 2002 et l'analyse a occupé la période allant d'octobre 2002 à mars 2003.

La recherche a donné des rapports sur chaque CDC. Par la suite, un document synthèse préliminaire a été produit et diffusé par la TNCDC elle-même et un rapport synthèse final a été publié par l'ARUC en économie sociale⁷. Ce rapport comprend trois parties. La première, de nature théorique, porte sur certaines caractéristiques de la société

7. C. Tardif, sous la direction de J.-L. Klein, M. Tremblay et P.-A. Tremblay (2003); J.-L. Klein, C. Tardif, M. Tremblay et P.-A. Tremblay (2004).

civile québécoise. La deuxième, de nature empirique, examine le rôle et la place des organisations communautaires regroupées au sein des corporations de développement communautaire dans le développement socioéconomique de leur communauté locale et régionale. La troisième, de nature méthodologique, comprend un outil d'évaluation des ressources destiné à être utilisé par les organisations communautaires.

La recherche a montré que la contribution des groupes communautaires au développement de leurs communautés est fondamentale, mais peu connue et peu reconnue. Elle a aussi permis de construire un outil susceptible d'être appliqué par les CDC et d'autres organismes pour leur propre autoévaluation. Sur ce plan, elle a atteint les objectifs établis au départ. En revanche, l'instabilité de l'équipe attribuable à la longueur des opérations et aux difficultés de financement n'a pas permis de consolider un niveau de complicité et de synergie équivalent à celui atteint dans les cas précédents.

2. Analyse comparative des trois cas

La comparaison de ces trois cas de recherche-action montre les différences dans les conditions de leur réalisation et dans leurs résultats. Comme les cas ont déjà été décrits, nous nous attarderons à une comparaison sur cinq aspects : la période de réalisation de la recherche, son financement, la constitution et la stabilité de l'équipe, sa production et la synergie produite entre ses membres (tableau 1). Il s'agit à notre avis des principaux thèmes permettant de dégager les conditions de réussite de la recherche-action.

2.1. La période de réalisation et la durée de la recherche

Le premier élément à comparer entre ces trois recherches-actions concerne la période de réalisation. Dans les deux premiers cas, la recherche a été réalisée à l'intérieur d'une période relativement courte, soit moins de deux ans entre le moment des premières prises de contact et la réalisation finale. Les besoins qui ont motivé la recherche ont ainsi trouvé réponse. Par ailleurs, dans ces deux premiers cas, surtout dans le premier, les opérations de recherche permettaient de produire des connaissances qui étaient rapidement partagées et mises en œuvre avant la rédaction du rapport final. Dans le troisième cas, cependant, la période de réalisation s'est prolongée de façon indue, ce qui a fait

Tableau 1
Comparaison entre trois cas de recherche-action

| Critères d'analyse | Recherche-action | | |
|------------------------|--|--|--|
| | Projet Angus | Alliances locales | Évaluation du communautaire |
| Période de réalisation | Projet réalisé entre 1994 et 1995 avec le CDEC-RPP et la SDA | Projet réalisé entre 1998 et 1999 avec la FTQ | Projet réalisé entre 1990 et 2004 avec la TNCDC |
| Source de financement | Financé avec un appui de Développement économique Canada obtenu par la CDEC | Commandé et financé par la FTQ | Commandé par la TNCDC (sans financement) |
| Équipe | Formation d'une équipe de recherche (JMF, JLK, BL) avec la participation des acteurs (un des membres : chercheur sénior à mi-temps) | Formation d'une équipe de recherche (JMF, JLK) avec la participation des acteurs (avec l'appui d'une assistante) | Formation d'une équipe de recherche (MT, PAT, JLK) avec la participation des acteurs (plusieurs assistants) |
| Produit | Participation très active des acteurs aux travaux de l'équipe (documents, missions, études de cas) Production d'un rapport, mais connaissances appliquées à mesure de leur production Très bonne production scientifique | Participation active des acteurs aux travaux de l'équipe (réunions, outils, études de cas) Production d'un rapport diffusé par la FTQ et utilisé par ses formateurs Production d'un film par la FTQ Bonne production scientifique | Participation active des acteurs aux travaux de l'équipe (réunions, outils, études de cas) mais inconstante Production de portraits des CDC participantes Production d'un rapport diffusé par la TNCDC et d'un rapport enrichi diffusé publié par l'ARUC-ES Production scientifique à compléter |
| Synergie | Résultats utilisés pour l'action Mise en place d'une synergie de longue durée (ARUC, CA, projets, forum) | Résultats utilisés pour la formation Synergie diffusée : effet d'essaiimage | Résultats utilisés à des fins médiatiques Synergie faible |

qu'au moment de la « livraison » du produit final les personnes à la tête de l'organisme partenaire avaient changé, de même que leurs priorités.

2.2. Le financement et l'encadrement

Une deuxième différence importante entre ces recherches concerne le financement et, par conséquent, l'encadrement de la recherche. Dans le premier cas, l'organisme du milieu a obtenu un fonds pour la réalisation d'une recherche dont l'objet était une réflexion stratégique. Le montant obtenu couvrait les besoins de la recherche et était administré par le Service aux collectivités (SAC) de l'UQAM. D'une certaine façon, cela mettait les partenaires dans des conditions d'équité. Dans le deuxième cas, le financement, géré aussi par le SAC, était fourni entièrement par l'organisme partenaire lui-même et associé à une question claire. Les modalités du financement font en sorte que l'acteur devient un commanditaire, ce qui a des conséquences sur le mandat : il ne s'agissait pas de réfléchir sur un thème, mais de valider et de documenter une hypothèse stratégique. Dans le troisième cas, deux problèmes se sont présentés et ont eu des effets sur la réalisation de la recherche. D'une part, la recherche a démarré sans l'assurance d'un financement complet. Le financement a été obtenu par différents projets, aux objectifs nécessairement différents, et de façon échelonnée. D'autre part, l'encadrement financier et donc administratif n'a pas été fait, comme dans les deux autres cas, par un organisme de médiation, comme avec le SAC, mais assuré par les responsables des divers projets qui ont jalonné la réalisation de la recherche.

2.3. L'équipe

Le troisième élément de comparaison entre ces trois recherches, directement lié au précédent, concerne l'équipe. Dans le premier cas, à cause du mandat et des circonstances de la constitution de l'équipe, les chercheurs universitaires et les représentants de l'acteur avaient un rôle équivalent. De plus, l'équipe était appuyée par un chercheur sénior qui consacrait toutes ses énergies à la réalisation du projet et bénéficiait de la confiance de l'organisme partenaire. Ces deux raisons expliquent la stabilité de l'équipe et le fait qu'elle s'est construite à travers la connaissance de l'objet par un processus d'apprentissage partagé. Dans le deuxième cas, l'équipe a été aussi stable, mais, à cause du type

de financement et du mandat, la recherche a été plus ciblée, ce qui n'a pas empêché l'établissement de relations de confiance fortes entre les membres de l'équipe. Dans le troisième cas, le type de financement et de gestion de financement a empêché la stabilité et un encadrement solide de l'équipe. Les chercheurs universitaires sont restés les mêmes tout au long de l'opération, mais les représentants de l'acteur ont changé à plusieurs reprises. L'encadrement a aussi changé en cours d'opération, du SAC à l'ARUC, mais, surtout en raison des conditions du financement, il pouvait difficilement assurer la stabilité de la recherche.

2.4. La production des connaissances

Un quatrième élément comparable est le produit. Dans le premier cas, la recherche a conduit à une synthèse des connaissances existantes tout en ouvrant un vaste champ de réflexion, ce qui a permis, à terme, de produire des connaissances nouvelles largement diffusées tant sur le plan universitaire que sur le plan de l'intervention. Les connaissances produites par ce projet ont aussi suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs et acteurs au niveau international. Le deuxième projet a également produit des connaissances importantes en ce qui concerne l'action collective, mais il y a eu séparation entre ce qu'on pourrait appeler le « livrable », c'est-à-dire la réponse à la question posée, et la production de connaissances plus théoriques qui concernaient moins la question posée. Dans le troisième cas, à cause des conditions de réalisation de la recherche, mais aussi du mandat donné à l'équipe, soit la création d'un outil d'évaluation, la portée des connaissances produites a été inférieure à ce qui a été fait dans les projets précédents, d'autant plus qu'en fin de parcours le contexte politique entourant l'action des CDC a forcé l'acteur à valoriser davantage l'information pouvant être utilisée à des fins promotionnelles que l'outil d'évaluation proprement dit.

2.5. La synergie

Enfin, un dernier élément de comparaison concerne la synergie créée à l'intérieur de l'équipe. Celle-ci est la clé du travail de recherche-action. Elle résulte de la confiance qui se construit au fur et à mesure du travail entre les membres de l'équipe comme résultat d'un apprentissage

collectif. Elle est déterminée par la stabilité du financement et de l'équipe, par l'encadrement et par la capacité des membres à apprendre de la relation mutuelle qui se construit lors de la recherche. C'est dans les deux premiers cas que cette synergie a été la plus forte.

Conclusion : les facteurs de la « réussite » de la recherche-action

Nous avons défini la recherche-action comme une modalité particulière de production de connaissances où chercheurs et acteurs travaillent ensemble et se confondent dans une démarche de recherche et où la connaissance est coproduite et mise en application de façon immédiate. Ainsi définie, la recherche-action a besoin de certaines conditions pour sa réalisation. Ces conditions concernent le type d'objectifs visés, le financement obtenu, le mandat de recherche, l'encadrement des opérations et la solidité du soutien logistique. Mais elles concernent surtout la capacité de créer une équipe qui se construit avec la recherche, qui apprend et où dominent des relations de confiance suffisamment fortes pour ouvrir des voies non prévues afin d'innover dans la façon de poser les problèmes à résoudre.

Il va de soi que des telles relations de confiance dépendent de la stabilité de l'encadrement administratif et financier de la recherche ainsi que de la pertinence et de la stabilité du soutien logistique. Mais elles dépendent surtout des individus représentant le milieu de la recherche et de l'acteur, lesquels se doivent d'avoir une attitude flexible et ouverte à l'apprentissage collectif. La recherche-action est donc une façon de répondre aux besoins d'un acteur, mais elle est tout autant une modalité de production de connaissances valables sur le plan scientifique et pertinentes sur le plan social, dont la validité est d'ailleurs testée au fur et à mesure de sa production grâce à l'immédiateté de l'action. Les trois cas utilisés dans ce texte pour documenter la réflexion en témoignent à leur manière.

Bibliographie

- Fontan, J.-M. et J.-L. Klein (2000). « Mouvement syndical et mobilisations pour l'emploi », *Politique et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 79-102.
- Fontan, J.-M., J.-L. Klein et B. Lévesque (dir.) (2003). *Reconversion économique et développement territorial*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fontan, J.-M., J.-L. Klein et D.-G. Tremblay (2004). « Collective action in local development: The Case of Angus Technopole in Montreal », *Canadian Journal of Urban Research*, vol. 13, n° 2, p. 317-336.
- Fontan, J.-M., J.-L. Klein et D.-G. Tremblay (2005). *Innovation socioterritoriale et reconversion économique. Le cas de Montréal*, Paris, L'Harmattan, coll. « Géographies en liberté ».
- Fontan, J.-M., J.-L. Klein et al. (dir.) (1999). *Pour rétablir un meilleur rapport de force, les alliances locales. Les luttes pour l'emploi ne se gagnent pas seules*, 37 p. Rapport de recherche préparé pour la FTQ.
- Klein, J.-L. et J.-M. Fontan (2003). « Syndicats et communautés dans la gouvernance locale », *Recherches sociographiques*, vol. XLIV, n° 2, p. 239-266.
- Klein, J.-L., C. Tardif, M. Tremblay et P.-A. Tremblay (2004). *La place du communautaire: évaluation de la contribution locale des organisations communautaires*, Cahiers de l'ARUC, <www.aruc-es.uqam.ca/aruces/publications/publications.htm> (R-07-2004).
- Lévesque, B., J.-M. Fontan et J.-L. Klein (1996). *Les systèmes locaux de production. Conditions de mise en place et stratégie d'implantation pour le développement du projet Angus*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Services aux collectivités, tome 1, 110 p., tome 2, 137 p. Rapport préparé pour la Société de développement Angus.
- Tardif, C. (sous la direction de J.-L. Klein, M. Tremblay et P.-A. Tremblay) (2003). *Mobilisation et dynamisation des ressources territoriales: un portrait de la contribution des groupes communautaires au développement local et régional*, Drummondville, Table nationale des Corporations de développement communautaire.

PARTIE

2

**Quand la
recherche
participative
interpelle le
chercheur**

L'ANALYSE DES PRATIQUES

Réflexions épistémologiques
pour l'agir du chercheur

Michel **SEBILLOTTE**

Institut national agronomique Paris-Grignon

Membre de l'Académie d'agriculture de France

RÉSUMÉ

Dans une perspective épistémologique, la démarche scientifique est définie pour une discipline par ses objets, ses méthodes, ses concepts et ses théories. Les pratiques des chercheurs en dépendent, mais elles dépendent aussi de ses « points de vue », des débats en cours au moment de son travail... elles sont pour partie subjectives. Des illustrations en sont données pour la discipline de l'agronomie, définie par trois objets principaux : la parcelle, l'agriculteur et ses pratiques, le territoire à construire en partenariat, objet transdisciplinaire. Ce dernier objet entraîne des questions nouvelles qui doivent se manifester dans les pratiques de recherche. En effet, coconstruire le questionnement posé par ce territoire en projet, puis traduire ce questionnement en objets scientifiques et organiser la collaboration entre les disciples scientifiques pour vivre la transdisciplinarité exigent des méthodes scientifiques, des « regards » variés sur les questions à traiter... On arrive au constat de la coexistence de différents métiers en interaction étroite au sein de toute discipline scientifique. La discipline ne peut se déployer sans la participation active de ces métiers. Une comparaison avec les recherches collaboratives dans les sciences de l'éducation permet enfin de mieux cerner l'épistémologie de l'agir du chercheur. Il est, en effet, alors possible de spécifier plusieurs traits de ces recherches en « collaboration » et plusieurs aspects de ces pratiques de recherche marquées par leur contexte.

Notre démarche est de nature épistémologique. Nous partons des bases de toute activité scientifique qui suppose un objet, des méthodes, des concepts et des théories. Mais, selon les objets du réel étudiés et la position du chercheur, nous admettons trois modèles épistémologiques (Hatchuel, 2000).

- Le modèle du laboratoire, c’est de la recherche confinée (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). Le chercheur définit son objet. Il a vocation à produire des connaissances « universelles ».
- Dans le modèle du terrain, le chercheur prend la situation telle qu’elle est. Elle lui est donnée. Il doit donc comprendre quelque chose qui n’est pas défini par lui.
- Dans le modèle de la recherche-intervention (on parle aussi de recherche-action, de recherche impliquée), le chercheur s’engage aux côtés de partenaires qui ont un problème. Il participe à la transformation du réel en acceptant que sa recherche les aide directement à agir dans ce réel. Nous ajouterions volontiers la recherche collaborative à ce troisième modèle, dans la mesure où son objectif très général est de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » (Desgagné *et al.*, 2001).

Les agronomes sont hommes de terrain, ils travaillent au champ, pour les agriculteurs comme pour la gestion des ressources naturelles. Leurs actions, marquées par le contexte écologique et socioéconomique, et par les pratiques professionnelles de nombreux acteurs, mobilisent les connaissances agronomiques. Mais comment le chercheur agronome produit-il la science agronomique, cette science en train de se faire¹ ?

1. Sebillothe (2001, note 4) : « Parler de “ science en train de se faire ” n’est pas seulement dire que la science n’est jamais achevée. C’est s’interroger sur les règles épistémologiques du “ comment on fait la science ” à une époque donnée de l’histoire ; c’est, si l’on préfère, se demander comment, à une époque donnée, la science dit le vrai » (Canguilhem, 1977).

Quels sont ses objets de recherche et ses outils de travail, quelles sont les bases de son propre savoir professionnel? Voilà les questions auxquelles nous voudrions répondre à partir de notre pratique d'agronome, d'abord au sens strict d'une personne qui s'est occupée des champs cultivés, en tant que professeur d'agronomie à l'Institut national agronomique Paris-Grignon (INA PG), puis au sens large comme directeur scientifique dans un grand organisme de recherche français, l'Institut national de la recherche agronomique (INRA). Si nous distinguons trois métiers pour le chercheur agronome, nous insisterons surtout sur le troisième, qui relève du dernier modèle épistémologique.

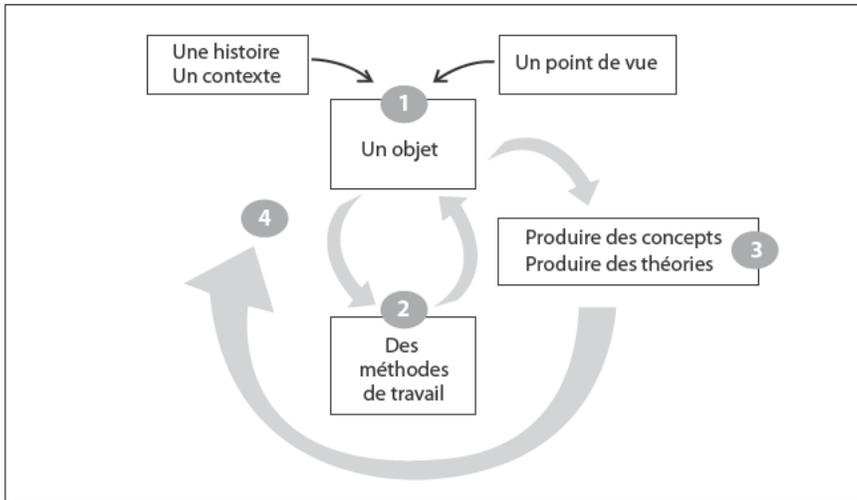
Enfin, nous discuterons des questions que nous suggère la recherche collaborative dans les sciences de l'éducation qui, dans ce colloque, s'ouvre à d'autres démarches plus ou moins voisines.

Notre ambition est de contribuer à bâtir cette épistémologie de l'agir du chercheur qui nous semble essentielle, particulièrement pour les recherches marquées par le contexte (Sebillotte, 2002a) et pour la formation (Sebillotte, 2005b). Comment ne pas citer Piaget (1967, p. 51) pour qui « la critique épistémologique cesse de constituer une simple réflexion sur la science: elle devient [...] instrument du progrès scientifique en tant qu'organisation intérieure des fondements et surtout en tant qu'élaborée par ceux-là même qui utiliseront ces fondements ». Nous rejoignons ainsi Desgagné *et al.* (2001) quand ils écrivent (p. 38): « La réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un "savoir" en train de se construire. » Ajoutons que nombre des sujets de recherches liés au développement durable qui concernent particulièrement les agronomes ne pourront sérieusement être abordés, à notre avis, qu'à travers une modification profonde de nos manières de faire de la recherche.

1. De l'objet aux concepts et aux théories : les fondements de l'activité scientifique

Pour nous, l'activité scientifique peut se représenter, de manière simplifiée, par la figure 1.

Figure 1
L'activité scientifique



Cette figure nous rappelle que la production scientifique est toujours le fait de chercheurs placés dans une histoire et un contexte et ayant un point de vue, que ces chercheurs ont des objets et des méthodes adaptées, particulières ou empruntées, qu'ils produisent des concepts et des théories, ces dernières étant évolutives, ce que signifie la flèche 4. Nous devons donc pouvoir demander à tout chercheur quels sont ses objets, ses méthodes, ses concepts et dans quel cadre théorique il se situe.

2. De l'objet aux concepts et aux théories : le cas de l'agronome

2.1. Le premier objet de l'agronome : la parcelle

Agronome, notre point de départ est la parcelle. Sans faire un cours d'agronomie, illustrons comment, dans notre cas, nous avons fait de cet objet « vulgaire » un objet scientifique.

Nous étions enseignant-chercheur d'agronomie, c'est une partie de l'histoire. Concernant notre contexte, deux points sont à souligner. D'une part, nous découvrons Gaston Bachelard et l'épistémologie et,

enseignant, nous lisons les ouvrages de Jean Piaget sur la pédagogie, sur la formation de l'intelligence chez l'enfant. Cet auteur nous ouvrirait, à côté de Bachelard, à l'épistémologie génétique. D'autre part, responsable d'une exploitation agricole, nous avons la nécessité d'agir dans des parcelles. Notre vision, donc notre façon d'envisager l'exercice de notre activité d'enseignant-chercheur², était le refus des recettes du vulgarisateur, du « vous devez faire » de l'expert. Enseignant-chercheur, nous devons comprendre. Donnons un exemple des répercussions de ces considérations. Les opérations techniques d'un agriculteur dans une parcelle ne sont plus, comme pour le vulgarisateur, des actes à reproduire ou à éviter selon qu'ils ont eu les effets attendus ou non. Pour l'enseignant-chercheur, ces actions ont des raisons d'être et des effets qu'il faut expliciter et comprendre. Par ailleurs, dans l'effort de théorisation de l'agronome, ces opérations techniques, observables, doivent trouver un écho théorique. Ce sera ce que l'agronome appelle les techniques culturelles, et celles-ci deviendront ainsi des actes dans l'espace théorique de l'agronomie.

2.2. Un nouvel objet scientifique pour l'agronome : l'agriculteur

Nous ne sommes pas arrivé par hasard à ce deuxième et nouvel objet scientifique : l'agriculteur. C'est, à nouveau, une conséquence de l'histoire, du contexte et de notre vision. Bien qu'enseignant-chercheur, nous étions aussi fils d'agriculteur et responsable d'une ferme.

Par ailleurs, à côté de la formation des étudiants, nous assurions celle de groupes d'agriculteurs et de techniciens agricoles. Dans ces différentes situations, nous nous confrontions à d'autres expériences, à d'autres savoirs. Notre constat était qu'enseignants-chercheurs et agriculteurs avaient des rationalités, des modes d'apprentissage différents, mais que tous avaient des décisions à prendre dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, si différentes qu'elles puissent paraître. Notre vision comportait deux aspects. D'une part, les agronomes qui produisent des connaissances doivent pouvoir revenir au terrain. Ils doivent

2. D'une certaine manière, ce sont les « themata », ces convictions intimes du chercheur de Holton, épistémologue de Harvard (É.-U.) (1981, p. 224-271 et 375-415).

donc produire des connaissances en pensant à l'action, c'est une exigence de l'agronomie et cela constitue une différence par rapport à des disciplines scientifiques non finalisées. D'autre part, nous postulions que « les gens ont de bonnes raisons pour faire ce qu'ils font », et donc que l'une des tâches des chercheurs est de comprendre ces raisons³; raisons multiples et marquées par le contexte et la propre histoire de celui qui agit⁴. C'était la naissance d'un nouvel objet scientifique pour l'agronome. Il fallait étudier les agriculteurs et leurs pratiques d'acteurs qui « pilotent » des parcelles pour atteindre des objectifs de production et respecter des contraintes, qui gèrent la variété des milieux écologiques et des cultures de ces parcelles. Ce nouvel objet n'allait pas de soi et bien des polémiques se sont instaurées autour de lui, avec des questions telles que « Les agronomes ne se transforment-ils pas en sociologues ? » et « Ne doivent-ils pas rester objectifs dans leurs travaux ? ».

Ayant ce nouvel objet, il a fallu créer et mettre en œuvre de nouvelles méthodes, élaborer des concepts, donc appliquer le schéma de la figure 1 à ce nouvel objet. Donnons un exemple : comment étudier les pratiques des agriculteurs ? Les agronomes de la parcelle ne connaissaient, eux, que l'expérimentation, avec pour principe de tester des facteurs « toute chose égale par ailleurs », d'éviter toute influence de l'expérimentateur sur son objet... C'est une prolongation du modèle épistémologique du laboratoire. Or, pour étudier les pratiques des agriculteurs, en comprendre les raisons, il fallait adopter le modèle épistémologique du terrain, car ces pratiques étaient un donné sur lequel nous n'avions pas, *a priori*, d'influence : elles s'imposaient à nous. Nous avons dû introduire l'enquête comme nouveau moyen d'investigation et en formaliser les modalités pour qu'elle réponde aux exigences de l'agronomie. Cela nous a conduit à mettre au point une méthodologie particulière. Celle-ci devait nous permettre, d'une part, de cerner les pratiques sur le terrain, donc ce que faisaient réellement les agriculteurs

3. Je ne peux m'empêcher de rapprocher cette situation de celle du chercheur qui travaille en recherche collaborative avec des enseignants de mathématiques « [the researcher] must develop an *interprétation of the activity of teachers* » (Bednarz, 1998, p. 56).
4. Bednarz, 1998, p. 55, écrit : « *The point of departure no longer consists of the researcher's understanding of the apparatus that is supposed to be operated in all contexts, but rather in the practitioner's understanding of the specific situation that has to be dealt with.* »

observés, de relier ces pratiques à des effets concrets sur le terrain et de juger si ceux-ci correspondaient aux objectifs affichés par ces agriculteurs ; d'autre part, de mener des interviews d'agriculteurs pour comprendre les « pourquoi » de leurs pratiques, en évitant les pièges enseignés par les sociologues, mais aussi, et surtout, en nous permettant de ne pas prendre, *a priori*, pour argent comptant les dires des agriculteurs... Il y a ainsi confrontation du savoir du chercheur avec celui du praticien qui ne peut répondre n'importe quoi, qui doit alors assumer ses réponses⁵ !

Mais, pour comprendre « les bonnes raisons de ces pratiques », nous avons dû élaborer un concept nouveau, celui de « modèle de l'agriculteur pour l'action », en procédant à des emprunts du côté de l'ergonomie psychologique et des sciences cognitives (Sebillotte et Soler, 1990 ; Sebillotte, 1996b). Ce modèle de l'agriculteur pour l'action est la « réponse » qu'il a élaborée progressivement, à travers des essais-erreurs, pour obtenir, avec un maximum de chances, la combinaison optimale de ses opérations culturales, une fois fixés, pour une série de champs cultivés, des objectifs de production – il tente ainsi de se prémunir contre une non-réalisation ou une réalisation en conditions désastreuses ; il cherche une quasi-certitude. Si l'on s'en tient à la conduite des cultures, ce modèle, cette représentation de ce qu'il faut faire s'organise autour des points suivants.

- Un ou plusieurs objectifs généraux, qui définissent le terme vers lequel convergent les décisions de l'agriculteur, par exemple semer ou planter telle culture au printemps.
- Un programme prévisionnel et des états objectifs intermédiaires, qui définissent des points de passage obligés, des exigences à respecter pour ses opérations culturales et des moments où l'agriculteur pourra faire des diagnostics (« bilans ») en vue de mesurer où il en est de la réalisation de ses objectifs généraux.

5. Par exemple, l'agriculteur qui n'a d'autre raison que la « tradition » pour justifier ce qu'il fait doit être conduit à le dire et non à inventer une raison « farfelue » que l'agronome doit débusquer quand le non-agronome, lui, la validerait ! S. Desgagné dit de cette phase d'enquête que « le praticien a la tâche de se raconter et l'autre, le chercheur, de questionner pour en savoir plus, toujours plus... sur ce que raconte le praticien » (2005, p. 38). Savoir pour rendre cohérent le discours du praticien, disons-nous.

Par exemple, pour avoir tel état de la surface du champ au moment du semis en avril, il faut avoir tel autre état à la fin de février... Se trouvent ainsi fixés les indicateurs qui serviront aux décisions. Par exemple, la couleur de la surface du sol doit évoluer de telle façon parce qu'elle reflète son état d'humidité de surface.

- Un corps de règles qui, en fonction d'événements futurs perçus comme possibles par l'agriculteur, définit, pour chaque étape du programme, la nature des décisions à prendre pour parvenir au déroulement souhaité des opérations et la nature des solutions de rechange à mettre en œuvre si, à certains moments, ce déroulement souhaité n'est pas réalisable.

Ainsi, à chaque instant, les décisions de l'agriculteur sont doublement conditionnées par ce modèle, qui fixe les actions à entreprendre pour atteindre les objectifs retenus et structure la perception qu'a l'agriculteur de sa propre situation. Tant que le corps de règles envisagé permet de faire face aux événements qui surviennent, l'agriculteur ne modifie ni ce corps de règles ni ses objectifs. Dans le cas contraire, il réduit ses exigences, modifie ses objectifs ou recherche de nouvelles règles. Cette idée, selon laquelle l'agriculteur s'adapte en révisant aussi bien sa situation que ses finalités, introduit le temps dans l'analyse et la recherche, par l'enquête, des périodes de rupture de ce modèle⁶. On comprend qu'il ne peut y avoir d'étude des pratiques des agriculteurs sans connaissance de leurs modèles pour l'action. Prétendre rendre compte de leurs pratiques par la seule observation extérieure, « objective », n'a rigoureusement aucun sens. L'identification du modèle pour l'action permet, en outre, de mettre en évidence la nature des événements par rapport auxquels l'agriculteur construit sa représentation du futur et, donc, la façon dont il ressent les risques aussi bien que la place qu'il accorde à l'incertitude sur l'avenir (Sebillotte, 1996b). On mesure l'importance de ce concept et son rôle pour l'agronome qui veut produire des connaissances débouchant sur l'action.

6. Celles-ci permettent de relier les évolutions du modèle pour l'action à des éléments de l'histoire des contextes, par exemple des évolutions de l'agriculture, des politiques agricoles, des politiques sociales... ou encore des éléments de l'histoire personnelle (succession). On peut ainsi établir une périodisation et la théoriser.

3. De l'agriculteur à tous les acteurs : le territoire, autre objet nouveau pour l'agronome

3.1. Le territoire, construit social : objet transdisciplinaire de recherche

C'est, à nouveau, le contexte qui sollicite notre imagination. Ayant eu à réfléchir sur les orientations de recherche à développer au sein de l'INRA (Sebillotte, 1996a) et ayant quitté l'enseignement pour cet établissement et nous consacrer à plein temps à la recherche, nous concevons et animons des programmes de recherche en partenariat « Pour et sur le développement régional » (Sebillotte, 2000a, 2002a, 2005a). En effet, le développement territorial devient un objet qui préoccupe de plus en plus de responsables, entre autres ceux des collectivités territoriales. Celles-ci, à la suite des lois de décentralisation qui transfèrent différentes responsabilités de l'État français aux régions et aux départements, se voient investies de nouvelles missions qui concernent souvent le territoire. Ainsi, l'organisation de l'espace et son utilisation, hier simples retombées de la gestion de l'activité de production agricole, devenaient objet de débats et donc de recherche. Il devenait nécessaire de penser la gestion d'autres espaces que les seules parcelles pour traiter correctement, par exemple, de l'environnement, des paysages et de la production ! Les problèmes d'échelle spatiale, d'organisation entre acteurs et institutions qui ont des responsabilités, des usages et des attentes différents vis-à-vis de l'espace faisaient irruption. La nécessité d'une gestion collective des territoires s'imposait de plus en plus pour ces raisons qui obligeaient les acteurs à composer entre eux, à rechercher des compromis. Il fallait penser la contiguïté des espaces, instaurer de nouvelles solidarités... Or, jusqu'à présent, les travaux de recherche visaient à comprendre, *a posteriori*, pourquoi telle politique avait réussi ou échoué... C'étaient des travaux « sur ». Notre propos fut de travailler « pour » des actions de développement régional en train de se faire. En effet, le territoire n'est pas qu'un objet d'enquête, c'est d'abord un construit social. Il n'existe qu'en se faisant ; c'est une somme d'actions, passées, présentes et à venir. Le territoire à construire naissait comme objet scientifique indépendant !

Notre vision fut de partir des problèmes et des questions des partenaires de la recherche que sont les acteurs des régions françaises pour mener des recherches dont l'objectif explicite était de fournir des

éléments permettant aux acteurs partenaires de réaliser leurs projets de développement. Ces recherches furent ainsi liées à l'action et aux représentations des acteurs. Nous voulions aussi que les partenaires puissent intervenir dans le fonctionnement du dispositif et qu'ils soient engagés directement dans les recherches. Enfin, les problèmes à traiter exigeaient des collectifs pluridisciplinaires : le territoire n'appartient à aucune discipline, c'est un objet transdisciplinaire !

3.2. De nouvelles méthodes à construire pour des recherches sur le territoire

Mener des recherches en partenariat sur des objets transdisciplinaires exigeait des méthodes nouvelles qu'il fallut forger. Notre démarche a rapidement évolué du fait d'un relatif échec des méthodes initiales que nous avions imaginées. Notre idée était, au démarrage, de considérer que dans une région donnée, sur laquelle nous avons déjà une certaine connaissance, l'organisme de recherche élaborait une « offre de recherche » sous la forme d'un programme coordonné, bâti à partir des préoccupations théoriques et de la volonté d'une approche globale (Sebillotte, 1998), tandis que les partenaires régionaux produisaient une « demande de recherche ». Une négociation devait ensuite s'instaurer pour décider du contenu de la convention à signer (Sebillotte, 2000a). Mais l'offre de recherche élaborée fut assez différente des demandes qui étaient plutôt des attentes. Ce fut un relatif échec et il fallut une longue période pour bâtir empiriquement un compromis. Un constat s'imposait : « Il n'y a pas de passage direct possible des problèmes, tels que les formulent les partenaires, à des questions traitables par la recherche. La solution fut de "coconstruire simultanément les problèmes des partenaires et le programme de recherche" » (Sebillotte, 2002a). Le processus fut alors décomposé en deux étapes.

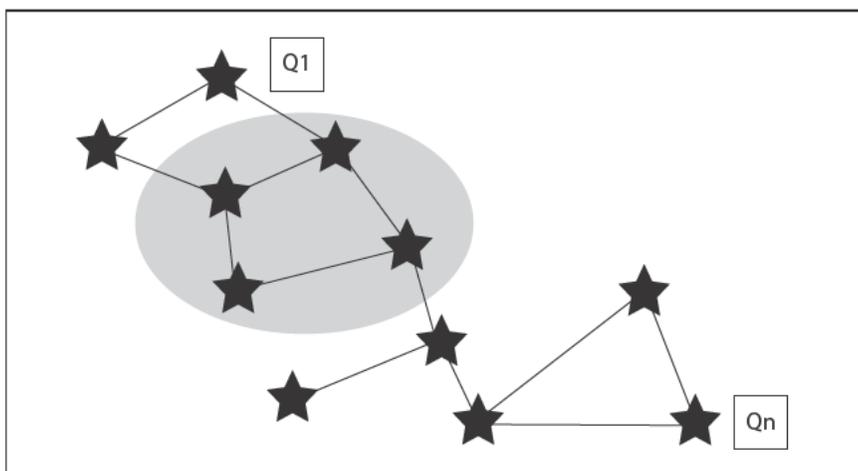
3.2.1. La coconstruction du partenariat et de ses objets

Ayant la volonté de partir des problèmes que les partenaires rencontrent et des questions qu'ils se posent dans leurs activités, sans pour autant inféoder la recherche à leurs demandes, une première étape est de construire ensemble la liste des problèmes et des questions que l'on retiendra pour les recherches. Nous les appelons les « questions de la pratique » et les nommons : Q1, Q2... Qn. Cette liste est construite ensemble et,

en ce sens, coconstruite. Le travail est réalisé par un petit groupe de partenaires et de chercheurs motivés par l'idée de mener des recherches ensemble sur la thématique du développement régional. Dans cette étape, la place des chercheurs est en retrait, bien que leur rôle soit essentiel. En effet, ils doivent (Sebillotte, 1998) : favoriser l'expression de la parole et que son expression soit libre (sans tabou), s'assurer que le groupe fait le « tour » des problèmes importants et que certains partenaires ne sont pas exclus, que les paroles sont « transparentes » (absence de biais), mais aussi que les questions n'ont pas déjà reçu de réponse ou qu'elles peuvent effectivement faire l'objet d'une recherche... Ils veillent aussi à ce que soit dressée une liste des acteurs concernés par chaque type de problème.

Ensuite, les questions de la pratique sont organisées en système, à l'image de la figure 2, toujours par ce petit groupe. Cette organisation consiste à mettre en relation les problèmes et les questions (Q1 à Qn). Pour cela, les partenaires et les chercheurs s'appuient sur la nature des problèmes, sur leurs proximités de contexte (voire, parfois, leurs proximités théoriques), sur la plus ou moins grande nécessité qu'ils soient traités ensemble (par exemple, la solution de l'un conditionne celle de l'autre, la résolution de l'un entraînera nécessairement celle de l'autre...). Cette organisation en système constitue, en quelque sorte, un diagnostic régional.

Figure 2
L'organisation en système des questions de la pratique absente



En effet, cette organisation en système des problèmes traduit, à l'issue de cette première étape du travail en commun, la manière dont les partenaires et les chercheurs voient non seulement les problèmes de la région, mais aussi leurs enchaînements et leur hiérarchie, ainsi que les points qui doivent être objets de recherche. Cette organisation entraîne évidemment des discussions, aussi bien entre les partenaires eux-mêmes qu'avec les chercheurs, et résulte de compromis qui mettent souvent en cause les positions initiales des uns et des autres. Ce diagnostic a ainsi un premier rôle central, c'est le socle du partenariat. Représentation commune, partagée de la situation locale, il constitue le cahier des charges des objectifs à atteindre, en ce sens qu'il définit les retours au réel, à l'action. Il est déjà un plan d'action et, en tant que tel, il sous-tend un certain mode de développement régional auquel adhèrent les membres du groupe qui le produit. Par exemple, l'adhésion à une volonté commune de réduire les inégalités entre territoires, de donner la priorité aux experts ou, au contraire, aux populations détermine un mode de développement. Il fournit ainsi les matériaux de la convention de recherche à passer entre les chercheurs et les partenaires. Cette convention est particulièrement importante pour les futurs acteurs des recherches : c'est la base de leur mandat et ce qui les légitime⁷.

Ce diagnostic a un second rôle central, mais, cette fois-ci, sur le plan épistémologique, puisque c'est lui qui fixe et délimite le champ des recherches à mener. En effet, quand un chercheur veut répondre à une question théorique, la légitimité de sa démarche ne saurait être mise en doute⁸. Mais, ici, nous n'avons pas de théorie du développement régional puisque c'est un construit social. Cette première étape est donc la source de la légitimité des choix de recherche qui seront opérés. En adhérant à un tel programme de recherche, les chercheurs abandonnent, parfois sans en prendre pleinement conscience, le domaine des deux premiers modèles épistémologiques déjà évoqués, celui du laboratoire et celui du terrain. En effet, le choix des problèmes, la hiérarchie qui en est faite traduisent les options, souvent implicites, qui sous-tendent, nous l'avons dit, le modèle de développement retenu pour la région, qu'il s'agisse du

7. Girin (1995) insiste sur cette question du mandat et nous témoignons que la légitimité de nos démarches est souvent objet de débats.

8. Ce qui ne veut pas dire que son sujet soit forcément intéressant pour le progrès des connaissances.

souci de réduire les inégalités entre zones géographiques, de donner à tous les habitants les mêmes chances ou, au contraire, qu'il traduise que l'on mise sur la poursuite des tendances déjà à l'œuvre... Les chercheurs (et les partenaires) sont ainsi au service d'un projet qu'ils s'engagent, de fait, à mener à bien. Nous sommes dans le troisième modèle épistémologique, celui de la recherche-action ou intervention⁹.

Cependant, une difficulté surgit. Quels sont les « regards » que nous portons sur les problèmes rencontrés ? Expliquons-nous : quel questionnement souhaitons-nous opérer¹⁰ ? Comment ce questionnement est-il lié à l'action ? Ou, encore, quelle est la vitesse à laquelle nous souhaitons apporter une solution, et à quel niveau : local ou plus global ? Illustrons cela par un exemple typique : les pollutions par les éléments minéraux d'origine agricole dans une région d'élevage européenne. Un premier regard consiste à vouloir traiter le problème à sa source. Cela renvoie à l'évaluation et à la compréhension des pratiques des agriculteurs, donc aux agronomes qui traitent de la parcelle et de l'agriculteur. La solution consistera à fournir des règles d'action que chaque agriculteur devra appliquer. Elle pourra aussi aboutir à une décision juridique, à une loi, à des actions de formation... Mais on peut adopter un deuxième regard qui consiste à se demander pourquoi ces pollutions s'amplifient depuis quelques décennies. Quels sont les facteurs qui engendrent la naissance du problème ? Nous devons alors formuler des hypothèses sur plusieurs domaines d'explication possible : multiplication des élevages « hors sol¹¹ », provenance des matières premières pour les aliments du bétail produites en dehors de la région d'élevage¹²,

9. Même si des différences existent entre ces appellations, elles ont le même socle commun.

10. Andler (1987) souligne bien que « l'adéquation de la réponse à la question est relative aux dispositions de l'autre, aux intentions, lesquelles dépendent notamment de ses fins dernières et de ses connaissances *générales* » (p. 131), ce qui exige le partage du sens du problème.

11. Donc, des élevages qui seront essentiellement liés à des achats d'aliments du bétail et non à la fourniture d'aliments par les surfaces de l'unité de production. C'est le sens de l'expression « hors sol ». En conséquence, il y a rupture du lien entre les surfaces qui permettent d'alimenter le troupeau et celles qui recevront les déjections (fumier, lisier...) d'élevage. On produit souvent beaucoup plus de déchets que le milieu ne peut en absorber.

12. Cela crée une deuxième rupture, mais au plan de la région. Les sols de la région d'élevage s'enrichissent des éléments minéraux contenus dans les

insuffisance de la formation des agriculteurs et des conseils qui leur sont prodigués, modalités du calcul microéconomique, inapplicabilité des résultats des recherches... Seul un collectif de chercheurs peut adopter ce regard plus large. Un troisième regard, plus englobant encore, est possible. Il consiste à se demander quelles liaisons existent entre ces phénomènes et quelles sont les orientations générales du développement économique et agricole. Quels sont les rôles de la course à l'amélioration de la productivité du travail, de l'intensification, de la politique agricole commune européenne, de l'orientation des recherches... ? À nouveau, seul un collectif de chercheurs pourra adopter ce regard qui sera, au moins partiellement, différent du précédent. Ces deux derniers regards éloignent dans le temps la résolution des problèmes, mais de telles recherches pourraient assurer une plus grande efficacité aux actions des institutions nationales ou internationales que celles menées dans le cadre du premier regard et, dans certains cas, rendraient peut-être celles-ci inutiles.

Ces trois regards soulignent les difficultés de la recherche en partenariat sur les territoires. Examinons-en deux. La première concerne l'échelle spatiale et le niveau d'organisation auxquels le problème doit être traité. On sait, grosso modo, poser les questions de pollution au plan d'une parcelle, mais on ne les comprend bien qu'à l'échelle d'un bassin versant et on ne les résout correctement qu'en obtenant la coopération des agriculteurs qui cultivent ce bassin versant, donc au plan de leur collectif¹³ ! Ces derniers doivent organiser ensemble le choix de leurs cultures et de la position de celles-ci dans le bassin versant en respectant des règles qui permettent de minorer les risques de pollution. Clairement, les agronomes qui s'occupent de la parcelle et de l'agriculteur seront, seuls, impuissants à traiter le problème, quelles que soient leurs compétences en matière d'environnement. L'intervention d'autres disciplines s'impose, par exemple pour savoir comment obtenir et

matières premières agricoles importées d'autres régions. Ainsi, une grande partie des éléments minéraux contenus dans les effluents d'élevage (azote, phosphore...) proviennent des matières riches en protéines et des céréales produites dans d'autres régions du monde et d'Europe, dont l'utilisation est favorisée par la politique agricole commune de l'Union européenne, entre autres depuis 1992!

13. Parfois, la solution ne peut être obtenue que par une action à un niveau plus élevé de l'organisation sociale.

favoriser cette coopération entre les agriculteurs. La deuxième difficulté est l'option presque systématique des partenaires pour le premier regard. Du côté des chercheurs les deux cas coexistent : ceux qui affirment que, puisque l'on travaille en partenariat, il faut répondre directement aux questions posées¹⁴ et ceux qui ont le souci de dépasser cette immédiateté du problème et de sa réponse. Ces derniers pensent que, même dans une relation de partenariat, la recherche a toujours pour rôle d'aller plus loin, d'anticiper et donc d'éclairer les partenaires sur le sens même de leurs actions. Ils ne renoncent pas à leurs spécificités de chercheurs¹⁵.

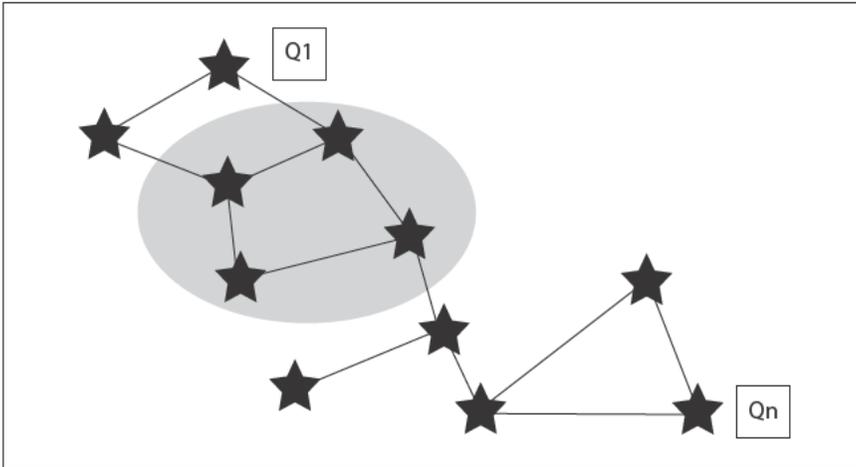
3.2.2. La construction de la transdisciplinarité et des objets scientifiques

À l'issue de la première étape, nous avons un système de problèmes et de questions de la pratique sur lesquels nous devons travailler, mais ce ne sont pas encore des objets scientifiques au sens que nous avons brièvement esquissé. Pour étudier ce système, nous devons le fragmenter, au moins temporairement. Pour cela, nous faisons appel aux travaux de Simon (1991) en science de la conception. Celui-ci considère que les systèmes hiérarchiques (comme les organisations, les systèmes biologiques ou physiques) sont « quasi-décomposables », c'est-à-dire que l'on peut y définir des composants (sous-systèmes) qui n'ont entre eux que des interactions « faibles » et sont donc quasiment indépendants dans le court terme, alors « qu'à long terme, le comportement de chacun des composants n'est affecté par le comportement des autres que d'une façon agrégée » (p. 186). Nous proposons donc, dans un premier temps, de délimiter des sous-ensembles de « questions de

14. Ceux-là seront souvent très positivistes en termes épistémologiques.

15. Nous renvoyons à la position de Desgagné (2005) qui distingue clairement, dans la *recherche collaborative*, deux postures du chercheur. La première, « où le praticien a la tâche de se raconter et l'autre, le chercheur, de questionner pour en savoir plus, toujours plus... sur ce que raconte le praticien » (p. 38). Il s'agit de coopérer pour coproduire un récit. C'est, pour partie, ce que font les chercheurs dans la phase d'établissement du partenariat évoqué ci-dessus. La seconde « traduit un changement de posture, de la part du chercheur, dans le rapport qu'il établit avec les récits des enseignants (les praticiens ici étudiés) [...] Le chercheur examine le potentiel interprétatif contenu dans les récits » (p. 41-42). Ce sont, plutôt les deuxième et troisième regards.

Figure 3
La quasi-décomposition



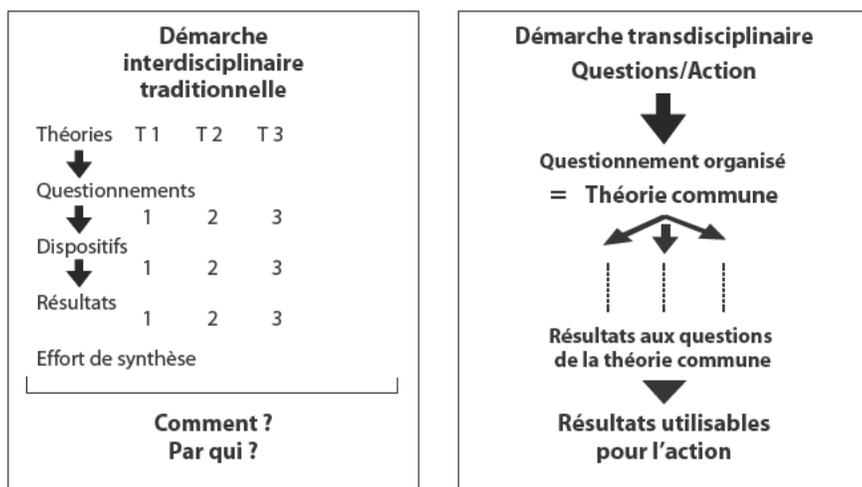
la pratique » selon la figure 3. Ce travail est effectué par les chercheurs aidés des partenaires. Sont ainsi regroupées des questions de la pratique qui, compte tenu de la construction du diagnostic régional, doivent être traitées ensemble pour permettre des réponses débouchant sur l'action.

On trouvera des illustrations dans Sebillotte (2002a). Chacun de ces sous-ensembles donne lieu à la construction d'un projet de recherche. La nature même des questions ainsi réunies définit les disciplines qui seront regroupées dans le projet. Il est alors possible de constituer l'équipe de chaque projet de recherche.

Mais comment travailleront les chercheurs des diverses disciplines ainsi réunies ? Quels seront leurs objets scientifiques ? La notion de transdisciplinarité trouve ici son plein sens tout en manifestant sa redoutable complexité. On ne peut, comme dans les approches des années 1970 et 1980, se contenter d'une simple juxtaposition des démarches disciplinaires dont la synthèse finale s'avère le plus souvent infaisable ou très superficielle. Ici, voulant produire des connaissances qui débouchent sur l'action, la question de la synthèse des résultats des travaux est incluse dans le programme de recherche lui-même. Ce ne sera plus aux partenaires de « concocter » en « bricolant » leur synthèse de travaux menés indépendamment les uns des autres. Les exigences

épistémologiques de cette posture sont très fortes. Les chercheurs réunis dans un projet doivent s'emparer des questions de la pratique, les problématiser particulièrement dans leur contexte pour déboucher sur une représentation commune, acceptée par eux, un modèle si l'on préfère, qui devient l'objet scientifique de ce collectif de chercheurs et les relie le temps du projet. C'est donc un objet transitoire, une « théorie commune temporaire » qu'il faut tester et dont la nécessité tient aux termes mêmes du diagnostic porté dans la première étape. Cet objet transitoire, particulier à chaque projet, organise les investigations des chercheurs des différentes disciplines et, donc, ultérieurement, les résultats comme le fait la théorie déjà construite dans le cadre de laquelle travaille le chercheur ou l'équipe disciplinaire. La figure 4 résume ces considérations.

Figure 4
Les deux démarches : traditionnelle et transdisciplinaire



Cette élaboration d'une « théorie commune transitoire » n'est pas spontanée chez les chercheurs. Elle suppose la capacité d'une heuristique et d'une imagination collective et exige, entre autres, de rendre explicite ce qui est habituellement tacite, par exemple les hypothèses implicites, si nombreuses dans nos dialogues entre chercheurs. Concilier rigueur et ouverture, expliciter nos modèles épistémologiques respectifs, abandonner les raisonnements mécanistes pour se pencher sur ce qui est

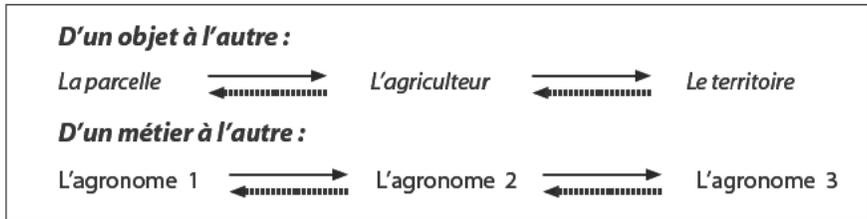
plausible (Polya, 1965), adopter des raisonnements inductifs, abductifs, et ainsi de suite, sont des attitudes nécessaires dans ce type de travail. Il faudrait aussi développer la question de l'imagination, trop souvent passée sous silence (Holton, 1981). En effet, on ne parle guère de « comment les idées nous viennent ». Ajoutons, enfin, que ces chercheurs doivent avoir un grand respect de la pensée des « autres » et une ouverture culturelle pour ne pas s'enfermer sur leur seul domaine habituel de travail : comment les autres pensent-ils (Changeux et Ricoeur, 1998) ? Il y a tout un apprentissage du travail de recherche transdisciplinaire, guère enseigné et pratiqué, du moins en Europe.

Comme ces comportements ne sont pas souvent spontanés, il faut jouer sur la dynamique des équipes et sur le choix des animateurs de chaque projet pour favoriser leur apprentissage. Un avantage de cette structuration en projets de recherche qui composent, à leur tour, un programme de recherche régional, est d'introduire deux types de relations entre les chercheurs. Au sein des projets, les relations sont très fréquentes et elles doivent permettre cet apprentissage. Par contre, au sein du programme régional, d'autres relations doivent et peuvent se nouer qui visent à redonner le caractère systémique initial des questions de la pratique à étudier. Ces relations sont moins fréquentes et l'expérience montre qu'elles sont plus difficiles, plus complexes. De gros progrès de méthode restent à faire.

4. Les trois métiers des agronomes

Nous avons dégagé les trois objets qui, de manière variée, sont à la base de l'activité de production des connaissances en agronomie : la parcelle, l'agriculteur et le territoire. Pour les aborder, les agronomes ne mobilisent ni les mêmes concepts et théories, ni les mêmes méthodes. Pour nous, il s'agit là des métiers particuliers de l'agronomie (figure 5) (Sebillotte, 2002b, 2005b). Ces trois métiers sont indissociables et ils interagissent les uns avec les autres. Mais, insistons, c'est par leur articulation constante que l'agronomie peut vivre comme discipline scientifique et prétendre apporter sa contribution aux relations science-société, à travers des mouvements incessants de questions-réponses entre ces trois métiers. Reconnaître l'existence de métiers différents, lorsque l'on affirme la nécessité d'une communication permanente entre ces métiers pour assurer une vie disciplinaire, a pour nous plus d'avantages que

Figure 5
Les trois métiers de l'agronome



d'inconvénients. Cela permet, entre autres, que chaque agronome ait des échanges approfondis, pertinents et riches de futur : d'une part, au sein de sa discipline agronomique et, d'autre part, avec les disciplines qu'il doit côtoyer dans son métier particulier.

Ces trois métiers correspondent à trois épistémologies de l'agir du chercheur (Sebillotte, 2001, 2002a). En effet, ces trois objets nécessitent trois types de pratiques de recherche qui se combinent différemment selon les cas : de la recherche confinée à la recherche de terrain et, enfin, à la recherche-intervention. L'unité profonde de ces trois métiers réside dans la volonté d'agir sur et dans le réel. Enseigner l'agronomie, c'est, entre autres, faire percevoir aux étudiants ces trois épistémologies.

5. Des enseignements issus de la comparaison avec les recherches collaboratives en éducation

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, de nombreux traits semblent communs aux démarches que nous venons de présenter et aux recherches collaboratives que mène, avec des enseignants et des formateurs, l'équipe organisatrice du colloque. Pourtant, la question mérite d'être approfondie et nous voudrions le faire à partir de Desgagné *et al.* (2001) et des textes suivants : Bednarz (1998, 2000), Bednarz *et al.* (1998, 2001a et b) et Desgagné (1997, 1998, 2001, 2005). Ces recherches collaboratives, centrées sur les savoirs professionnels, sont particulièrement adaptées à notre propos de comparaison, puisque notre souci est de contribuer à fournir des bases épistémologiques à la pratique du chercheur agronome et, par là, de nourrir la formation des étudiants dans l'enseignement supérieur (Sebillotte, 2005b).

5.1 Une comparaison générale...

Dans ces recherches collaboratives (Desgagné *et al.*, 2001), l'accent est mis, d'une part, sur le « développement professionnel » des enseignants dans une optique de formation continue, comme « façon d'encourager les enseignants à mettre en cause leur pratique et à la raffiner, à se mobiliser autour des problèmes de toutes sortes qu'ils partagent [...] » (p. 36) et, d'autre part, sur la recherche qui doit se rapprocher de la pratique enseignante.

Le modèle de recherche collaborative proposé (p. 37 et 38) s'organise autour d'une **activité réflexive** menée sous forme de rencontres régulières entre chercheurs et praticiens « qui permettent ainsi de créer une "zone interprétative" autour de la pratique qui est objet d'exploration¹⁶ ». Dans cette zone se coconstruit un certain savoir à propos de la pratique, démarche de coconstruction vue dans une perspective de médiation entre deux cultures de savoirs à rapprocher : la culture des « savoirs en action » et la culture des « savoirs savants » (Desgagné, 1998). L'activité réflexive sert ainsi deux fonctions : elle est occasion de formation et occasion de recherche pour « investiguer un certain objet lié au "savoir" de la pratique [...]. La réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un "savoir" en train de se construire¹⁷ » (p. 38). Ce modèle organise la démarche de médiation à l'image du « déroulement des étapes formelles de recherche que tout chercheur se doit d'assumer » (Desgagné, 1998). L'auteur distingue ainsi trois étapes : « cosituer » la recherche (définition de l'objet particulier de recherche et d'élaboration du cadre théorique) dont l'enjeu est, en recherche collaborative, de pouvoir cumuler une double pertinence tant pour le chercheur que pour les praticiens ; « coopérer » la recherche (élaboration de la méthodologie de la recherche et collecte des données) dont l'enjeu est, en recherche collaborative, de servir à la fois de perfectionnement pour les praticiens et de recueil de données utiles pour le chercheur ; « coproduire » la recherche (étape d'analyse des données et de présentation des résultats) dont l'enjeu est, en recherche collaborative, d'établir un dialogue entre les catégories des enseignants et celles des chercheurs, et de trouver une mise en forme des présentations des

16. C'est nous qui soulignons.

17. C'est nous qui soulignons.

résultats qui satisfasse à la fois les deux communautés. Ce modèle permet une présentation unifiée de leurs travaux et, de ce fait, de préciser les spécificités de chacun des sujets de recherche.

D'une part, nous trouvons bien notre premier souci de mener des recherches qui respectent les canons scientifiques généraux et d'en forger de particuliers (Sebillotte, 2001). En effet, les formes de médiation entre les objets propres aux disciplines académiques classiques, en particulier les sciences « dures », et l'activité réflexive des chercheurs sont bien établies et admises. En revanche, les formes de médiation à établir entre des pratiques, des savoirs professionnels, plus généralement entre les objets qui impliquent un lien à l'action et l'activité réflexive des chercheurs sont moins bien établies et souvent contestées¹⁸; le lien à l'action rendrait, *a priori*, impossible l'accès à toute valeur scientifique. D'autre part, nous retrouvons notre second souci d'œuvrer pour des acteurs qui doivent trouver, à l'issue de ces travaux, des éléments de meilleure efficacité dans leur vie professionnelle (Desgagné, 1997). Or, les praticiens souhaitent souvent des recettes (voire des routines) à appliquer plus que les moyens de se mettre en situation de traiter, par eux-mêmes, leurs problèmes, de problématiser le passage de « l'idée derrière (le but visé) à la stratégie d'intervention » en lui donnant du sens (Bednarz *et al.*, 2001b, p. 54).

Nous retrouvons également les idées de collaboration (Desgagné, 1997; Bednarz *et al.*, 2001b, parlent « de contrat collaboratif ») ou de négociation pour faire « émerger une nouvelle visée » (Bednarz *et al.*, 2001a, p. 192). Mais cette collaboration est très différente de la démarche traditionnelle dans laquelle un partenaire passe commande à des chercheurs qui, seuls, auront la responsabilité de la traduction de la question de la pratique en question scientifique et des protocoles (Sebillotte, 1998). Ici, la négociation se construit à travers le processus lui-même de collaboration car, comme dans notre cas, il n'y a le plus souvent pas de question claire qui puisse être objet de négociation. Ainsi, nos agronomes n° 2 et n° 3, aussi bien avec les agriculteurs dont ils étudient les pratiques qu'avec les partenaires régionaux, ou avec les chercheurs des collectifs transdisciplinaires, conduisent, pour partie, des recherches qui appartiennent, nous semble-t-il, à la famille des

18. Cela peut être lié au fait que les épistémologies classiques ne s'intéressent guère à ce qui se passe « au moment de la découverte ».

recherches collaboratives. Cependant, lorsque nous étudions les pratiques des agriculteurs, nous travaillons « avec » eux pour produire des connaissances « sur » ces pratiques et la façon dont ces mêmes agriculteurs les élaborent et les mettent en œuvre. La recherche collaborative est un point de passage obligé parce que l'objet d'investigation ne peut être atteint que de cette manière. Cette médiation est nécessaire dans la mesure même où l'on étudie des pratiques et où l'on a reconnu que « les gens ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font¹⁹ », raisons que nous ignorons, *a priori*. Mais nous n'avons pas comme objectif explicite la formation des praticiens, même si nous savons, eux et nous, qu'ils se forment en participant à nos démarches de recherche. Bednarz *et al.* (2001b) ont raison d'insister sur la symétrie d'attitude entre praticien et chercheur : l'un comme l'autre doit accepter de remettre en cause ses cadres de référence. Le didacticien, l'agronome n° 1 qui disent « comment faire » ignorent, de fait, ce que sont l'action et son contexte, d'où l'importance, entre autres, de la « viabilité » (Bednarz *et al.*, 2001a, p. 180).

En revanche, les différents articles sur lesquels nous appuyons cette discussion insistent sur la volonté de faire des recherches « avec » plutôt que « sur ». Il ne faut pas se méprendre sur cette insistance. Car, nous semble-t-il, ces chercheurs le font pour produire ce que nous avons appelé des connaissances « sur ». En effet, si le chercheur interagit « avec les praticiens [c'est] en vue d'explorer avec eux ce qui est, pour lui, objet d'exploration et d'investigation » (Desgagné, 1998, p. 88). Leur insistance sur le « avec » témoigne de leur souci de se démarquer d'une science normative qui ignore les savoirs professionnels et prétend codifier sans tenir compte des contextes. C'est bien ce qui nous avait séduit dans de nombreux travaux de psychologie cognitive s'attachant à ces savoirs et à leur mise en œuvre dans des situations dynamiques (par exemple, la conduite des hauts fourneaux [Hoc, 1989], parce que c'est un processus à long délai de réponse ; les réactions des sapeurs-pompier dans un sinistre [Rogalski, 2000], parce que l'agriculteur agit souvent en situation de crise !). Aussi, en définitive, nous ne croyons pas à un clivage de fond entre ces recherches collaboratives et les démarches que nous avons explicitées. Les trois mots « pour », « sur » et « avec » sont nécessaires : « pour » traduit la finalité des connaissances

19. Ce qui ne signifie pas que le chercheur admettra le bien-fondé de toutes ces raisons, mais plutôt que ce sont elles qui rendent les pratiques cohérentes !

destinées aux praticiens et aux chercheurs ; « sur » traduit que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes ; « avec » exprime que c'est le seul moyen d'y arriver.

5.2. Sur le plan méthodologique

Sur le plan méthodologique, la question des caractéristiques de la médiation et des étapes de la recherche se trouve posée. Dans ces recherches collaboratives, la chaîne « chercheur-enseignant confirmé – élève ou enseignant débutant » existe explicitement (Bednarz, 1998 ; Desgagné, 1998). Pourtant, le chercheur est en général, dans ces travaux, physiquement absent du dialogue « enseignant confirmé – élève ou enseignant débutant » dont il a connaissance à travers des enregistrements (les *verbatim*). Dans nos travaux avec les agriculteurs (agronome n° 2) ou sur les problèmes de développement régional (agronome n° 3), nous sommes directement confrontés à la réalité sur laquelle agissent les acteurs. L'agriculteur nous parle de ses parcelles et nous les observons avec lui tout en le faisant parler (une de nos manières de le questionner toujours plus) ; de plus, le chercheur agronome travaille dans certaines parcelles pour, précisément, « tester » les discours des agriculteurs, ce qui l'oblige à pratiquer le métier d'agronome n° 1 (Sebillotte et Servettaz, 1989 ; Sebillotte, 2005b). De même, dans les recherches sur le développement, les acteurs font référence à une réalité qui est aussi l'objet des chercheurs. Si les deux démarches ont bien, nous semble-t-il, pour fondement le même trio de base (le chercheur – le praticien – les objets sur lesquels le praticien agit), l'importance relative des trois termes nous semble différente.

Insistons sur cette différence. Dans les recherches collaboratives en éducation, l'objectif est le savoir professionnel. Mais les travaux cités plus haut, ainsi que les exposés entendus lors du colloque, montrent une diversité des objectifs précis des chercheurs, ce qui justifie la production d'un modèle de recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001). Parfois, le contrôle des dires du praticien est absent : le praticien voit, ressent sa situation d'une certaine manière et agit en conséquence, et le travail du chercheur est d'abord, nous semble-t-il, de rendre cohérents les discours du praticien et l'analyse de la situation que celui-ci livre au chercheur qui l'interroge, puis de comprendre les raisons de l'analyse

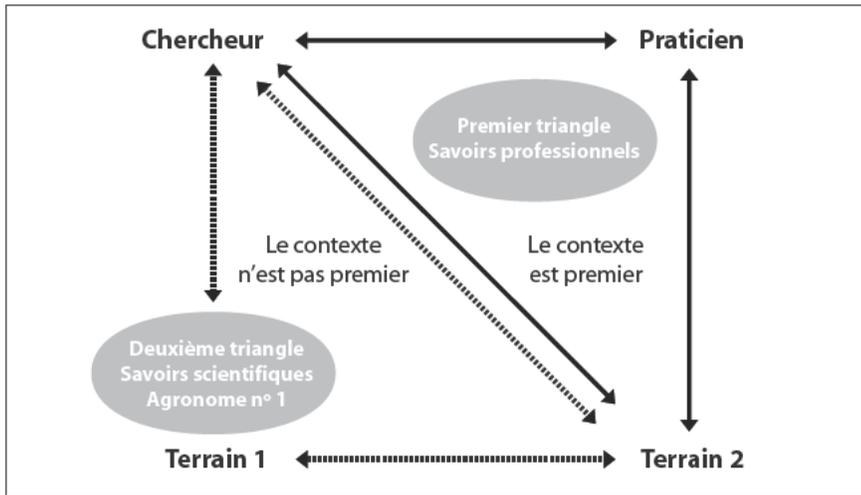
du praticien. Parfois, il s'agit de produire des « situations d'enseignement, sous l'angle d'une construction en contexte, qui prend en compte leur point de vue (celui des enseignants) dans la conceptualisation même des moyens élaborés » (Bednarz *et al.*, 2001a, p. 180). Le travail du chercheur didacticien qui doit construire des situations d'enseignement « passe de façon incontournable par la compréhension « qu'ont ces chercheurs de la pratique à l'intérieur de laquelle » ils interviennent, car ils doivent produire des situations qui soient « viables en contexte ». Aussi, « le sens que le praticien construit **en contexte**, qu'il donne à ces situations dans l'exercice même de sa pratique, devient en conséquence crucial » (Bednarz *et al.*, 2001b, p. 45) ou, dit autrement par Desgagné (1998, p. 92), de « faire émerger du discours une "organisation du sens" ». Dans notre cas et au-delà de ces objectifs que nous partageons, le chercheur ajoute une étape : il vérifie la réalité²⁰ des discours du praticien, leur efficacité (le praticien atteint-il ses propres objectifs ?) et la manière dont il affirme tenir compte de son contexte. Si l'on préfère, nous ajoutons un terme au trio de base en introduisant deux visions simultanées des objets sur lesquels agit le praticien : la sienne et celle du chercheur agronome. En effet, nous admettons deux types de diagnostics sur une réalité : celui du praticien et celui du chercheur spécialiste, diagnostics qui peuvent être très différents (Sebillotte, 1990). C'est de cette manière que nous cherchons à capter le sens que le praticien donne à sa pratique²¹. Ce n'est donc qu'à l'issue de cette dernière étape que le savoir produit par le chercheur « sur » le « savoir-faire » du praticien devient crédible pour le chercheur agronome²².

Nous proposons alors la figure 6, dans laquelle se superposent et se différencient deux savoirs. Un premier triangle concerne les savoirs professionnels. Il est dominé par le praticien et le contexte est premier. Le second triangle concerne les savoirs scientifiques (théoriques) des

20. Fait-il bien ce qu'il dit faire ou vouloir faire ? Il y a souvent un écart important entre les déclarations de pratiques culturelles et les pratiques réellement mises en actes (Turrent, 1983 ; Sebillotte et Servettaz, 1989).
21. Il faudrait développer cette question du sens. Elle met en cause le langage utilisé et la prise en compte d'éléments qui dépassent le seul savoir en cause : il faut comprendre la « situation » (Samurçay et Pastre, 1998). Cela peut être plus facile dans le cas de l'enseignement des mathématiques que pour d'autres savoirs professionnels, car il y a des repères, tels que compter juste, qui sont des critères de vérité (Baruk, 1985).
22. Il faudrait ajouter « vrai dans le contexte considéré ».

chercheurs (agronome n° 1, didacticien...). Il est dominé par le terrain 1, celui du chercheur qui voit en théoricien et la reconnaissance de sa différence d'avec le terrain du praticien.

Figure 6
Les deux triangles du savoir



La recherche collaborative s'intéresse plus au premier triangle de savoir, mais elle peut déborder, pensons-nous, largement sur le second triangle (voir, par exemple, Bednarz *et al.*, 2001a et b). Notre agronome n° 2 tente de considérer simultanément les deux triangles, mais en recevant pour le deuxième l'aide de l'agronome n° 1, ou en devenant un !

Par ailleurs, le chercheur de la recherche collaborative joue plusieurs rôles : il est d'abord chercheur-formateur et maïeuticien, puis chercheur-chercheur travaillant seul sur les matériaux recueillis (Desgagné *et al.*, 2001, p. 38 à 40). À quelles conditions le chercheur peut-il jouer ces différents rôles ? D'une part, tout le monde n'y est pas préparé et n'en est peut-être pas capable. Mais, d'autre part et sur le plan méthodologique, une exigence de fond apparaît : le chercheur engagé dans la recherche collaborative doit posséder les compétences nécessaires pour juger des relations entre les pratiques du praticien et les objets sur lesquels ce même praticien agit. Seul un spécialiste de ces objets peut exercer un **œil critique** sur les discours du praticien, le

« questionner toujours plus ». Il est, à cet égard, remarquable que ce soient des enseignants-chercheurs qui mènent ces recherches collaboratives avec des enseignants et non, par exemple, des psychologues ergonomes et des didacticiens uniquement chercheurs. Ces derniers seraient conduits, dans l'exemple de la résolution de problèmes en mathématiques, à créer des situations expérimentales interprétables avec leurs canons épistémologiques et permettant de conclure sur les modes de raisonnement des élèves, mais sans forcément livrer des connaissances utilisables, « viables en contexte ». Au contraire, dans ces recherches collaboratives, les chercheurs-enseignants cherchent à appréhender l'acte d'enseigner²³ et ses différentes facettes, c'est-à-dire comment conduire des élèves à progressivement raisonner juste et à résoudre les problèmes qui leur sont posés. Cette différence que ne soulignent guère ces auteurs est, pour nous, capitale. Cela ne veut pas dire que les travaux des psychologues ergonomes, des didacticiens ne doivent pas être utilisés, bien au contraire²⁴, ni que ces derniers ne pourraient pas s'insérer dans des équipes de recherche collaborative²⁵ et devenir ainsi capables de mimer progressivement le rôle des enseignants après plusieurs années de collaboration. On retrouve ici le débat avec les sociologues de la science. Ces derniers, montrant que les démarches scientifiques sont gouvernées par une foule de facteurs, en déduisent parfois une forme de relativisme (Latour, 1995). Nous nous élevons vivement contre ce point de vue qui mélange par trop le contingent et la volonté de produire des connaissances qui répondent aux canons de la science. Comme Matalon (1996), nous récusons ce relativisme : tout n'est pas possible ! C'est pourquoi nous affirmons la nécessité d'être connaisseur du sujet étudié²⁶. Le mot « mimer » nous renvoie à notre

23. « Savoir-enseigner » exprimé en français dans Bednarz (1998) avec une note du traducteur qui dit, entre autres, « *“knowledge that” instead of “knowledge of” or, indeed, mere technical know-how* » (p. 73).
24. Samurçay et Pastre (1998) insistent sur les apports respectifs de la didactique et de l'ergonomie dans l'étude des savoirs professionnels.
25. Ces spécialistes sont présents dans certains des travaux, et les enseignants sont aussi des didacticiens.
26. Mais faut-il aller jusqu'à penser, en agronomie, que seul l'agronome n° 2 puisse parler des pratiques des agriculteurs ? Il y a débat au sein de cette communauté. En effet, cet agronome n° 2 doit, pour en parler correctement, être au courant des connaissances produites par l'agronome n° 1. C'est la raison pour laquelle nous insistons pour l'existence continue d'un dialogue entre les différents métiers de l'agronomie.

ambition épistémologique de parler des pratiques du chercheur agronome. Canguilhem (1977, p. 18), parlant des tâches de l'épistémologue lui demande, comme Bachelard, de **mimer** la pratique du scientifique en « tentant de restituer les gestes productifs de connaissances ». Or, comme chercheur, individuel ou en collectif, ne devrait-on pas mêler, constamment et simultanément, dans notre « agir » : contribution à l'accroissement des connaissances (ici de la discipline agronomie) et réflexion sur nos pratiques d'agronome, puisque nous avons bien un savoir professionnel²⁷ ? Plus généralement, peut-on postuler une telle capacité de simultanément travailler en spécialiste d'une discipline et de réfléchir sur ses propres pratiques, donc de devenir son propre objet d'investigation ? Nous croyons ce dédoublement possible²⁸. Lorsque, cherchant, nous nous regardons en train de chercher, nous sommes dans une situation de mime. Mais comment imiter sans, pour autant, reproduire ? Les systèmes experts tentèrent de reproduire les savoirs à imiter. Or, les travaux sur les experts montrent que ceux-ci sont peut-être les plus mal placés pour formaliser leur savoir et Dreyfus (1992) remarque que si l'on n'obtient pas d'explicitation des règles qu'ils utilisent, « c'est tout simplement que l'expert n'utilise pas de règles ! [Et s]i l'on demande des règles à un expert, on le force à régresser au niveau d'un débutant et à énoncer des règles dont il se souvient encore, mais qu'il n'utilise plus » (p. 366-367). Hatchuel et Weil (1992, p. 41-75), qui distinguent trois savoirs de l'action – le savoir-faire, celui de l'artisan ; le savoir-comprendre, celui du dépanneur ; et le savoir-combiner, celui du stratège –, nous disent, eux, que « les systèmes experts n'imitent pas le raisonnement ou ne recueillent pas les connaissances, ils ne peuvent fonctionner que s'ils les transforment » (Hatchuel et Weil, 1992, p. 73-74)²⁹. C'est peut-être la clé de la médiation à instaurer entre soi et

27. Il faudrait citer l'ouvrage collectif de Barbier (1996) en entier, voire aussi Sebillotte (2000b).

28. N'est-ce pas le philosophe Alain qui disait que philosopher était se regarder en train de réfléchir ?

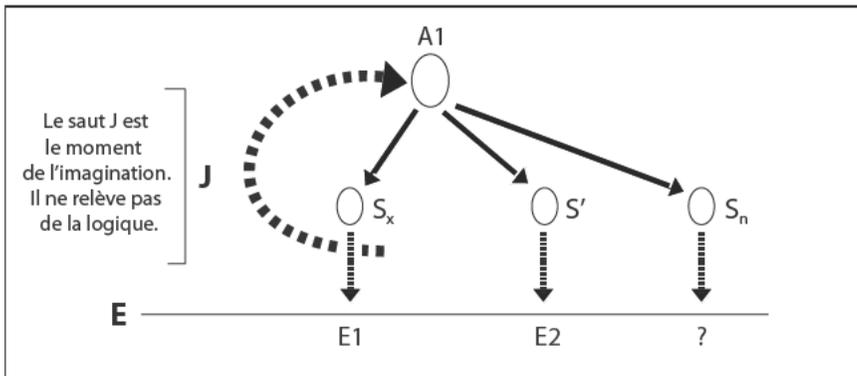
29. Soulignons qu'au sein des sciences cognitives la question de l'acquisition des savoir-faire est objet de débats. Nous en développons les implications dans notre domaine (Sebillotte, 1996b) en notant, par exemple, que l'agriculteur est, tour à tour, artisan, dépanneur et stratège, ce qui « ne facilitait pas la perception de ces différences de savoir par les chercheurs ». De même, « les activités de conseil et de formation seraient probablement plus efficaces si elles tenaient compte explicitement de ces différences de savoir ».

soi : passer par l'enseignement pour mimer avec l'élève, l'étudiant et le jeune chercheur le chemin que l'on a soi-même parcouru, justifier les transformations de notre agir ? L'acte d'enseigner ne nous met-il pas dans cette situation d'avoir à dire la science du jour en « comprenant » les obstacles de l'élève et pas seulement les obstacles épistémologiques de Bachelard (1960), mais aussi, et peut-être, surtout, les obstacles que surmonte le savoir professionnel ?

Et, donc, revenir sur sa propre expérience sous le double regard de l'épistémologie et des savoirs professionnels des chercheurs ? Et, alors, l'acte d'enseigner n'est-il pas de faire percevoir à l'élève que la connaissance que l'on doit lui transmettre est une réalité sur laquelle il faut agir, mais en apprenant à la regarder ? Agronome, nous avons souvent dit que pour « voir, il faut entrevoir »...

Nous avons évoqué la question de l'imagination. Holton (1981) rappelle que la **production** de connaissances comporte des phases qui répondent à l'imagination et non à la logique, en nous parlant d'Einstein. Einstein propose le schéma de la figure 7 pour l'activité de recherche.

Figure 7
La place de l'imagination dans le jeu de la pensée



Pour Einstein, à partir des faits bruts, des expériences (les E), « la science est la tentative de coordonner la multiplicité chaotique de l'expérience à un système de pensée unitaire au plan logique. Il faut que les expériences trouvent leur répondant théorique de façon que la coordination apparaisse univoque et convaincante » (Einstein, dans Holton, 1981, p. 231). Il faut donc bâtir un système d'axiomes (A) dont,

ensuite, on déduira logiquement des assertions particulières (les S) qui seront mises en rapport avec le plan des faits bruts (les E) par l'épreuve de l'expérience. Mais, pour Einstein, le passage des faits bruts et des expériences aux axiomes se fait par un saut (J) qui « représente [nous dit Holton] le moment capital d'essor de l'imaginaire [mais qui] ne relève d'aucun impératif logique et procède, en fait, arbitrairement » (p. 234). Mais Holton va plus loin en suggérant que sur l'arc J de l'imagination interviennent des filtres qu'il nomme *thémata*, c'est-à-dire des convictions intimes, des « goûts », des préférences thématiques qui orientent l'imagination (p. 265-267).

Enseigner pourrait aussi consister à partir des *thémata* des élèves³⁰, que nous révèlent les recherches collaboratives en éducation, pour leur montrer comment se construisent les connaissances. Détecter ces *thémata* à l'œuvre fait probablement partie de la réflexion épistémologique sur l'agir du chercheur. Ainsi, notre souci d'explorer les pratiques du chercheur agronome, de contribuer à bâtir une épistémologie de son agir pour fonder des métiers au sein d'une discipline nous conduit à considérer comme nécessaires des activités de formation, d'enseignement³¹ qui intègrent totalement un savoir-chercher en constitution et qui permettent, entre autres, la prise de distance avec soi-même qui, seule, permet de théoriser. Pour nous, une discipline scientifique est plus qu'une somme de résultats, ce sont des résultats produits dans le cadre d'une problématisation qui construit des avancées théoriques. Nous partageons ainsi la différence que font Desgagné *et al.* (2001, p. 38) entre « être en recherche » et « faire de la recherche », qui précisent aussi qu'ils nomment « formation ce qu'on a parfois tendance à appeler recherche ». Mais il faut être en recherche pour apprendre à faire de la recherche !

30. Un aspect important de la formation d'esprits libres, ce que requièrent les travaux de recherche novateurs, que nous ne pouvons développer ici, est la question des « impensés collectifs » (Said, 2000) : ce qui est admis par tous sans qu'on en perçoive le caractère de production sociale contingente, d'affirmation non remise en cause mais liée à un état de la société...

31. Bednarz (2000, p. 64) pose le postulat suivant : « L'évolution du "savoir enseigner" de l'enseignant passe par la compréhension que celui-ci a de son agir et que c'est en partant de cette compréhension qu'il transforme cet agir. »

5.3. Les connaissances produites

Il nous faut revenir, même brièvement, sur les connaissances produites. Desgagné *et al.* (2001, p. 38) précisent : « Par son “questionnement pratique”, l’enseignant, seul ou en collectivité, s’inscrit dans une démarche réflexive et vise à améliorer sa pratique ; l’entreprise est plus locale et ne vise pas, comme la recherche formelle, une production de connaissances généralisables pour une communauté scientifique élargie. » Nos chemins bifurquent peut-être ici. Dans nos travaux, nous ne produisons pas que des connaissances « sur » les pratiques, « sur » les savoirs professionnels. Les problèmes qui nous mobilisent exigent des connaissances nouvelles, disciplinaires ou transdisciplinaires, qui, peut-être, sortent ainsi du champ des recherches collaboratives. Nous pensons nécessaire de revenir, au moins pour l’agronomie, sur la notion de contexte, de connaissances contextualisées. En effet, les problèmes à résoudre n’existent que dans un certain contexte ; c’est dans ce cadre qu’il faut produire des résultats « vrais », au sens où ils seront utilisables pour l’action avec un degré suffisant de fiabilité. La notion de contexte est indispensable à l’agronome, car il travaille sur des objets dont la caractéristique fondamentale est d’être en perpétuelle évolution : c’est le cas de la parcelle, de l’agriculteur et des territoires (Sebillotte, 2005b). Sur un plan épistémologique, nous avons, pour ces connaissances contextuelles, les mêmes exigences que pour la production de connaissances à vocation universelle, entre autres de rigueur. Mais nous y ajoutons une exigence de détermination des conditions de validité, dans l’espace et dans le temps. Par ailleurs, dans notre discipline, encore très jeune, les idées de recherche viennent aussi bien de démarches déductives qu’inductives.

Travailler sur les pratiques des agriculteurs, sur les questions posées par les responsables du développement des territoires engendre de nouveaux regards, force à des activités de déconstruction/construction de ce qui constitue notre réel. C’est vrai aussi bien pour l’agronome n° 1 (Sebillotte et Servettaz, 1989) que pour des objets nouveaux comme le territoire. Nous l’avons dit : le territoire rural, autrefois résultat de l’activité agricole, doit, aujourd’hui, être complètement repensé puisque les principaux « pilotes » ne sont plus les agriculteurs, devenus minoritaires, du moins en Europe. Il faut donc déconstruire et reconstruire le concept de ruralité !

Nous voudrions aussi insister sur la question des typologies. Nous avons beaucoup utilisé celles-ci pour caractériser les exploitations agricoles, reflet de l'histoire de l'agriculteur et de ses projets (Capillon et Sebillotte, 1980). Cela nous avait conduit à proposer le concept de « fonctionnement des exploitations » comme base de la construction de typologies fondées sur un processus, lui-même évolutif. Par nature, nos typologies sont destinées à ne refléter la réalité agricole d'une région que sur un laps de temps assez court. Ce sont des « modèles transitoires » tournés vers l'action. Elles sont le cadre nécessaire de l'analyse des prises de décision des agriculteurs. Par contre, dans une perspective d'analyse des évolutions d'une région, elles deviennent les étapes d'une périodisation... Ne pourrait-on pas imaginer des recherches collaboratives pour faire apparaître, chez les enseignants, l'équivalent de notre modèle pour l'action des agriculteurs ? Comment les typologies de pratique enseignante (Desgagné, 2005) pourraient-elles s'emparer de ce concept ? Ne serait-ce pas une nouvelle étape pour ces recherches collaboratives en éducation et, aussi, le moyen de mieux structurer les actions de formation dans le cursus universitaire de formation des futurs enseignants ? Allons plus loin : ne serait-ce pas la source de recommandations pour les responsables de la vie des universités, de l'enseignement au plus haut niveau ?

Enfin, une question centrale reste en suspens : comment conduit-on des personnes à travailler ensemble, à partager une vision commune, alors que nous avons tous un savoir professionnel empirique ? Quel sera notre moteur pour dépasser cet obstacle³² ? Bachelard, lui, parlait de construction polémique des connaissances. Ne faut-il pas se sentir engagé en vue du progrès des connaissances et, pour cela, d'un agir toujours plus efficace sur le plan épistémologique ?

32. Françoise Vergès (2005, p. 70), historienne, nous dit : « Ou bien on accepte que les individus et les groupes aient une histoire, une mémoire et une culture singulière à partir desquelles se construit un **récit partagé**, ou bien on exige que chacun devienne citoyen ou membre d'une communauté à partir d'un effacement radical de sa singularité. C'est dans la confrontation des mémoires et des histoires singulières que peut se dégager un récit partagé, qui n'empêche pas la survivance de ces mémoires et histoires singulières. *Le récit partagé n'est pas effacement des conflits et des responsabilités* [souligné par nous], il les éclaire au contraire, mais ne se constitue pas en acte d'accusation. »

Conclusion : une épistémologie marquée par le contexte

Partant de la reconnaissance de trois grands modèles épistémologiques, notre ambition était d'apporter une contribution à l'épistémologie de l'agir du chercheur en nous fondant sur notre pratique d'agronome et d'animateur de recherches transdisciplinaires marquées par le contexte. Cela nous a conduit à définir trois métiers de l'agronome se différenciant par les objets, les méthodes et les concepts. Mais ces trois métiers sont indissociables, interdépendants et constituent trois « agir » de chercheurs œuvrant fondamentalement dans le cadre d'une même discipline scientifique, l'agronomie, science tournée vers l'action et non simple écologie appliquée (Sebillotte, 2005b). L'agir du chercheur agronome est donc marqué par le contexte. Cela lui donne un regard particulier et une pratique particulière dans la mesure où, entre autres, le rôle du diagnostic, l'élaboration d'indicateurs pour l'action et le retour au réel de l'acteur deviennent pour lui centraux. Ce qui lui importe est la valeur de ses théories en situation, donc sa capacité à les appliquer localement, dans un contexte donné pour résoudre des problèmes. Son ambition est donc de savoir relier les connaissances produites à ces contextes qui servent de cadre aux actions.

L'agir du chercheur s'exprime dans ses pratiques de recherche. Les travaux que nous avons cités montrent que toute pratique est sous-tendue par un modèle pour l'action qui traduit le point de vue de l'acteur, chercheur ou non, en une sorte de résumé de son expérience qui fonde ses « routines ». Il ne remet en cause ce modèle que face à des obstacles qui lui paraissent insurmontables compte tenu de son bagage d'expérience. Pour nous, il ne saurait donc y avoir de recherche sur les pratiques sans la mise en évidence de ces modèles et de leur genèse, elles-mêmes illustration des contextes des acteurs. De plus, nous avons pu montrer, dans le cas des agriculteurs, la généralité de ce modèle et de sa structure, articulant ainsi une démarche de production de connaissances « universelles » et une démarche de production de connaissances marquées par le contexte. Pour nous, c'est un débat stérile que d'opposer ces deux types de connaissances. Il ne s'agit en aucun cas de promouvoir des recherches moins exigeantes sur le plan épistémologique, mais d'insister sur leurs spécificités pour en dégager des règles à respecter,

règles qui leur seront particulières³³. Nous avons vu que le statut de la théorie pouvait varier. Point de départ et d'arrivée de la production de connaissances à vocation universelle, marqueur des progrès accomplis, tandis que dans les recherches les plus marquées par le contexte, celles qui exigent une approche transdisciplinaire, la théorie peut avoir un caractère « transitoire » comme coordonnatrice des actions des chercheurs des différentes disciplines réunies dans le collectif. Elle permet la conception d'un protocole de recherche, à l'image de ce qui se passe dans la conception (Terressac et Friedberg, 1996), qui permettra ensuite ce retour au réel des acteurs dans la mesure même où il était « reconnu » au départ. Cette question de la transdisciplinarité est largement à travailler si l'on veut que les recherches marquées par le contexte prennent toutes leur envol.

La confrontation avec les recherches collaboratives en sciences de l'éducation s'est avérée féconde pour notre souci de contribuer à une épistémologie de l'agir du chercheur. En effet, ces recherches insistent sur plusieurs points que nous avons rencontrés dans notre propre parcours. En voici trois. Le premier point est celui du contrat, trop souvent implicite, qu'il faut établir entre les participants : contrat didactique, pédagogique, etc. (Bednarz *et al.*, 2001b ; Sebillotte, 2000a), contrat dont la construction sera la source de la collaboration nécessaire. Le second est celui du sens à construire dans l'apprentissage de la collaboration entre chercheurs et non-chercheurs, collaboration qui entraîne la rencontre et la confrontation des sens sous-jacents qui fondent les actions et réactions de chacun, donc ses aptitudes à comprendre les situations et les stratégies des autres. Cette source de diversité n'est féconde que si elle est explicitée et « surmontée » (au moins provisoirement). Nous en déduisons que n'importe qui ne peut pratiquer ces recherches du troisième modèle épistémologique que nous avons admis à la suite de Hatchuel (2000). Certaines aptitudes sont indispensables, parmi lesquelles nous avons retenu (Sebillotte, 1998) : reconnaître que les points de vue de l'autre ont leur valeur ; accepter d'ajuster les langages pour se comprendre ; avoir des visions du présent et de l'avenir compatibles ; clarifier la conception de chacun sur les rôles de la recherche dans la société. L'expression et la mise en œuvre de ces aptitudes dans

33. Pourtant, nous savons bien qu'il est parfois difficile de faire reconnaître la qualité scientifique de nos démarches et nous avons noté l'insistance des travaux de recherche collaborative sur ce point.

le déroulement quotidien des travaux de recherche devraient faire partie de cette épistémologie. Le troisième point est celui de la coconstruction, qui suppose non seulement le contrat, la mise en œuvre des aptitudes ci-dessus, mais aussi une méthodologie adéquate qui reconnaisse les rôles de chacun et parte explicitement de la nécessité de construire d'abord le questionnement de la pratique professionnelle avant d'être traduit en question scientifique. Les travaux de recherche collaborative que nous avons étudiés insistent très fortement sur ce qui se passe entre enseignants et chercheurs, les différentes étapes à respecter, les enjeux respectifs et les rôles de chacun.

Mais cette confrontation avec la recherche collaborative oblige aussi à mieux préciser le rôle des connaissances théoriques et de l'expertise du chercheur. Le praticien³⁴ ne peut pas dire n'importe quoi pour justifier ses pratiques ! Il y a irruption de ce qui est « vrai », ce qui exige soit une référence à un savoir théorique, soit, cas fréquent pour l'agronome, le recours à l'enquête et à l'expérimentation à partir des affirmations du praticien. Cela entraîne que ce type de recherches met en jeu obligatoirement un trio : le chercheur – le praticien – les objets sur lesquels le praticien agit. Cela nous permet, sur le plan épistémologique, de distinguer deux triangles de savoirs selon que le terrain, c'est-à-dire l'objet sur lequel on agit, est celui du praticien ou celui du chercheur et de préciser l'une des spécificités de ce type de recherches dans lequel le chercheur doit simultanément chercher le sens de la situation au regard du praticien et au regard de ses connaissances théoriques.

Terminons en revenant sur les trois métiers de l'agronome et en nous posant deux questions. La première : toutes les disciplines ne comportent-elles pas aussi différents métiers selon les objets que les chercheurs privilégient en leur sein ? Ces métiers correspondent à des pratiques de recherche qui fonderaient les épistémologies de l'agir du chercheur et fourniraient la matière de ce qu'il faudrait précisément enseigner, transmettre à des étudiants. Par ailleurs, et ce sera notre deuxième question, nos réflexions ne pourraient-elles pas conduire les chercheurs en recherche collaborative à situer plus clairement leurs travaux vis-à-vis de l'un de nos trois métiers, et donc à « purifier » leur pratique épistémologique³⁵ ?

34. Mais aussi l'élève et l'étudiant en sciences de l'éducation !

35. Comme le suggère S. Desgagné. Communication personnelle.

Bibliographie

- Andler, D. (1987). « Problème. Une clé universelle », dans I. Stengers (dir.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil, p. 119-159.
- Bachelard, G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, 4^e édition, Paris, Vrin.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.
- Bednarz, N. (1998). « Evolution of classroom culture in mathematics, teacher education and reflection on action », dans F. Seeger, J. Voigt et U. Waschescio (dir.), *The Culture of the Mathematics Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 50-75.
- Bednarz, N. (2000). « Formation continue des enseignants en mathématiques : une nécessaire prise en compte du contexte », dans P. Blouin et L. Gattuso (dir.), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*, Montréal, Éditions Modulo, p. 63-78.
- Bednarz, N., S. Desgagné et P. Lebuis (1998). « Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur : l'exemple d'une recherche collaborative », dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Éditions Logiques, p. 573-603.
- Bednarz, N., S. Desgagné, P. Diallo et L. Poirier (2001a). « Approche collaborative de recherche. Une illustration en didactique des mathématiques », dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 177-207.
- Bednarz, N., L. Poirier, S. Desgagné et C. Couture (2001b). « Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens », dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (dir.), *Sur le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, Éditions de Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 43-69.
- Callon, M., P. Lascoumes et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.
- Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, Paris, Vrin.
- Capillon, A. et M. Sebillotte (1980). « Étude des systèmes de production des exploitations agricoles. Une typologie », dans J. Servant et A. Pinchinat (dir.), *Caribbean Seminar on Farming Systems Research*, Pointe-à-Pitre, Guadeloupe, Éditions INRA, p. 85-111.
- Changeux, J.-P. et P. Ricoeur (1998). *Ce qui nous fait penser. La nature et la règle*, Paris, Éditions O. Jacob.

- Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n° 2, p. 371-393.
- Desgagné, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », dans C. Deschamps et R. Letendre (dir.), *L'attitude du chercheur en recherche qualitative. Recherches qualitatives*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, vol. 18, p. 77-105.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., N. Bednarz, C. Couture, L. Poirier et P. Lebus (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 33-64.
- Dreyfus, H.-L. (1992). « La portée philosophique du connexionnisme », dans D. Andler (dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », p. 352-373.
- Girin, J. (1995). « Les agencements organisationnels », dans F. Charue-Duboc (dir.), *Des savoirs en action*, Paris, L'Harmattan, p. 233-279.
- Hatchuel, A. (2000). « Intervention research and the production of knowledge », dans M. Sebillotte (dir.), *Symposium Recherches pour et sur le développement territorial (Montpellier), 11-12 janvier 2000*, et dans M. Cerf et al. (dir.), *Cow Up a Tree. Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case Studies from Industrialised Countries*, Paris, Éditions INRA, p. 55-68.
- Hatchuel, A. et B. Weil (1992). *L'expert et le système*, Paris, Economica. Suivi de quatre histoires de systèmes experts.
- Hoc, J.-M. (1989) « La conduite d'un processus à longs délais de réponse : une activité de diagnostic », *Le travail humain*, vol. 52, p. 289-316.
- Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*, Paris, Gallimard.
- Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur. Le regard d'un anthropologue*, Paris, Éditions INRA, coll. « Sciences en questions ».
- Matalon, B. (1996). *La construction de la science. De l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). « L'épistémologie et ses variétés », dans J. Piaget (dir.), *Logique et connaissances scientifiques*, Paris, Gallimard, Encyclopédie Pléiade, p. 3-61.

- Polya, G. (1965). *Comment poser et résoudre un problème*, Paris, Dunod (réimpression : Éditions J. Gabay, Sceaux).
- Rogalski, J. (2000). « Gestion de sinistres et retour d'expérience. Des questions et un cadre d'analyse issus d'études sur la gestion opérationnelles dans le système "sapeurs-pompiers" », dans G. de Terssac et I. Boissières, *L'organisation face à la crise*, Toulouse, Octarès.
- Said, E.W. (2000). *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard et Le monde diplomatique. Traduit de l'anglais.
- Samurçay, R. et P. Pastre (1998). « L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : la didactique professionnelle », dans Y. Quéinnec (dir.), *Recherche et Ergonomie*, Toulouse, Laboratoire Travail et Cognition, <www.ergonomie-self.org/rechergo98>.
- Sebillotte, M. (1990). « Les processus de décision des agriculteurs : II. Conséquences pour les démarches d'aide à la décision », dans J. Brossier, B. Vissac et J.-L. Le Moigne (dir.), *Modélisation systémique et système agricole. Décision et organisation*, Paris, Éditions INRA, p. 103-117.
- Sebillotte, M. (1996a). *Les mondes de l'agriculture. Une recherche pour demain*, Paris, Éditions INRA, coll. « Sciences en question ».
- Sebillotte, M. (1996b). « Recherche-système et action. Excursions interdisciplinaires », dans M. Sebillotte (dir.), *Recherche-système en agriculture et développement rural*, Symposium international, Montpellier, 21-25 novembre. Conférences et débats, CIRAD-SAR, France, Montpellier, p. 39-79. Un cédérom est diffusé par le même organisme.
- Sebillotte, M. (1998). « Recherche en partenariat. Recherche transdisciplinaire », dans M. Sebillotte (dir.), *Actes du Séminaire de Lyon 8-9 avril 1997 : Recherches sur le développement régional*, Paris Éditions INRA-DADP, p. 27-46.
- Sebillotte, M. (2000a). « Des recherches pour le développement local. Partenariat et transdisciplinarité », *Revue d'économie régionale et urbaine*, n° 3, p. 535-556.
- Sebillotte, M. (2000b). « Une évaluation pour la science en train de se faire. Les recherches tournées vers l'action et menées en partenariat », dans M. Sebillotte (dir.), *Recherche pour et sur le développement territorial*, Tome 2, Symposium de Montpellier, 11 et 12 janvier, France, Éditions INRA, coll. « Bilan et prospective », p. 41-77.
- Sebillotte, M. (2001). « Les fondements épistémologiques de l'évaluation des recherches tournées vers l'action », *Natures, Sciences, Sociétés*, n° 3, p. 8-15.
- Sebillotte, M. (2002a). « Logiques de l'agir et construction des objets de connaissance. L'invention de nouveaux dispositifs de recherche », dans T. Gaudin et A. Hatchuel (dir.), *Les nouvelles raisons du savoir*, Colloque de Cerisy, *Prospective d'un siècle à l'autre*, Paris, Éditions de l'Aube, p. 93-115.

- Sebillotte, M. (2002b). « Agronomes et territoires : les trois métiers des agronomes », dans *Agronomes et territoires. Les entretiens du Pradel*, 12-13 septembre, <www.academie-agriculture.fr> et P. Prevost (dir.), *Agronomes et territoires. Deuxième édition des Entretiens du Pradel*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Sebillotte, M. (2005a). « Prospective et développement régional. Du local au global, du projet à la gouvernance », dans J. Boiffin et A. Mollard, *Territoires et enjeux du développement régional. Résultats de recherches en partenariat avec 5 régions*, Symposium PSDR, Lyon, France, 9-11 mars, <www.inra.fr/rhone-alpes/symposium/index.htm>.
- Sebillotte, M. (2005b). « Penser et agir en agronome », préface, dans T. Doré et al. (dir.), *L'agronomie aujourd'hui*, Paris, Éditions INRA.
- Sebillotte, M. et L. Servettaz (1989). « Localisation et conduite de la betterave sucrière. L'analyse des décisions techniques », dans M. Sebillotte (dir.), *Fertilité et systèmes de production*, Paris, Éditions INRA, p. 308-344.
- Sebillotte, M. et L.G. Soler (1990). « Les processus de décision des agriculteurs : I. Acquis et questions vives », dans I. Brossier, B. Vissac et J.L. Lemoigne (dir.), *Modélisation systémique et système agraire. Décision et organisation*, Paris, Éditions INRA.
- Simon, H.A. (1991). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod. Traduction de *The Sciences of the Artificial*, Boston, Massachusetts Institute of Technology, 1969-1981.
- Terssac, G. de et E. Friedberg (dir.) (1996). *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Turrent, Fernandez C. (1983). *Fonctionnement et évolution des exploitations agricoles de Los Tuxtlas (Mexique). Approche typologique, utilité pour l'analyse de la conduite des cultures de maïs*. Paris, INAP-G, Thèse de docteur ingénieur, 277 p.
- Vergès, F. (2005). « L'Outre-Mer, une survivance de l'utopie coloniale républicaine ? », dans P. Blanchard, N. Bancel et S. Lemaire (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, p. 67-74.

LE DÉFI DE COPRODUCTION DE «SAVOIR» EN RECHERCHE COLLABORATIVE

Autour d'une démarche de reconstruction et
d'analyse de récits de pratique enseignante

Serge **DESGAGNÉ**

Faculté d'éducation, Université Laval

Mais nous abordons une autre époque, où la question n'est plus le partage du savoir – proposé par ceux qui revendiquent en être les producteurs ou les détenteurs –, mais la reconnaissance, exigée par ceux qui n'en sont pas reconnus producteurs, de la part prise par tous à sa production (Darré, 1999, p. 16).

● RÉSUMÉ

Le présent article s'inscrit dans le développement de l'approche de recherche collaborative en éducation. Nos écrits antérieurs sur le sujet ont contribué à délimiter une certaine manière de concevoir cette approche basée globalement sur une démarche de coconstruction de savoir entre chercheurs et praticiens, plus particulièrement les praticiens enseignants. Dans l'élaboration de ce modèle collaboratif de recherche, nous avons ponctué cette démarche de trois étapes dites de cosituation, coopération et coproduction, l'idée étant que l'entreprise de coconstruction de savoir doit tenir compte, à chacune des étapes, des préoccupations des deux types de partenaires et des mondes qu'ils représentent, mondes de la recherche et de la pratique. Nous avons encore peu commenté et illustré dans nos écrits les enjeux de cette troisième étape que constitue la coproduction de savoir. C'est précisément là l'objet de cet article. En nous appuyant sur le déroulement d'un projet de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, nous tentons de dégager les principaux enjeux de cette démarche de coproduction de savoir. Nous fondons d'abord la démarche sur un critère de double vraisemblance pour un chercheur qui, de sa position de collaborateur, se place en acteur interface entre les mondes de la pratique et de la recherche. Nous suivons ensuite le déroulement de la démarche en tant qu'elle constitue un travail de conciliation, voire d'harmonisation entre raison théorique et raison pratique. Nous abordons, enfin, la question de la scénarisation du savoir, une scénarisation qui vise une mise en forme des résultats permettant de satisfaire à la fois les besoins et exigences de la communauté scientifique et ceux de la communauté professionnelle. En conclusion, un éclairage sur l'idée de diffusion du savoir coproduit est proposé.

Nos écrits sur l'approche de recherche collaborative (Desgagné, 1997 ; Desgagné, 2001 ; Desgagné *et al.*, 2001) ont contribué à délimiter un certain modèle de recherche basé sur l'idée d'une démarche de coconstruction de savoir entre chercheurs et praticiens¹. Au cœur de cette démarche, la création d'un espace réflexif, d'une zone interprétative entre les partenaires, par lesquels s'effectue un va-et-vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience. Cet espace réflexif, cette zone interprétative, issue de l'interaction des partenaires, constituera le matériau de base, les données d'analyse du savoir à produire. C'est dire que le moment essentiel de la coconstruction sera ce moment de rencontre où se coconstituent les données de la recherche dans l'interaction entre les chercheurs et les praticiens.

Ce moment de rencontre, nous l'avons associé, dans nos écrits antérieurs, à l'étape de coopération, c'est-à-dire à l'étape où la démarche de coconstruction du savoir est opérante. Avant cette étape, les partenaires se sont entendus sur l'objet de la recherche, sur ses visées, ainsi que sur la manière d'opérer, y compris le rôle que va jouer, dans cette opération, chacun des partenaires. Ils ont négocié plus ou moins tacitement, somme toute, les clauses d'une sorte de contrat de communication pour orienter le sens de leurs interactions et de leur réflexion. C'est ce que nous avons associé à l'étape de cosituation. Après l'étape de coopération, il s'agit de traiter les données issues de l'interaction entre les partenaires et de produire le savoir visé, un savoir qui doit relever le défi d'esprit collaboratif de refléter les préoccupations des partenaires et des mondes qu'ils représentent : mondes de la recherche et de la pratique. C'est l'étape de coproduction.

1. Voir aussi pour des illustrations du modèle développé sous différents angles : Bednarz et Desgagné (2005) ; Couture (2002) ; Bednarz *et al.* (2001) ; Bednarz *et al.* (2001) ; Bednarz, Desgagné et Lebus (1998) ; Desgagné (1998).

Nous avons déjà dit que l'étape de coopération, en tant qu'elle représente l'étape centrale où interagissent les partenaires à l'intérieur d'un espace réflexif qu'ils se sont aménagé, pouvait prendre une double identité, selon l'angle sous lequel on l'abordait : en tant qu'elle est occasion de coconstruire des données sur le savoir de la pratique, on pouvait l'associer à une entreprise de recherche, les praticiens y jouant un rôle de partenaires du savoir à produire. En tant qu'elle est occasion de réflexion et donc de questionnement sur la pratique, on pouvait l'associer à une entreprise de développement professionnel, le chercheur y jouant un rôle de formateur au sens d'un accompagnateur de ce développement pour les praticiens. Recherche et formation, voilà la double identité sur laquelle pouvait miser l'approche de recherche collaborative.

Nous avons déjà dit, enfin, que le préfixe *co-*, à chacune des étapes de cosituation, coopération et coproduction, ne devait pas être conçu comme une exigence de participation des praticiens à l'ensemble des étapes formelles habituellement associées à une recherche, soit la définition d'une problématique (pour la cosituation), le choix d'une méthode de collecte de données (pour la coopération) et la démarche d'analyse conduisant à produire des résultats (pour la coproduction). L'idée était plutôt de concevoir que l'entreprise de coconstruction de savoir devait tenir compte, à chacune des étapes, des préoccupations des deux partenaires et des mondes qu'ils représentent, monde de la recherche et monde de la pratique. Et cela pouvait justifier qu'à l'étape de coproduction, par exemple, au moment où les rencontres réflexives sont terminées et où les données issues de l'interaction sont constituées, le chercheur se retrouve plus ou moins seul avec les données à analyser et le savoir à produire.

Quel sens donner alors à la coproduction si le chercheur est plus ou moins seul à analyser et à donner forme au savoir ? Comment, pour ce chercheur, répondre au défi collaboratif, à cette étape, de refléter les résultats de la rencontre entre les deux mondes qu'il cherche à rapprocher, celui de la recherche et celui de la pratique ? Comment faire entendre la voix des praticiens dans le savoir qu'il va produire ? Comment faire en sorte que se rejoignent et s'harmonisent, dans la production de ce savoir, la voix de la personne et la voix de la science, utilisant ici une expression de Barthes reprise par Bourdieu (1993) qui nous permet de traduire ce double souci, à l'étape de coproduction, de livrer l'expérience réfléchie des partenaires et de la théoriser ?

Comment répondre, au moment de mettre en forme ce savoir, issu de l'analyse, aux exigences de rigueur et de pertinence de la communauté scientifique et de la communauté professionnelle concernées ?

Nous nous sommes encore peu attardé dans nos écrits visant à clarifier la démarche de recherche dite collaborative à cette étape de coproduction. L'occasion nous est donnée de le faire au moment où nous venons de terminer la publication d'un ouvrage (Desgagné, 2005a) visant à rendre compte d'une recherche de nature collaborative, portant sur la reconstruction et l'analyse de récits exemplaires de pratique enseignante, et surtout d'une recherche dont les résultats présentés dans l'ouvrage peuvent être appréciés en tant qu'ils visent à répondre aux exigences de coproduction, selon le sens qu'on donne à ce concept dans l'approche collaborative. Du moins tenterons-nous d'utiliser l'expérience de cette recherche collaborative bien particulière pour questionner ce concept de coproduction, soit de dégager certaines balises qui contribuent à mieux le cerner tout en ne craignant pas de relever les ambiguïtés qu'il soulève.

1. Le concept de coproduction de «savoir» dans l'approche collaborative

Le développement de l'approche collaborative s'inscrit, il faut peut-être le rappeler, dans une problématique de questionnement des savoirs qu'on produit à partir de la recherche, savoirs qu'on prétend faire servir pour la formation à une certaine pratique professionnelle². C'est donc dire que l'approche collaborative émerge d'une problématique assez particulière aux facultés professionnelles et aux professeurs chercheurs de ces facultés qui, par leur fonction même, jouent sur le double registre de former à la pratique et de produire des savoirs et qui, par cette tension créée par l'exercice de leur double fonction, en viennent à s'interroger sur la dynamique la plus harmonieuse à créer entre le monde de la recherche et celui de la pratique lorsqu'on souhaite

-
2. C'est ce que Sebillotte (2001), dans une perspective coconstructiviste assez proche de la nôtre, bien que faisant référence à un domaine professionnel bien différent, celui de l'agronomie, associe assez justement à un questionnement sur la « science en train de se faire » lorsqu'il s'agit plus particulièrement de « recherches tournées vers l'action ».

que la production de savoirs serve la formation à la pratique. Non seulement cela met en évidence le fait que l'approche collaborative s'inscrit dans la problématique d'un rapport aux savoirs à produire, par la recherche, mais on parle ici de savoirs à caractère essentiellement professionnel, c'est-à-dire de savoirs de recherche orientés vers des champs de pratique (Barbier, 2001) et, plus particulièrement en ce qui nous concerne, la pratique enseignante.

De façon plus particulière, l'approche collaborative a trouvé un terrain fertile dans les facultés d'éducation, là où l'on s'intéresse à l'enseignement comme champ de pratique, là aussi, bien sûr, où l'on forme à l'exercice de ce champ de pratique en essayant d'appuyer cette formation sur les résultats de recherche qu'on y mène. Ce n'est peut-être pas un hasard qu'il s'agisse d'un contexte institutionnel où se déploient, de manière privilégiée, de telles préoccupations méthodologiques. D'abord, il faut voir que le monde de l'éducation est avant tout un monde de valeurs sociales à promouvoir... Tout projet pédagogique ne s'inscrit-il pas dans un projet de société (Postic, 1979) ? La collaboration en fait partie depuis longtemps, celle entre les élèves qui apprennent (Johnson *et al.*, 1984 ; Abrami *et al.*, 1996), celle entre les enseignants qui se développent professionnellement (Little, 1982, 1990 ; Lieberman et Miller, 1990 ; Hargreaves et Dawe, 1990), celle aussi entre chercheurs et praticiens (Lieberman, 1986 ; Sirotnik, 1988 ; Catelli, 1995)³. Mais ce serait là limiter le développement de cette approche à un simple effet de culture éducative ambiante. La collaboration entre chercheurs et praticiens, en éducation, témoigne aussi d'une tendance plus particulière et plus critique à modifier le statut socialement attribué aux enseignants d'exécutants d'un savoir produit par d'autres (les autres étant ceux qu'on se représente comme les concepteurs) en un statut de coconstructeurs d'un savoir (Cole, 1989 ; Cole et Knowles, 1993 ; Carter et Doyle, 1995) dont ils sont à la source (l'agir est source de savoir) et à l'appui duquel ils exercent leur pratique (le savoir éclaire l'agir).

Par ailleurs, le problème d'éloignement du monde de la recherche et de celui de la pratique et le besoin de leur rapprochement, besoin, on

3. Une valeur éducative qui se régénère, par ailleurs, à travers de nouveaux concepts porteurs, tels ceux d'organisation apprenante (Senge, 1990), de communauté d'apprentissage (Brown, 1997) et de communauté de pratique (Wenger, 1998), et qui offrent de nouveaux cadres théoriques pour examiner une construction de savoir en interaction et dans un esprit collaboratif.

le rappelle, sur lequel s'appuie l'émergence de l'approche collaborative entre chercheurs et praticiens, est peut-être aussi plus prégnant en éducation qu'ailleurs. La recherche en éducation ne se limite pas à la recherche sur la pratique enseignante. Déjà là, l'idée de faire du champ de pratique un champ de recherche privilégié ne va pas de soi. Par ailleurs, les angles pour aborder l'analyse de cette pratique professionnelle sont multiples. La recherche sur la pratique enseignante puise à différentes disciplines qui, toutes, s'appuient sur des traditions épistémologiques et méthodologiques qui ont forgé leur histoire particulière : philosophie, sociologie, psychologie, didactiques des disciplines à enseigner, etc. Le danger que le champ de pratique ne soit qu'un terrain de recherche pour faire avancer les savoirs de la discipline plutôt qu'un objet de recherche pour faire avancer les savoirs de la pratique est peut-être plus grand qu'ailleurs. La difficile adéquation entre champ de recherche et champ de pratique, en éducation, justifie peut-être aussi en partie le besoin de rapprochement évoqué⁴. Quoi qu'il en soit, un discours s'est développé, plus particulièrement, en éducation, pour le champ de pratique enseignante, sans doute, mais plus largement aussi dans toutes les communautés de recherche confrontées à la nécessité de produire des savoirs pour des champs de pratique professionnelle, autour de l'idée de rapprocher les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique.

Depuis une vingtaine d'années au moins, entre autres avec la publication de l'ouvrage de Schön (1983), ce rapprochement s'est pour beaucoup exprimé par une reconnaissance des savoirs d'action du praticien comme objet d'étude. Pour le monde de la recherche, se rapprocher du monde de la pratique a beaucoup voulu dire faire des savoirs d'action des praticiens, c'est-à-dire globalement les savoirs qui se construisent en contexte d'exercice de pratique, un objet de recherche pour les chercheurs. Des ouvrages récents témoignent, par ailleurs, de cet intérêt de recherche et de conceptualisation plus vivace que jamais pour les savoirs d'action, toutes professions confondues (Barbier, 1996 ; Barbier et Galatanu, 2004).

4. Les travaux de Van der Maren (1996, 1999, 2003) visant à conceptualiser ce que serait, dans une visée de pertinence et de rigueur, une recherche « pour » l'éducation, voire un savoir à produire « pour » la pratique enseignante et la formation à cette pratique, s'inscrivent dans cet effort de mieux comprendre ce qui pourrait conduire à une meilleure adéquation entre champ de recherche et champ de pratique, dans le domaine concerné.

En éducation, une diversité de problématiques se sont développées, en ce sens, autour de l'analyse de la pratique enseignante abordée sous l'angle de ceux qui l'exercent, soit les enseignants eux-mêmes. Cela veut dire, pour les chercheurs, s'intéresser à la manière dont ces enseignants comprennent leur agir et ce qui guide cet agir, et cela, le plus souvent, grâce à des dispositifs de retour réflexif sur la pratique. On n'a qu'à consulter les synthèses américaines de recherche sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement de l'American Educational Research Association pour en constater le développement et la vivacité, du moins pour le vaste territoire de publications en langue anglaise que couvrent ces recensions. Cette centration sur l'agir de l'enseignant et sur le rationnel qui guide cet agir recoupe une diversité de courants de recherche qui se sont développés autour de ce qu'on appelle le savoir de l'enseignant (*teacher's knowledge*) et, plus particulièrement encore, autour de ce qu'on appelle le savoir pratique de l'enseignant (*practical knowledge*). Voir surtout, à ce propos, les recensions de Carter (1990), ainsi que Munby, Russell et Martin (2001), qui en offrent un portrait éloquent par sa diversité.

Parallèlement à cet intérêt pour l'investigation des savoirs d'action des praticiens, s'est développé un discours autour de la polarité entre savoirs d'action et savoirs savants, polarité reprise sous différentes appellations, comme savoirs pratiques et savoirs théoriques (Barbier, 1996), savoirs experts et savoirs profanes (Callon, Lacousmes et Barthe, 2001), un peu comme si l'idée de reconnaître que l'agir était source de savoir pour les praticiens obligeait à reconnaître aussi que l'agir était source de savoir pour les chercheurs. En d'autres termes, si le monde dans lequel vit le praticien structure son activité professionnelle et le savoir qu'il produit dans cette activité, n'en est-il pas de même pour le chercheur qui, lui aussi, exerce une activité professionnelle dans un monde dont il partage avec d'autres chercheurs les ressources et les contraintes ? Un tel discours sur la polarité des savoirs s'inscrit dans une perspective où le savoir est conçu comme socialement et culturellement situé (Wenger, 1998, 2005) et où, en ce sens, le savoir que produit le chercheur est tout autant structuré par le monde symbolique que l'amène à partager sa communauté scientifique que l'est le savoir du praticien par sa communauté professionnelle.

Des ouvrages récents (Darré, 1999 ; Callon *et al.*, 2001), puisant à une sociologie de la connaissance, s'appuient sur cette perspective d'un savoir situé, marqué par la socioconstruction des acteurs producteurs

de ce savoir. Cette posture épistémologique amène les auteurs à reconnaître non seulement la logique différente de construction des savoirs chez les chercheurs et les praticiens, logique théorique et logique pratique, pour le dire simplement, à l'appui d'Habermas (1987; déjà commenté dans Desgagné, 2001)⁵, mais aussi et surtout à remettre en cause et à dénoncer le rapport hiérarchique qui s'est historiquement établi entre ces deux logiques, du moins dans le monde du savoir professionnel, et qui s'exprime le plus souvent à travers l'opposition entre activités de conception et d'exécution (Darré, 1999). Dans les facultés dites professionnelles, cette dissymétrie entre le rôle des chercheurs et celui des praticiens dans la production du savoir professionnel s'est pour beaucoup exprimé comme un rapport mécaniste d'application de la théorie à la pratique (Schön, 1983, 1994), les théoriciens étant les concepteurs, ceux qui, par leurs recherches, savent comment éclairer et orienter l'agir des praticiens, et les praticiens étant les exécutants, ceux qui, par leur intervention dans le monde pratique, actualisent les prescriptions des chercheurs et les changements qu'ils suggèrent.

L'approche collaborative s'inscrivant dans cette perspective d'un savoir socialement et culturellement situé vise donc un renouvellement de la démarche de production du savoir professionnel sous les deux angles critiques évoqués (Desgagné, 2005b). En effet, on peut dire que l'idée de collaboration s'appuie, d'une part, sur le danger d'éloignement des deux communautés productrices du savoir professionnel, celles des chercheurs universitaires et des praticiens enseignants, et propose un rapprochement de leurs mondes respectifs en créant un espace réflexif commun de coproduction du savoir en cause. D'autre part, l'idée de collaboration de recherche s'appuie aussi sur une remise en cause du rapport dissymétrique entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, les uns vus comme les concepteurs et les autres comme les exécutants, et propose un rapport plus symétrique de coconstructeurs et de coproducteurs qui s'appuie sur un partage, voire un maillage, de leurs points de vue respectifs et une mise à contribution de

5. Darré (1999) relève que « ce n'est pas tant la logique qui est en cause que la façon de s'en servir » et suggère, en ce sens, à l'appui de Perelman (1970), de parler plutôt de raisonnements différents : raisonnement théorique qui relève, selon l'auteur, de la démonstration, et raisonnement pratique qui relève de l'argumentation (p. 147).

leurs compétences particulières⁶ au bénéfice d'un savoir professionnel renouvelé que d'aucuns appellent un savoir stratégique (Shulman, 1986 ; Van der Maren, 1996) et d'autres, un savoir sur mesure (Callon *et al.*, 2001)⁷.

Il est certain que le chercheur qui élabore un projet de recherche collaborative et met en place un partenariat avec un groupe de praticiens joue un rôle de personne centrale dans cette démarche de rapprochement des savoirs en cause et ce recadrage du rapport entre les partenaires. Il est une personne centrale dans le sens où c'est lui qui établit le contrat collaboratif au départ et qui va le réguler par la suite. C'est lui qui aura la responsabilité de faire en sorte que ce contrat modifie le rapport de dissymétrie entre la représentation que se font les praticiens du chercheur, et celle que se fait le chercheur des praticiens quant à la production du savoir de la pratique. C'est lui qui aura la responsabilité de faire en sorte que ce même contrat collaboratif permette un métissage des logiques et des sensibilités pratique et théorique permettant la production de ce savoir dit stratégique ou sur mesure. En ce sens, le chercheur collaboratif, dans une telle entreprise, joue un rôle d'acteur interface entre les communautés contributives à la construction et à la production du savoir en cause, soit la communauté professionnelle à laquelle se réfèrent les praticiens et la communauté scientifique à laquelle se réfère le chercheur qu'il est lui-même⁸.

-
6. Point de vue et compétences situées, c'est-à-dire soutenues par une pratique, celle du chercheur universitaire ou celle du praticien enseignant, pour ce qui nous concerne. Sur le statut épistémologique du « point de vue » des partenaires dans la coproduction du savoir, voir Darré (1999, chapitre 10).
 7. Paraphrasant l'heureuse formule de Sebillotte (dans cet ouvrage), on parlera alors d'un savoir construit « pour » et « sur » la pratique et surtout « avec » le concours des praticiens, le « pour » renvoyant aux finalités poursuivies et partagées par les partenaires liées à l'amélioration de cette pratique, le « sur » renvoyant à l'objet de recherche particulier à investiguer et à éclairer à propos de cette pratique, et le « avec » renvoyant à la collaboration et à la contribution des praticiens à la démarche de recherche en vue d'enrichir d'autant la pratique sous l'angle d'éclairage proposé.
 8. Wenger (1998, 2005) évoque cette idée d'acteurs interfaces entre des communautés de pratique en parlant de courtiers (« *brokers* ») qui se tiennent aux frontières et aux périphéries de différentes communautés de pratique, assumant tout autant les discontinuités que les continuités entre les communautés en cause. Il y a là quelque chose du chercheur collaboratif dans cette position ambiguë du courtier, oscillant entre l'appartenance à l'une ou à l'autre

C'est dire, il faut bien l'admettre, que le chercheur collaboratif va occuper une double position dans l'entreprise, en tant que chercheur : celle d'organisateur et celle de participant. Organisateur en tant qu'il est initiateur et gardien du contrat collaboratif et imputable d'un savoir qui se veut coconstruit, en bout de course, par la contribution de l'ensemble des partenaires ; participant dans la coconstruction, en tant qu'il est représentant de la logique théorique, aux côtés des praticiens, représentants de la logique pratique, responsable par là d'influencer le savoir à coconstruire, du lieu de sa propre logique, de son propre point de vue de théoricien de la pratique⁹. S'agit-il là d'une contradiction dans

des communautés qu'il fréquente, risquant toujours, pour cela, le rejet de l'une ou de l'autre, tout en jouant un rôle de passerelle entre elles. La sensibilité théorique du chercheur le rapproche de sa communauté scientifique, mais sa sensibilité pratique, celle qui lui fait croire aux praticiens (un praticien enseignant qu'il a parfois été avant de devenir chercheur universitaire), le rapproche de la communauté professionnelle de ses partenaires. Du même coup, cette même sensibilité théorique le fait parfois mettre à distance par les praticiens dont il veut se rapprocher. Cela dit, c'est là une position d'oscillation déjà évoquée par Simmel (1908) et reprise par Pires (1997) qui parle du chercheur de terrain, en sociologie compréhensive, à travers la métaphore de l'étranger qui se pose quelque part et qui, par sa double appartenance, gardera un équilibre entre la distance et la proximité à la communauté d'accueil, équilibre nécessaire à sa fonction de chercheur. Simmel oppose à cette image de l'étranger, celui qui va rester, celle du voyageur, celui qui ne fait que passer.

9. En lien avec nos écrits antérieurs et dans le but de résumer les composantes essentielles de l'approche collaborative, nous avons précisé, en introduction à cet article, que l'approche collaborative, par l'activité réflexive qui est mise en place en vue d'une coconstruction de sens, joue sur une double identité, recherche et formation ou, en d'autres mots, investigation formelle et questionnement pratique (Beillerot, 1991 ; Richardson, 1994). C'est sous l'angle du chercheur que nous disons ici que l'initiateur du projet collaboratif joue à la fois le rôle d'organisateur et de participant. Mais on pourrait faire le même exercice sous l'angle du formateur qu'il est aussi dans l'activité réflexive. On dirait alors que l'initiateur du projet joue à la fois le rôle de facilitateur et d'apprenant. Facilitateur en ce que l'activité réflexive qu'il anime vise l'émergence d'un développement professionnel pour les partenaires praticiens ; apprenant en ce que, comme participant, il s'ouvre, comme les autres partenaires, à la déstabilisation inhérente au choc des points de vue lié à l'objet de questionnement pratique. En ce sens, la position de dissymétrie et de symétrie, par rapport aux partenaires, joue dans les deux rôles qu'il assume : chercheur (où il est à la fois organisateur et participant de l'investigation formelle) et formateur (où il est à la fois facilitateur et apprenant du questionnement pratique).

une démarche qui se veut rétablir un rapport plus symétrique entre les partenaires ? Est-il réaliste de cumuler un rôle d'organisateur et de participant, réaliste dans la mesure où, en éducation, du moins, le monde de la recherche et les ressources qu'elle mobilise sont encore du côté des chercheurs et qu'il ne sert à rien de nier le leadership du chercheur dans la mise en place et le déroulement d'une démarche de recherche ? Ce qui est alors en cause, du côté du chercheur qui assume ce leadership, c'est surtout la conception qu'il se fait du savoir à construire pour la pratique et ce qu'engage cette conception dans la démarche à mettre en place avec les partenaires¹⁰.

2. L'illustration d'une coproduction de « savoir » autour de récits de pratique enseignante

C'est sous cet angle du chercheur collaboratif comme acteur interface entre deux communautés qu'il cherche à rapprocher, voire à mettre en relation d'interdépendance, communauté scientifique et communauté professionnelle, et entre deux raisons qu'il vise à rendre plus symétriques dans leur contribution à la démarche de recherche, raison théorique et raison pratique, que nous allons aborder l'illustration d'une coproduction de savoir. C'est dire, rappelons-le encore au risque de nous répéter, que le préfixe co- dans cette illustration de la coproduction de savoir ne

10. Il serait pernicieux qu'un chercheur, utilisant un « nous » égalitariste abusif (Darré, 1999, p. 29), ne prenne pas acte de sa position privilégiée dans une société qui lui reconnaît le statut de concepteur du savoir par rapport à des partenaires qui, faisant partie de cette même société, s'attribuent souvent eux-mêmes, par effet de culture, le statut d'exécutants de ce savoir. Mieux vaut, pour le chercheur, en avoir conscience pour assumer un rôle de leadership, comme chercheur collaboratif, dans le renouvellement du rapport dissymétrique au savoir. Ce rôle consistera, entre autres, à faire en sorte que l'espace de coconstruction, dans le projet collaboratif, soit une lutte de sens et non de lutte de pouvoir, une rencontre entre des raisons différentes, raison pratique et raison théorique, plutôt qu'une rencontre entre des statuts différents, statut de concepteur et statut d'exécutant. Et bien que ces deux dimensions ne soient pas si facilement séparables, d'aucuns reconnaissent, sur un plan épistémologique tout autant que méthodologique, le réalisme de créer les conditions d'une telle démarche d'intercompréhension (Habermas, 1987), d'un tel espace d'argumentation (Dubet, 1994), d'une telle zone interprétative (Davidson Wasser et Bresler, 1996), d'un tel forum de discussion (Callon *et al.*, 2001) et, somme toute, d'une telle activité réflexive entre partenaires.

signifie pas que les tâches sont partagées également entre les partenaires, à toutes les étapes, mais que le chercheur collaboratif relève le défi de mettre en forme un nouveau savoir issu d'un métissage des ressources des deux communautés, à l'appui desquelles les partenaires coconstruisent du sens dans une activité réflexive où leur raison respective et commune, pratique et théorique, est mise à contribution. C'est en ce sens, nous l'avons déjà amplement commenté (voir surtout Desgagné, 2001), un souci, voire un critère de double vraisemblance (Dubet, 1994) qui guide le chercheur dans une telle démarche de coproduction : vraisemblance du savoir pour la communauté professionnelle comme pour la communauté scientifique.

Nous nous appuyerons, pour cette illustration, sur un projet complété qui comporte l'avantage de pouvoir être regardé avec un certain recul, l'avantage aussi qu'on puisse disposer, pour en commenter la démarche dans cet article, d'une mise en forme du savoir coproduit, mise en forme qui servira ici notre illustration. En effet, nous avons présenté, dans un ouvrage récent (Desgagné, 2005a), à l'issue d'une analyse typologique d'histoires de pratique racontées par des enseignants du primaire et du secondaire sollicités à titre de partenaires de la recherche, ce que nous avons appelé des récits prototypes, soit des récits théorisés, articulant les composantes d'un certain savoir dit professionnel mis en intrigue par les enseignants à travers leurs récits d'expérience reconstruits et dont l'analyse typologique a permis de rendre compte en le mettant en valeur. Ce sont ces récits prototypes dont nous prétendons ici qu'ils répondent ultimement à la notion de coproduction de savoir que nous avons évoquée plus haut et au critère de double vraisemblance qu'il sous-tend, dans une démarche qui s'est voulue collaborative dans ses différentes étapes.

3. Première coproduction : la phase de reconstruction des récits

N'allons toutefois pas trop vite. Cette coproduction de savoir s'est structurée en deux phases dans la démarche collaborative. Dans une première phase du projet, un partenariat de recherche a été établi avec une commission scolaire, permettant la mise en place d'une activité réflexive pour un groupe de vingt enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Essentiellement, cette activité réflexive devait conduire à une reconstruction d'histoires de pratique plus ou moins

marquantes puisées au parcours d'expérience des enseignants, de même qu'à la production d'un recueil de récits de pratique, à rendre disponibles pour la formation des futurs ou nouveaux enseignants, dans l'esprit de la méthode des cas en enseignement (Desgagné et Gervais, 2000). Dans une deuxième phase du projet, une analyse systématique des récits ainsi reconstruits a été menée, cette fois sans la participation concrète des partenaires enseignants, suivant les démarches rigoureuses proposées par la méthode d'analyse qualitative, plus particulièrement l'analyse par théorisation ancrée et l'analyse typologique ici combinées, et conduisant à produire une nouvelle version, si l'on peut dire, des récits, cette fois théorisés sous forme de ce que nous avons appelé des récits prototypes (Desgagné, 2005a).

Au premier abord, d'aucuns auraient tendance à dire que la première phase respecte un peu mieux l'esprit collaboratif, au sens où les partenaires chercheurs et enseignants ont coconstruit ensemble les récits. En effet, précisons qu'à cette phase l'activité réflexive de reconstruction des récits a joué sur les deux facettes caractéristiques de l'approche collaborative, formation et recherche. Sous le volet formation, les enseignants ont eu l'occasion de faire le point sur leur expérience de pratique à la fois individuellement et collectivement. Des activités d'explicitation (Gervais et Desgagné, 2003) leur ont permis ainsi de réfléchir sur leur pratique, comme le suggère Schön (1996, p. 213), à partir de leurs « succès » (histoires marquantes puisées à leur expérience passée), de manière tout autant individuelle que collective. Par ailleurs, une fois les récits individuels reconstruits, nous reviendrons un peu plus loin sur cette démarche de reconstruction, des activités d'exploitation des récits auprès de groupes d'étudiants en formation à l'enseignement, voire aussi de débutants en insertion professionnelle, ont été réalisées. Ce fut là une autre façon, pour les enseignants, de réfléchir sur leur pratique. Schön (1996, p. 218) parle cette fois d'apprendre par « transfert réflexif », le transfert étant ici ce passage d'un regard plus contemplatif sur son expérience (explicitation son expérience), lors de la reconstruction du récit, à un regard plus performatif (défendre son expérience), lors de l'argumentation du récit par et avec les étudiants en formation (Desgagné et Gervais, 1999 ; Desgagné, Gervais et Larouche, 2000).

Toujours à cette première phase, sous le volet recherche, précisons que le mode de reconstruction de chaque récit s'est effectué dans une contribution partagée entre chercheurs et praticiens aux trois étapes collaboratives (Desgagné, 2005a). En effet, à l'étape de cosituation du

projet, les partenaires se sont entendus sur le type de récit à reconstruire, soit un récit ancré dans une expérience bien singulière, abordé comme un problème à résoudre, source de délibération dans l'action et choisi parce qu'on le juge porteur d'enseignement pour soi et pour les autres. À l'étape de coopération, la reconstruction, à l'oral, s'est faite sur la base d'un contrat de parole entre le chercheur et l'enseignant, contrat qui voulait que l'enseignant se raconte et que le chercheur facilite et soutienne cette narration. Et cela voulait dire pour le chercheur, avons-nous déjà commenté dans l'ouvrage cité, d'adopter une attitude compréhensive (suivre la logique de l'enseignant), de suivre le déroulement de l'histoire (suivre la temporalité de l'événement), de débusquer la pensée-en-action (suivre la délibération de l'enseignant) et, enfin, d'accompagner le recul sur l'événement (suivre l'interprétation de l'enseignant). À l'étape de coproduction, là encore, les enseignants ont participé à la mise en forme écrite en validant, complétant, peaufinant une première version de leur récit préalablement effectuée par les chercheurs. Ils se sont faits, par là, auteurs de leur propre récit, avons-nous précisé en ce sens.

En quoi, à cette première phase du projet, le chercheur a-t-il été un acteur interface entre la communauté scientifique et la communauté professionnelle? Certainement d'abord en permettant au groupe de partager une cible commune, au fondement même de la collaboration et en la régulant tout au long du projet, soit la formation de la relève et l'héritage d'expérience à lui léguer. Cette idée que l'expérience était porteuse d'enseignement pour la relève a certainement été un élément important de motivation, d'engagement et donc aussi de cohésion pour l'ensemble des partenaires. Certainement aussi en restant sensible, dans la démarche de collaboration, aux intérêts des enseignants et des responsables partenaires de la commission scolaire qui étaient, dirions-nous, prioritairement centrés sur la formation de la relève plus que sur la recherche formelle sur le savoir d'expérience, incluant l'analyse qui devait suivre, comme tel. En ce sens, l'exploitation qui a été faite des récits en cours de projet, d'une part auprès des futurs enseignants, par l'intermédiaire d'un cours universitaire et, d'autre part, auprès de jeunes débutants en insertion professionnelle, n'avait pas été prévue au départ. Ces ateliers de formation, selon l'esprit de la méthode des cas, et auxquels ont participé des enseignants du projet en collaboration avec les chercheurs, ont été élaborés et réalisés pour répondre au souci de mise à l'épreuve des récits reconstruits auprès de ceux qui en étaient les

destinataires, soit les enseignants de la relève. Les retombées pour la communauté professionnelle étaient alors, par ce souci, à l'avant-plan des retombées pour la communauté scientifique.

La deuxième phase, celle de l'analyse formelle des récits reconstruits, s'est déroulée plus tard, du moins après que la démarche de collaboration eut été terminée avec les partenaires enseignants. La collaboration, au sens concret du partenariat établi et de la relation suivie avec les enseignants du projet, s'est terminée par la production commune visée, soit la production du recueil de récits reconstruits. Un recueil de récits a donc été mis en forme, en deux tomes (Desgagné et Gervais, 2000), a été remis aux enseignants participants et diffusé dans l'ensemble des commissions scolaires de la région partenaire du projet pour une utilisation éventuelle à des fins de formation. Peut-on parler ici d'une coproduction de savoir, à cette première phase, sachant que l'analyse formelle n'a pas encore été faite ? D'aucuns pourraient objecter qu'il n'y avait là que des données accessibles à l'analyse, voire que ces données ne pouvaient prétendre au statut de savoir de recherche. Chose certaine, il y avait un produit, issu d'une démarche de reconstruction d'expériences marquantes et témoignant d'un savoir-agir professionnel, c'est-à-dire, pour l'exprimer simplement, témoignant d'une manière de s'en tirer dans l'action, un « savoir-y-faire¹¹ », quand on est enseignant et qu'on intervient auprès de ceux pour qui on est en service, les élèves, en jugeant de ce qu'il convient. De surcroît, cette reconstruction d'expériences avait suivi une démarche méthodologique défendable, sur le plan de sa rigueur, dans le monde de la recherche biographique. La véritable question était peut-être plus de clarifier, dans cette coproduction de savoir, et, ainsi que le suggèrent judicieusement Demazière et Dubar (1997), le statut que le chercheur accorde à la parole de l'enseignant qui se raconte et qui lui permet de dire que le traitement qui a été fait de cette parole, de son ancrage dans l'expérience jusqu'à sa mise en forme narrative, répond à un critère de légitimité pour témoigner d'un savoir. Ainsi, pour mieux marquer le passage de la première à la seconde phase du projet et mieux distinguer du même coup les deux coproductions de savoir distinctes auxquelles elles ont conduit, nous

11. Le « y », dans l'expression « savoir-y-faire », au sens que lui donnent Delbos et Jorion (1984, p.148), ajoute cet effet de nécessité qui devient parfois même urgence (telle situation exige une réponse, un geste à poser) propre à l'agir en contexte du praticien et qui vient teinter son savoir...

avons parlé du passage d'une posture dite restitutive à une posture dite analytique (Demazière et Dubar, 1997). Qu'est-ce à dire ? En fait, adopter une posture restitutive, c'est, pour le chercheur, postuler que, d'un certain point de vue, la parole parle pour elle-même et tout discours inter-prétatif et théorisant qui viendrait s'interposer entre l'auteur de cette parole et son auditoire (d'éventuels lecteurs de ces récits d'expérience) contribuerait à lui faire perdre une part de son effet communicationnel. Dans une telle posture, le rôle du chercheur consiste à se faire le porte-voix de la parole de l'enseignant, à la mettre en valeur sans la théoriser, si l'on peut dire. Cela dit, jouer un tel rôle de porte-voix, c'est déjà la transformer, puisque, dans le cas de notre projet, cette parole est d'abord une expérience non explicitée à laquelle on va donner la forme d'un récit. Et c'est précisément dans ce passage de l'expérience non explicitée à la mise en forme narrative que se joue le travail de recherche, à proprement parler, et la prétention, par ce travail, à rendre compte d'un savoir coproduit.

4. Deuxième coproduction : la phase d'analyse des récits

La deuxième phase du projet réalise le passage d'une posture restitutive à une posture analytique. Dans cette nouvelle posture, le chercheur considère qu'il y a un intérêt à proposer une interprétation de cette parole, interprétation qui suppose qu'on redonne aux récits un statut de données de recherche et qu'on les fasse passer par une démarche analytique. Un peu comme si l'on croyait qu'il n'allait pas de soi que le savoir-agir professionnel dont témoignent les récits d'expérience soit suffisamment mis en valeur par une simple lecture de l'histoire racontée et qu'il fallait cette démarche analytique pour dévoiler les mécanismes fins de délibération dans l'action sous-jacents à l'exercice même de ce savoir-agir. Bien sûr, c'est là un choix à faire. Car, dans une perspective de formation, on peut penser qu'il est tout aussi légitime de travailler sur des cas non théorisés, qu'on appelle des cas précédents (Doyle, 1990), profitant de cet effet de communication directe, si l'on peut dire, médiatisée par le récit, entre le conteur et son auditoire, et laissant justement à l'auditoire le soin de se laisser imprégner par l'histoire et d'en dégager une résonance plus personnalisée à sa propre expérience de pratique. C'est dans cette visée de formation qu'avait été produit le recueil de récits, première mouture (Desgagné et Gervais, 2000). La

deuxième phase nous permettait d'explorer l'idée de transformer ces cas précédents en cas prototypes, c'est-à-dire en cas théorisés (Doyle, 1990) et, ainsi, de placer entre le conteur enseignant et l'auditoire l'interprétation du chercheur.

Dans cette deuxième phase, visant une nouvelle production de savoir et une nouvelle version des récits, cette fois théorisés, le chercheur est seul dans sa posture analytique, seul avec les récits à interpréter. Est-ce à dire que nous ne sommes plus là dans l'esprit collaboratif qui a présidé à la première phase ? Nous ne sommes plus dans l'esprit collaboratif si l'on considère que, dans cette première phase, le savoir a été coproduit en interaction avec les partenaires. Nous sommes toujours dans l'esprit collaboratif si l'on considère que, dans cette deuxième phase, le chercheur est toujours lié à la double vraisemblance du savoir à produire. Il est toujours dans la position assumée depuis le départ d'un acteur interface qui doit concilier les préoccupations de la communauté professionnelle et celles de la communauté scientifique. Il l'a assumée, on l'a évoqué, à l'étape de cosituation, à celle de coopération, à l'étape de la première coproduction... il va l'assumer encore (bien qu'en l'absence des partenaires) à l'étape de la deuxième coproduction ! C'est du moins là ce que nous allons tenter maintenant d'apprécier et de commenter à partir de la démarche analytique qui a conduit à une version théorisée des récits... En quoi peut-on dire que le savoir qui a été produit, à cette deuxième phase, est un savoir coproduit, au sens où il concilie les préoccupations des deux communautés en cause, au sens où il est le produit de ce souci de double vraisemblance, comme critère de pertinence¹² ?

12. Le défi d'assumer seul, en tant que chercheur, la tâche d'analyse et de se faire acteur interface des deux communautés, dans la production du savoir, est un choix qui porte en lui-même ses limites tout autant que ses audaces. Il n'exclut pas une autre voie qui consisterait à impliquer des enseignants non seulement dans la reconstruction mais dans l'analyse de leurs propres récits et ainsi d'assumer une coproduction de savoir, au premier sens du terme, soit celui de « faire avec eux » jusqu'à la fin, dirait-on... Où nous conduirait l'exploitation de la sensibilité théorique des enseignants face au défi de faire émerger des grilles de lecture des récits ? C'est aussi une question qu'on peut poser dans le cadre d'une utilisation des récits auprès de la relève, selon la méthode des cas... Quelles grilles de lecture implicites des récits guident les stagiaires ou les débutants quand ils tentent de dégager du sens des récits d'expérience reconstruits ? Ce sont là d'autres possibles sur lesquels ouvre

Dans cette deuxième phase, on peut dire que le savoir est coproduit d'abord en lien avec la visée qui est poursuivie, une visée qui rejoint le souci d'interface entre les communautés concernées. En effet, la cible commune de départ, partagée par les partenaires, soit la formation de la relève, va demeurer à l'horizon de cette deuxième phase. Cela signifie qu'on ne conçoit pas seulement que cette analyse va produire des résultats de recherche sur les composantes du savoir professionnel des enseignants, ainsi qu'en témoignent les récits, mais que ces résultats devront être intégrés à la perspective de formation auxquels les récits sont destinés. En ce sens, dans l'ouvrage qui rend compte de la démarche d'analyse et présente les résultats, on maintient constamment la tension entre deux contributions de la recherche : d'une part, une contribution à l'investigation du savoir professionnel des enseignants ; d'autre part, une contribution à la méthode des cas en formation à l'enseignement. La problématique de la recherche est construite sur cette double contribution. Par ailleurs, l'ouvrage s'adresse à un double destinataire : le chercheur pour qui les notions de savoir professionnel et de savoir par cas sont des objets d'investigation (y compris la communauté scientifique susceptible d'assurer la vitalité théorique de ces objets de recherche) ; le formateur pour qui la méthode des cas constitue une approche pertinente pour développer le savoir professionnel des apprentis (y compris la communauté professionnelle susceptible d'accueillir un tel développement). La conciliation des visées de contribution au monde de la recherche comme à celui de la formation est ici au fondement même du savoir à coproduire à partir des récits à analyser.

La coproduction prend évidemment tout son sens dans la présentation des résultats de la recherche. Ces résultats s'articulent autour de la présentation d'une typologie des récits analysés dont chaque type est représenté par deux prototypes. Les récits prototypes sont choisis, parmi l'ensemble des récits, en tant qu'ils constituent les meilleurs

la démarche que nous commentons ici. Cela dit, le défi d'assumer seul la tâche d'analyse, dans une telle démarche et une telle position d'interface, suppose qu'on ne soit pas si seul que cela, car par leurs récits de pratique à partir desquels l'analyse doit se faire, les enseignants imposent leur point de vue sur la pratique. L'analyse du chercheur ne sera jamais que l'interprétation d'une interprétation de cette pratique assumée narrativement par ces enseignants.

exemplaires du type qu'ils représentent¹³. Mais, pour devenir prototypes, les récits ont subi une transformation. Essentiellement, on a soumis la logique narrative de l'enseignant, qui avait été le critère essentiel de reconstruction, dans la première version, à la logique interprétative du chercheur, dans cette seconde version. Cette autre logique s'appuie sur les composantes de la typologie que le chercheur vise désormais à illustrer. La typologie prend d'abord acte que tous les récits analysés l'ont été en tant que récits exemplaires, c'est-à-dire en tant que récits porteurs d'un enseignement sur la pratique. En cela, dans cette deuxième reconstruction, l'intrigue a été séparée du message, mettant ainsi en valeur les deux dimensions types, si l'on peut dire, de ce qu'il est convenu d'appeler, dans le champ narratif, un récit exemplaire. Dans une démarche comparative des intrigues et des messages, pour chaque type, des épisodes types de l'intrigue et des constituantes types du message ont été identifiés, de telle sorte qu'il est devenu possible de reconstruire les deux récits prototypes illustratifs de chaque type sur la base d'une même structuration de l'intrigue et du message.

Bref, dans cette deuxième reconstruction, la logique théorisante du chercheur se surimpose à la logique narrative de l'enseignant. Alors que dans la première version l'enseignant était le narrateur du récit, dans cette deuxième version, le chercheur est devenu narrateur. Alors qu'il se faisait le porte-voix de la parole de l'enseignant, il se fait désormais l'exégète de cette parole.

Cela dit, raison pratique et raison théorique trouvent ainsi un nouvel équilibre. Dans la première reconstruction, la raison théorique avait joué une fonction d'explicitation et de canalisation de la raison pratique : elle avait facilité le choix de l'événement marquant, la narration orale de l'expérience délibérative et la mise en forme textuelle de l'histoire. Dans la deuxième reconstruction, la raison théorique joue une fonction d'interprétation et de structuration de la raison pratique : elle a problématisé la notion de récit exemplaire, dévoilé différentes façons d'exprimer cette exemplarité, la typologie, et, pour chaque type, articulé la démarche délibérative, selon les épisodes types de l'intrigue et les

13. Le rôle des prototypes et leur statut d'exemplarité dans la démarche d'analyse typologique sont traités dans l'ouvrage auquel nous faisons référence ici (Desgagné, 2005a).

constituantes types du message. Par ailleurs, dans cette deuxième version des récits dits prototypes, la voix du chercheur se mêle désormais à la voix de l'enseignant, le conceptuel s'harmonise avec le narratif, la singularité de l'histoire se concilie avec la transversalité de la typologie. Il y a donc, par cette présentation des prototypes, le résultat du métissage des raisons théorique et pratique, tout autant et sinon plus que dans la présentation des précédents, les récits de la première version.

Est-ce à dire qu'on revient, dans cette deuxième version des récits où l'on dit que la logique théorisante se surimpose à la logique narrative, à un rapport dissymétrique entre la voix du chercheur et celle du praticien ? S'il fallait répondre positivement à cette question, il faudrait tout autant admettre la dissymétrie, cette fois en faveur de la logique narrative de l'enseignant, dans la première version. Les deux versions montrent plutôt une harmonisation différente entre les deux voix et les deux raisons, un métissage qui s'appuie sur deux postures de parole différentes, l'une à visée restitutive, l'autre à visée analytique. Mais ce que ces deux versions ont en commun, et qui assure une certaine symétrie des voix, c'est qu'elles s'inscrivent toutes les deux dans une perspective compréhensive par rapport au savoir professionnel en cause dans les récits. Et cela veut dire que dans les deux versions l'harmonisation des raisons pratique et théorique vise de toute façon à « rendre raison » (Bourdieu, 1993) à l'agir de l'enseignant et à la professionnalité du savoir qu'il met en cause, une professionnalité que, dans l'interprétation de nos résultats, nous avons associée à la force d'une identité, à une vigilance éthique et à une réflexivité en acte (Desgagné, 2005a). En ce sens, dans les deux versions des récits, nous sommes moins en présence d'une raison qui asservit l'autre à ses propres fins que de deux raisons qui concilient leurs forces coconstructives (forces argumentaires des modes narratif et conceptuel, forces évocatrices de la singularité et de la transversalité pour rendre compte des pratiques) au profit de la mise en valeur d'un savoir-agir professionnel.

Reste la question de la mise en forme du savoir qu'on a prétendu coproduire dans cette harmonisation des raisons pratique et théorique. Car, dans l'esprit collaboratif, la mise en forme des résultats doit servir à la fois les exigences de la communauté scientifique et celles de la communauté professionnelle. Qui dit mise en forme d'un savoir de recherche dit utilisation d'un certain langage pour en rendre compte... D'aucuns parlent du travail de recherche et, plus particulièrement, du travail de présentation de résultats comme d'une véritable pragmatique

de l'écriture (Bourdieu, 1993), voire d'une mise en récit de la recherche (Stoczkowski, 2001), tout au moins d'une incontournable scénarisation du savoir (Latour, 1986)¹⁴. Quelle scénarisation privilégier pour représenter un savoir qui se veut à l'interface des deux communautés productrices et surtout qui se veut répondre à leurs exigences respectives de vraisemblance et de pertinence ? Les récits prototypes, avons-nous développé en ce sens dans l'ouvrage concerné (Desgagné, 2005a), nous semblent assurer cette interface : d'une part, ils témoignent d'un savoir-agir professionnel d'enseignants d'expérience, dans les différentes composantes qu'en propose la typologie, et rejoignent en cela les exigences de la communauté scientifique ; d'autre part, ils scénarisent le savoir-agir sous forme d'un savoir par cas (Shulman, 1986 ; Passeron et Revel, 2005), cas exemplaires de pratique ou cas prototypes éventuellement utilisables pour la formation de la relève, et rejoignent en cela les exigences de la communauté professionnelle¹⁵.

On se préoccupe habituellement peu de réfléchir sur la scénarisation des résultats de recherche, se conformant aux pratiques courantes de la communauté scientifique, pratiques qui nous paraissent comme des allant-de-soi. Mais le mode de scénarisation devient une préoccupation quand on se fait acteur interface et que l'on s'aperçoit que ce qui respecte les critères d'une communauté ne respecte par nécessairement les critères d'une autre, en l'occurrence ceux de la communauté professionnelle¹⁶. Dans le projet qui nous concerne, dans une

-
14. Van Maanen (1988) consacre tout un ouvrage à cette question de la scénarisation du savoir de recherche pour le domaine de l'ethnographie. De manière plus particulière, il distingue différentes postures narratives, voire différents styles d'écriture que peut adopter un chercheur pour réaliser sa description ethnographique.
 15. Sur la manière de raisonner à partir de cas prototypes et en vue de mieux situer ce mode de raisonnement parmi d'autres types de raisonnements par cas, voir Livet (2005).
 16. On entend parfois des chercheurs en éducation dire que les enseignants ne lisent pas assez les articles scientifiques susceptibles d'éclairer leurs pratiques. Encore faudrait-il s'interroger sur la scénarisation du savoir que ces articles mettent en valeur. Cette scénarisation n'est-elle pas essentiellement construite pour répondre aux exigences de la communauté scientifique, incluant la visée très particulière de communication de résultats ? Quelles sont les pratiques de scénarisation du savoir plus proches des exigences de la communauté professionnelle ? C'est là une belle question à explorer...

perspective de contribution à la communauté scientifique, il est sans doute plus important, au-delà de livrer les résultats de la typologie et d'en faire une illustration, de rendre compte de la démarche méthodologique rigoureuse qui en a permis la formalisation. Mais, dans une perspective de contribution à la communauté professionnelle, il est probablement plus important de scénariser ces résultats sous forme d'un savoir de formation, ici un savoir par cas¹⁷, de sorte qu'on puisse éventuellement les utiliser à des fins de formation initiale et continue des enseignants. Le savoir de formation à une pratique professionnelle donnée exige, entre autres, un effort d'adéquation entre l'éclairage théorique et l'utilisation pratique, entre ce qu'il convient d'appeler le «savoir que...» (par exemple les mécanismes à l'œuvre dans le processus délibératif de l'enseignant, ainsi que le récit en témoigne) et le «savoir comment...» (par exemple ce qu'il convient de retenir de l'intervention menée par l'enseignant en lien avec la situation racontée). C'est du moins ce que visent les récits théorisés et leur scénarisation en savoir par cas : assurer l'interface en combinant les exigences de l'explicatif (dévoiler les mécanismes en jeu dans la conduite de l'acteur) avec celles du performatif (faire servir cette conduite à l'apprentissage professionnel d'autres acteurs).

En synthèse, il devient ainsi possible de donner une représentation d'ensemble des deux coproductions du savoir par cas selon les termes suivants :

À la première phase

Un savoir coproduit en interaction avec les partenaires

Un métissage entre raisons théorique et pratique :
selon une posture restitutive de la parole

17. Nous avons déjà traité du savoir par cas, comme mode de scénarisation interface entre les communautés scientifique et professionnelle, à l'occasion d'une autre recherche collaborative, antérieure à celle-là (Desgagné, 1998) ; par ailleurs, des recherches doctorales, menées sous notre supervision, donnent d'autres exemples d'utilisation du savoir par cas sous cette même visée interface ; voir à ce propos les reconstructions narratives de Larouche (2000), Malo (2005) et Audet (2006).

Une visée commune établie : la formation de la relève

Un contrat de parole : la narration d'une expérience vécue

Une scénarisation des résultats : un savoir par cas dits précédents

À la deuxième phase

Un savoir coproduit à partir de l'interaction avec les partenaires

Un métissage entre raisons théorique et pratique :
selon une posture analytique de la parole

Une visée commune maintenue : la formation de la relève

Un cadre d'analyse : la mise en valeur d'une exemplarité

Une scénarisation des résultats : un savoir par cas dits prototypes

5. Mise en perspective de la démarche de coproduction illustrée

Serait-on arrivé au même type de savoir s'il n'y avait pas eu ce défi et cette démarche de coproduction ? Dit autrement, en quoi le souci de double vraisemblance, et l'effort d'interface qu'il suggère, à la base du concept de coproduction, a-t-il permis le développement d'un savoir dit « stratégique » (Shulman, 1986 ; Van der Maren, 1996) ou « sur mesure » (Callon *et al.*, 2001), c'est-à-dire un savoir, pour le dire simplement, éclairé par la recherche et au service de l'agir ? Il faut d'abord préciser que l'agir dont il est question ici, à l'horizon de l'interface, est celui de l'apprenti et que toute la démarche de reconstruction et d'analyse des récits est orientée vers cette cible commune de produire une banque de cas à utiliser dans l'esprit de la pédagogie des cas, au bénéfice de l'apprenti (Mucchielli, 1968 ; Passeron et Revel, 2005). En ce sens, la visée de servir la formation de la relève est constitutive du savoir coproduit par les chercheurs et les praticiens ainsi que de la démarche d'interface que cette coproduction sous-entend. En d'autres mots, on n'aurait pas choisi la même expérience à raconter (un défi significatif), on ne l'aurait pas racontée de la même façon (une mise en valeur de soi et de sa pratique), on ne l'aurait pas analysée sous le même angle (un angle d'exemplarité déployé comme une typologie), on ne l'aurait pas scénarisée de la même façon (sous une mise en forme de cas précédents

d'abord, prototypes ensuite) si cette visée de servir la formation n'avait pas orienté toute la démarche et donné une direction au métissage coconstructif entre raison théorique et raison pratique.

Le savoir est donc «sur mesure» en tant que savoir de formation, conçu comme un savoir interface entre les raisons pratique et théorique. Mais peut-on dire qu'un savoir est «sur mesure» sans s'assurer qu'il réponde aux besoins de son destinataire? Sans doute peut-on dire qu'il s'agit d'un savoir éclairé par la recherche, mais peut-on aller jusqu'à dire qu'il est au service de l'agir de l'apprenti? Car entre l'apprenti qui veut s'approprier le langage de la pratique et le cas qui en est le véhicule, si l'on peut dire, il y a le formateur qui joue un rôle de médiation dans la pédagogie du cas. Comment ce formateur va-t-il exploiter ces cas à des fins d'apprentissage professionnel pour des futurs ou de nouveaux enseignants? Le savoir par cas sera dit «sur mesure» à condition que s'ajoute au cas lui-même la démarche pédagogique permettant un apprentissage professionnel pour l'apprenti enseignant. Que devrait inclure cette démarche pédagogique? Entre autres, un horizon d'attente quant à la nature même de l'apprentissage professionnel que permet un cas. Le cas suggère déjà, en soi, la reconnaissance et l'exploitation du «singulier» comme levier d'apprentissage (Barbier et Galatanu, 2000). Entre autres, aussi, une approche de médiation entre l'apprenant et le cas. Le cas doit devenir, pour l'apprenti, ou pour le groupe d'apprentis en formation, espace d'argumentation et recherche d'intelligibilité (Quéré, 2000) autour de «ce qui convient» dans la pratique (Thévenot, 2000). Entre autres encore, du côté de l'apprenant, une réappropriation pour soi de l'expérience de l'autre, telle que livrée par le cas. Le cas doit conduire, chez l'apprenti, à l'établissement d'une posture d'accueil et d'écoute de sa propre expérience en construction (Vermersch, 2000).

En somme, le savoir par cas, pour être qualifié de «sur mesure», non seulement doit-il porter enseignement sur la pratique, mais faciliter, voire soutenir, un apprentissage de pratique. Nous n'avons pas, dans notre coproduction de savoir, documenté un mode de transposition ou de médiation des cas jusqu'à l'appropriation par l'apprenti. Ne touchons-nous pas là, par cette limite avouée, à deux fonctions complémentaires de la recherche participative et plus particulièrement du modèle de recherche collaborative que nous développons: soit, d'une part, la reconnaissance des savoirs de pratique et, d'autre part, leur transformation. Notre projet de coproduction d'un savoir par cas met essentiellement à l'avant-plan une visée de reconnaissance des savoirs

de pratique, savoirs d'action et d'expérience qu'on souhaite formalisés à l'interface de la raison théorique et de la raison pratique. C'est cette reconnaissance qui est surtout revendiquée dans le projet que nous venons d'évoquer. À l'arrière-plan, il y a ce souhait que la légitimation des savoirs d'action transforme la formation qui, par une approche par cas, pourrait ainsi faire plus de place à l'apprentissage de la délibération dans l'action et à l'exercice éclairé du jugement professionnel et, ainsi, renouveler le rapport de l'apprenti au savoir de la pratique. En ce sens, et l'ouvrage en témoigne (Desgagné, 2005a), chacun des cinq types dégagés met en valeur une conduite d'action dite exemplaire et pointe le doigt, dans le commentaire interprétatif qui en est proposé, sur un certain nombre de composantes délibératives susceptibles d'orienter la formation au jugement professionnel. La perspective de reconnaissance des savoirs d'action, mise à l'avant-plan, porte en elle-même une perspective de transformation des savoirs de formation, en toile de fond.

Conclusion

Nous avons tenté, par ce texte, de mieux documenter la démarche de coproduction de savoir dans l'approche collaborative. Nous avons utilisé, pour cela, l'éclairage d'un projet de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Nous insistons beaucoup, dans cette illustration, sur la position du chercheur comme d'un acteur interface. En effet, en tant qu'acteur interface, c'est lui qui assure que le savoir à construire est cositué, coopéré et coproduit. C'est lui qui, dans son rôle d'organisateur, maintient le cap sur la double vraisemblance de la démarche, sur l'ensemble du déroulement de ces étapes ; vraisemblance pour la communauté professionnelle, d'une part, vraisemblance pour la communauté scientifique, d'autre part. C'est lui encore, dans la scénarisation du savoir, qui se fait l'artisan du savant bricolage entre raison pratique et raison théorique pour renouveler le savoir coproduit au carrefour de cette double vraisemblance.

Pourquoi tant insister sur cette position d'acteur interface du chercheur collaboratif ? Sans doute parce que le métissage entre raison théorique et raison pratique, au fondement même de cette interface, ne va pas de soi et ne se réalise pas de lui-même. Il faut, pour cela, créer les conditions d'un rapport symétrique plutôt que dissymétrique entre chercheurs et praticiens, un rapport, avons-nous développé, basé sur une

négociation de sens entre des partenaires qui se reconnaissent une légitimité de « points de vue » différenciés sur le savoir à coconstruire. Il faudrait être naïf pour croire que les praticiens prendront d'eux-mêmes cette place de partenaires du « sens » à coconstruire, alors qu'on les a toujours imprégnés du rapport dissymétrique entre concepteurs et exécutants et qu'on les a plus souvent amenés à adopter une position de récepteurs d'un savoir conçu par d'autres, en l'occurrence par les chercheurs.

La modification de ce rapport n'est pas à négliger, de part et d'autre, et exige un travail d'interface non négligeable pour le chercheur collaboratif. Ce travail passe, avons-nous dit, par la reconnaissance que l'un et l'autre ont des « points de vue » différents et complémentaires sur le monde (le monde éducatif pour ce qui nous concerne) et sur le savoir à construire pour agir dans ce monde. Et c'est là le fondement même de la collaboration, car collaborer ne veut pas seulement dire faire ensemble et partager ; collaborer veut dire que, comme partenaire, j'ai besoin de l'autre parce qu'il possède une expertise (un « point de vue ») que je n'ai pas et vice versa (St-Arnaud, 2003). En ce sens, au fondement du concept de collaboration, dans l'approche de recherche qui se réclame de ce concept, il y a cette idée de créer un espace de complémentarité des expertises pour la construction du savoir, un espace d'interface entre raison pratique et raison théorique.

Ce rapport au savoir qu'on peut qualifier de « situé », c'est-à-dire un savoir qui s'inscrit dans une activité de coconstruction et qui n'échappe jamais à mobiliser, chez l'acteur partenaire, son « point de vue » sur le monde, vient modifier l'idée même qu'on se fait de la diffusion du savoir. Car, dans l'idée habituelle de diffusion, se reflète, d'une part, cette conception dissymétrique entre concepteurs et exécutants. On verra la pertinence que les chercheurs concepteurs « vulgarisent » leurs résultats (le verbe utilisé est déjà symptomatique de la dissymétrie) pour les rendre accessibles à ceux, praticiens exécutants, qui doivent améliorer leur pratique en fonction de l'éclairage apporté. Se reflète, d'autre part, dans cette idée de diffusion, une conception réifiée du savoir, comme d'une « chose » qui circule, en dehors de toute activité, et qu'on peut rendre disponible à quelqu'un, quelque part, un praticien, par exemple, qui éventuellement le partagera avec d'autres.

Diffuser, dans notre conception « située » du savoir, ne veut pas seulement dire rendre disponible ou accessible un produit de recherche.

Cela veut surtout dire d'offrir à l'acteur, et cela inclut le chercheur, l'occasion de renouveler son « point de vue » sur le monde. En ce sens, proposer à l'enseignant d'expérience de participer à un projet collaboratif par lequel il a l'occasion de reconstruire un récit et, par là, de faire un bilan de pratique, c'est lui proposer de renouveler son point de vue sur le monde : offrir une telle occasion de coconstruction de savoir, c'est du même coup diffuser le savoir. De même, proposer à l'apprenti le savoir par cas produit par la recherche, c'est moins le mettre face à « un savoir » (comme une chose à rendre disponible) que l'inciter à renouveler son rapport au savoir en lien avec l'activité qu'il mène (un point de vue sur le monde ajusté à la pratique qui est la sienne). Dans une telle perspective, l'enjeu de la diffusion porte moins sur la « circulation » que sur la « transformation » du savoir (Darré, 1999).

Bibliographie

- Abrami, P.C., B. Chambers, C. Poursen, C. De Simone, S. D'Apollonia et J. Howden (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière.
- Audet, G. (2006). *Pour une altérité en acte : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle*, Québec, Université Laval. Thèse de doctorat non publiée.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2001). « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches », dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 305-317.
- Barbier, J.-M. et O. Galatanu (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.
- Bednarz, N. et S. Desgagné (dir.) (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation », numéro thématique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2.
- Bednarz, N., S. Desgagné, P. Diallo et L. Poirier. (2001). « L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques », dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 177-207.
- Bednarz, N., S. Desgagné et P. Lebuis (1998). « Évolution de la microculture de la classe, un changement de l'intérieur : l'exemple d'une recherche collaborative », dans M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Logiques, p. 573-602.

- Bednarz, N., L. Poirier, S. Desgagné et C. Couture. (2001). «Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens», dans A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-69.
- Beillerot, J. (1991). «La "recherche". Essai d'analyse», *Recherche et formation*, n° 9, p. 17-31.
- Bourdieu, P. (1993). «Comprendre», dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 903-939.
- Brown, A.L. (1997). «Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters», *American Psychologist*, vol. 52, n° 4, p. 399-413.
- Callon, M., P. Lascoumes et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.
- Carter, K. (1990). «Teachers' knowledge and learning to teach», dans R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 291-310.
- Carter, K. et W. Doyle (1995). «Teacher-researcher relationships in the study of teaching and teacher education», *Peabody Journal of Education*, vol. 70, n° 2, p. 162-174.
- Catelli, L.A. (1995). «Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership», *Action in Teacher Education*, vol. 16, n° 4, p. 25-38.
- Cole, A.L. (1989). «Researcher and teacher: partners in theory building», *Journal of Education for Teaching*, vol. 15, n° 3, p. 225-237.
- Cole, A.L. et J.G. Knowles (1993). «Teacher development partnership research: A focus on methods and issues», *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 3, p. 473-495.
- Couture, C. (2002). *Étude du processus de coconstruction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi. Thèse de doctorat non publiée.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Davidson Wasser, J. et L. Bresler (1996). «Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams», *Educational Researcher*, vol. 25, n° 5, p. 5-15.
- Delbos, G. et P. Jorion (1984). *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Demazière, D. et C. Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- Desgagné, S. (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 371-393.

- Desgagné, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, vol. 18, p. 77-105.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- Desgagné, S. (2005a) *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2005b). « La participation de l'utilisateur, "praticien" ou "citoyen", à la production d'un savoir crédible : une avenue incontournable », dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe, *Éducation et environnement. Un croisement des savoirs*, Cahiers de l'ACFAS, Actes de colloque du 72^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 175-185.
- Desgagné, S., N. Bednarz, C. Couture, L. Poirier et P. Lebus (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64.
- Desgagné, S. et F. Gervais (1999). « Problèmes reliés à l'utilisation de récits de pratique selon la pédagogie de la méthode des cas », dans J.-P. Bécharde et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement, Actes du 16^e colloque international, Tome II, Association internationale de pédagogie universitaire*, Montréal, École des Hautes Études commerciales de Montréal (HEC), p. 615-617.
- Desgagné, S. et F. Gervais (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique*, tomes 1 et 2, Québec, Université Laval, <www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>. Document inédit.
- Desgagné, S., F. Gervais et H. Larouche (2001). « L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire », dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 203-223.
- Doyle, W. (1990). « Case methods in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, vol. 17, n° 1, p. 7-15.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Gervais, F. et S. Desgagné (2003). « The reconstruction process of teachers' narratives », *Policy and Practice in Education*, vol. 10, n° 1, p. 45-59.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, tomes 1 et 2, Paris, Fayard.
- Hargreaves, A. et R. Dawe (1990). « Paths of professional development : Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching », *Teaching & Teacher Educational*, vol. 6, n° 3, p. 227-241.

- Johnson, D., R. Johnson, E. Johnson et P. Roy (1984). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*, Québec, Université Laval. Thèse de doctorat non publiée.
- Latour, B. (1986). «L'objet des sciences, raison d'être des approches sociosémiotiques», dans P. Ouellet (avec la coll. de K. Fall) (dir.), *Les discours du savoir*, Montréal, Les Cahiers de l'ACFAS, n° 40, p. 13-22.
- Lieberman, A. (1986). «Collaborative research: Working with, not working on...», *Educational Leadership*, vol. 43, n° 5, p. 29-32.
- Lieberman, A. et L. Miller (1990). «The social realities of teaching», dans A. Lieberman (dir.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, New York, The Falmer Press, p. 153-163.
- Little, J.W. (1982). «Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success», *American Educational Research Journal*, vol. 19, n° 3, p. 325-340.
- Little, J.W. (1990). «The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations», *Teachers College Record*, vol. 91, n° 4, p. 509-536.
- Livet, P. (2005). «Les diverses formes de raisonnement par cas», dans J.-C. Passeron et J. Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, p. 229-253.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*, Québec, Université Laval. Thèse de doctorat non publiée.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*, Paris, ESF Éditeur.
- Munby, H., T. Russell et A.K. Martin (2001). «Teachers' knowledge and how it develops», dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, D.C., American Educational Research Association, p. 877-904.
- Passeron, J.-C. et J. Revel (2005). «Penser par cas. Reasonner à partir de singularités», dans J.-C. Passeron et J. Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en sciences sociales, p. 9-44.
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*, Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles.
- Pires, A. (1997). «De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales», dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 3-54.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France.

- Quéré, L. (2000). « Singularité et intelligibilité de l'action », dans Centre de recherche sur la formation (CNAM), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 147-169.
- Richardson, V. (1994). « Conducting research on practice », *Educational Researcher*, vol. 23, n° 5, p. 5-10.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- Sebillotte, M. (2001). « Les fondements épistémologiques de l'évaluation des recherches tournées vers l'action », *Natures, Sciences, Sociétés*, n° 3, p. 8-15.
- Sebillotte, M. (2007). « L'analyse des pratiques. Réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-87.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Cambridge University Press.
- Shulman, L.S. (1986). « Those who understand : Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- Simmel, G. (1908). « Digressions sur l'étranger », dans Y. Grafmeyer et I. Joseph (dir.), *L'école de Chicago* (1979), Paris, Éditions du champ urbain, p. 53-59.
- Sirotnik, K. (1988). « The meaning and conduct of inquiry in school-university partnerships », dans K. Sirotnik et J. Goodlad (dir.), *School-university Partnerships in Action : Concepts, Cases and Concerns*, New York, Teachers College Press, p. 169-190.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stoczkowski, W. (2001). « Raison narrative : des vertus cognitives du récit comparées à celles du modèle », *Information sur les sciences sociales*, vol. 40, n° 3, p. 347-371.
- Thévenot, L. (2000). « L'action comme engagement », dans Centre de recherche sur la formation (CNAM), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 213-238.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Van der Maren, J.M. (2003). « Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 467-476.
- Van Maanen, M. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Vermersch, P. (2000). « Approche du singulier », dans Centre de recherche sur la formation (CNAM), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 239-256.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice*, New York, Cambridge University Press.
- Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Traduction et adaptation de F. Gervais, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

PARTIE

3

**Quand la
recherche
participative
interroge la
formation**

UNE INVESTIGATION
COLLABORATIVE ET
DÉVELOPPEMENTALE
DE L'EXPÉRIENCE DU POUVOIR
CHEZ DES GESTIONNAIRES
POSTCONVENTIONNELS

Charles **BARON**

Département de management, Université Laval

● RÉSUMÉ

Dans le cadre du présent chapitre, nous tâcherons de présenter aux chercheurs intéressés par l'approche participative les considérations paradigmatiques, théoriques et méthodologiques qui ont façonné l'investigation collaborative et développementale que nous avons menée avec des gestionnaires.

Ce dispositif de recherche nous est apparu tout indiqué pour étudier les transformations qui surviennent dans l'expérience du pouvoir de gestionnaires qui ont atteint des stades de conscience dits postconventionnels et qui parviendraient, ce faisant, à stimuler et à soutenir l'apprentissage collaboratif et le codéveloppement (Rooke et Torbert, 2005).

Nous présenterons, notamment, les spécificités du paradigme participatif articulé en gestion par Heron et Reason (1997), ainsi que les considérations développementales (ex. : Torbert, 1991 ; 1999) qui ont façonné notre méthodologie d'intervention.

Enfin, nous tâcherons de faire ressortir la cohérence entre notre objet d'étude, notre paradigme de recherche et notre méthodologie d'intervention, et nous soulèverons un impératif qui s'est imposé à nous pour soutenir le développement personnel des participants – potentiellement polémique –, soit la nécessité d'assumer une autorité asymétrique en relation avec les participants.

1. Le contexte de la recherche participative

1.1. Des gestionnaires dépassés par la complexité et les paradoxes actuels

À l'aube du troisième millénaire, le monde du travail est en pleine mutation. En effet, les systèmes organisationnels changent rapidement et apparaissent de plus en plus complexes, interdépendants et fragiles. Or, les modes de gestion en vigueur n'ont pas connu de transformations comparables, mais ont plutôt été durcis ces dernières années en réaction aux changements et à la compétition accrue qui frappent les organisations. Ils ont dès lors présenté un potentiel destructeur considérable, comme en témoigne la recrudescence des problèmes de santé physique et mentale (Duxbury, Higgins et Johnson, 1999) et de violence au travail (Chappell et Di Martino, 2000 ; Vézina, 2000). Qui plus est, les gestionnaires¹ apparaissent dépassés par les demandes paradoxales qui leur sont adressées (Kegan, 1994). À titre d'exemple, des gestionnaires sont conviés à travailler en équipe et à déléguer leurs pouvoirs tout en demeurant les seuls imputables des résultats, ainsi qu'à être créatifs et en continuel processus d'apprentissage, alors que seuls les résultats semblent valorisés. Enfin, il est fréquent qu'on leur demande de prendre des décisions judicieuses et rapides, alors qu'ils sont inondés d'informations complexes et partielles.

Pour pallier les lacunes des modes de gestion actuels, plusieurs auteurs croient nécessaire l'avènement d'une nouvelle forme de gestion, davantage axée sur l'apprentissage collaboratif et sur un pouvoir partagé (Argyris, 1992 ; Pedler, Boydell et Burgoyne, 1989 ; Senge, 1990). Un tel style de gestion se manifesterait auprès de ses subordonnés, de

1. C'est-à-dire ces personnes qui assument la pratique sociale, politique et morale de l'administration (Kallinikos, 1996).

ses collègues ou de ses supérieurs par un intérêt et une ouverture à remettre en question et à transformer les façons de voir, de penser et d'agir qui freinent le changement ou l'apprentissage, par l'articulation de visions partagées, par la reconnaissance des compétences, de l'autonomie et du leadership de chacun, etc. Or, les gestionnaires ne se sentent généralement pas aptes à gérer sous un mode apprenant (French et Grey, 1996 ; Pearn *et al.*, 1995). De fait, de l'avis de Fisher, Rooky et Torbert (2000), l'apprentissage collaboratif constitue l'action organisationnelle la moins bien comprise et la moins bien pratiquée en gestion.

Dans cette veine, Kegan (1994) soutient que ce qui fait peut-être défaut, c'est la compréhension que les exigences du travail ne nécessitent pas tant l'introduction de nouvelles habiletés que la transformation de nos façons de donner un sens à notre expérience et d'agir dans le monde. Cette transformation apparaît requise tant dans les paradigmes collectifs que dans les structures de conscience individuelles. En effet, les écueils rencontrés par les gestionnaires pour soutenir l'apprentissage collaboratif apparaissent attribuables en bonne partie au paradigme de gestion moderne ayant cours dans les organisations contemporaines. Par ailleurs, il est aussi vrai que le passage à un paradigme de gestion plus propice à l'apprentissage et au développement requerrait l'atteinte – à l'échelle individuelle – de nouveaux paradigmes personnels, soit des stades de développement de la conscience dits « postconventionnels » (Rooke et Torbert, 2005 ; Cook-Greuter, 1990).

1.2. Critiques adressées au paradigme de gestion moderne

Inspiré du positivisme et des écrits de Charles Taylor, d'Adam Smith et de Max Weber, le paradigme de gestion moderne conçoit les travailleurs comme étant irrationnels et enclins à résister aux meilleures façons d'accomplir leurs tâches. Plus encore, ce paradigme postule l'existence d'une réalité qui peut être fragmentée et contrôlée de façon mécanique. Aussi, le pouvoir est exercé unilatéralement par les hauts dirigeants, tandis que le processus de travail est morcelé et ne se prête pas à l'action concertée des travailleurs. Or, ce mode de gestion a été développé alors que les marchés étaient stables et prévisibles et que les ressources humaines étaient non scolarisées et accomplissaient des tâches répétitives et monotones. Aujourd'hui par contre, le peu de contrôle et de soutien social dont jouissent les acteurs entraîne plusieurs effets

délétères sur leur santé ainsi que sur leur capacité à s'adapter et à apprendre (Karasek et Theorell, 1990). En outre, des critiques post-modernes récurrentes se font entendre selon lesquelles les organisations nient indûment :

1. l'autonomie et la codétermination des systèmes ;
2. les intérêts de l'élite qui sont servis par le discours organisationnel au détriment de tous les autres ; et
3. la valeur et la complémentarité des points de vue locaux et des savoirs situés des acteurs (Cooper et Burrell, 1988).

À titre d'exemple, l'analyse des facteurs ayant conduit aux crises comme Bhopal ou Tchernobyl illustre bien comment les organisations occultent l'interdépendance et la fragilité des systèmes que sont la personne, l'organisation, la société et la nature (Pauchant et Mitroff, 1995 ; Senge, 1990). De même, les représentations actuelles de l'efficacité – presque exclusivement axées sur la rentabilité économique (Morin, Savoie et Beaudin, 1994) – laissent peu de doute quant à la primauté des intérêts de l'élite socioéconomique sur toute autre préoccupation, comme l'éthique, la spiritualité et l'écologie (Hawkins, 1991 ; Pauchant, 1995, 2000). Or, soutenir et stimuler des échanges propices à l'apprentissage collaboratif à travers sa gestion requiert d'aborder autrement – de façon plus postmoderne – la différence, le savoir et le pouvoir. En effet, comment un gestionnaire pourrait-il, sinon, admettre les limites de ses croyances et de ses points de vue, développer un rapport d'influence véritable et se réjouir de la différence de l'autre lorsqu'il remet en question les idées qu'il considérait jusque-là comme vraies ?

1.3. Le paradigme du développement intégral comme alternative plus viable

À travers une œuvre intégrative magistrale, le philosophe américain Ken Wilber (1995 ; 2000) intègre et transcende plusieurs des critiques postmodernes adressées à la gestion contemporaine. Articulant ni plus ni moins un paradigme de développement intégral, il incite à reconnaître la valeur propre et l'indissociabilité des dimensions subjective, intersubjective, objective et systémique de la réalité, ainsi que l'omniprésence de hiérarchies dans toutes ces dimensions, qui – à l'état naturel – sont propices au développement des systèmes individuels et collectifs. Si l'explicitation de ce paradigme dépasse largement les

besoins du présent chapitre, nous décrivons ici brièvement la dynamique des hiérarchies naturelles pour saisir la forme que peut prendre l'exercice d'un pouvoir propice au codéveloppement. Ces observations apparaissent d'autant plus importantes que les critiques postmodernes des organisations ne proposent à peu près aucun paramètre pour un exercice sain de l'autorité, ni aucune finalité comme supérieure aux autres.

De fait, Wilber s'emploie à montrer par une synthèse impressionnante de travaux scientifiques – provenant de champs aussi diversifiés que la psychologie, la physique quantique, la linguistique ou la spiritualité – que tous les éléments composant le réel constituent des systèmes qui englobent et transcendent les capacités et les *patterns* de fonctionnement de systèmes moins complexes. Propice à l'actualisation de ses éléments constitutants, une hiérarchie naturelle consiste en un réseau séquentiel de systèmes qui sont à la fois des tous et des parties et dont la complexité et les capacités intégratives s'accroissent. Les systèmes supérieurs y exercent une influence sur les systèmes inférieurs (causalité descendante) tout en se laissant influencer par eux (causalité ascendante, généralement plus holistique). À titre d'exemple, une famille avec de jeunes enfants incarne une hiérarchie naturelle dans la mesure où les parents disposent de ressources supérieures à leur progéniture, mais doivent néanmoins s'adapter aux besoins de celle-ci pour permettre le développement harmonieux et intégré de la famille et de chacun de ses membres.

A contrario, une hiérarchie pathologique se distingue par l'exercice d'une influence dominatrice, répressive et aliénante des composantes supérieures sur celles de niveau inférieur, conduisant à un ensemble de problèmes à l'échelle individuelle et sociale. Dans une hiérarchie pathologique, un système ne reconnaît pas qu'il est à la fois un tout **et** une partie, mais se prend pour **LE tout** et cherche à dominer les autres. À titre d'exemple, les organisations modernes sont souvent structurées comme des hiérarchies pathologiques, comme en font foi le rapport d'obéissance institué entre les dirigeants et la majorité, le rapport de compétition institué à l'égard d'organisations œuvrant dans le même domaine ainsi que le rapport d'exploitation et de dévastation de l'écologie planétaire.

Si le passage à un paradigme de gestion propice au développement intégral apparaît plus que jamais de mise, les écrits sur le développement de la conscience révèlent que les gestionnaires doivent avoir atteint des stades postconventionnels pour l'actualiser.

2. La conscience postconventionnelle : condition à l'actualisation d'une gestion propice à l'apprentissage et au codéveloppement

2.1. Des stades de conscience à l'âge adulte

Depuis Piaget, des chercheurs en psychologie ont identifié des stades de développement de la conscience distincts dans l'enfance et dans l'adolescence et ont présumé que l'âge adulte était l'aboutissement du processus développemental. Or, au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs (Loevinger, 1976 ; Kegan, 1982 ; Cook-Greuter, 1990) ont remis en question cette présomption en décrivant des stades supérieurs de développement. De fait, une recension d'une quarantaine de théories du développement de l'adulte, bien documentées empiriquement, permet de dégager une séquence hiérarchique, relativement universelle et invariante, de stades de développement (Wilber, 2000). Ainsi, le développement personnel se subdivise en trois grandes phases² : préconventionnelle, conventionnelle et postconventionnelle (Kohlberg, 1981). Si la première phase regroupe les stades de développement de l'enfance, bien étudiés en psychologie, la phase conventionnelle inclut pour sa part les premiers stades du développement de l'adulte³. La personne

2. L'approche développementale a été façonnée par plusieurs orientations théoriques, notamment cognitivistes, analytiques et existentielles. Ces diverses origines ont donné lieu à différentes échelles de développement. Ces échelles ne comptent pas le même nombre de stades et les noms des stades diffèrent d'un auteur à l'autre (voir les tableaux comparatifs de Wilber [2000] à cet effet). De façon à limiter la confusion à cet égard, la plupart des auteurs utilisent la nomenclature de Kohlberg, qui regroupe les stades de développement en trois niveaux.
3. Selon la typologie utilisée dans ce texte (Torbert, 1987), la phase préconventionnelle renvoie aux stades *Impulsif* et *Opportuniste*, la phase conventionnelle inclut les stades *Diplomate*, *Expert* et *Performant*, tandis que la phase postconventionnelle comprend les stades *Individualiste*, *Stratège* et *Intégré*. Dans ce texte, nous nous attardons seulement aux stades *Performant*, *Individualiste* et *Stratège*.

y intègre les conventions et les croyances de son groupe d'appartenance d'une façon de plus en plus personnelle. Au dernier stade conventionnel, où se situent le plus grand nombre de gestionnaires (36 % selon Cook-Greuter, 2004), l'individu reconnaît que la réalité est construite, il cherche à atteindre *la* meilleure compréhension et *la* plus grande efficacité possible avec ses collaborateurs, et prend le contrôle de l'environnement en fonction de ses objectifs. Torbert (1991) qualifie d'ailleurs de performant⁴ (*achiever*) le gestionnaire parvenu à ce stade. Toutefois, celui-ci ne dispose pas de distance critique quant à la culture de son organisation, pas plus que par rapport à ses propres façons de voir, de penser et d'agir. Du coup, il aura tendance à se soucier de ses intérêts personnels et de ceux de son groupe immédiat au détriment de ceux de la collectivité et il éprouvera des difficultés à apprendre de ses problèmes avec autrui. De fait, les limites propres au stade performant apparaissent similaires à celles du paradigme de gestion moderne. Ce ne serait qu'une minorité de gestionnaires qui accéderait à une conscience postconventionnelle (Fisher, Rooke et Torbert, 2000). Comme leur nom l'indique, les stades postconventionnels renvoient à un niveau de conscience où la personne dispose d'une distance critique quant aux façons de voir, de penser et d'agir prescrites ou partagées socialement, de sorte qu'elle peut s'en affranchir.

2.2. Les acquis des stades postconventionnels

Torbert qualifie les gestionnaires qui ont atteint les deux premiers stades postconventionnels d'individualistes et de stratèges. Le premier stade postconventionnel, dit Individualiste (correspondant à 11 % des gestionnaires, selon Cook-Greuter, 2004), se caractérise par une prise de conscience des biais, des limites et des intérêts qui sous-tendent les conventions sociales et ses propres croyances. Capable d'une pensée plus créative et flexible, la personne individualiste parvient à remettre en question ses structures de compréhension du monde et à participer à des apprentissages collaboratifs. Toutefois, elle a tendance à douter de sa légitimité à exercer son autorité, elle verse parfois dans un relativisme paralysant et elle peut se faire la défenderesse d'intérêts ou d'idéaux

4. Une majuscule est utilisée pour le nom du stade, tandis que la minuscule est utilisée pour le qualificatif.

occultés dans les processus décisionnels. Ces *insights* ne sont pas sans évoquer les constats postmodernes incitant à reconnaître les intérêts qui teintent tout discours, la complémentarité du point de vue des acteurs en contexte et l'enrichissement inhérent à la différence.

De fait, c'est le passage au stade suivant, dit Stratège (5 % des gestionnaires selon Cook-Greuter, 2004), qui permettra à la personne d'intégrer une vision systémique et organique des personnes, de l'organisation et de l'environnement, et d'exercer son pouvoir d'une façon adaptée à l'apprentissage collaboratif et au codéveloppement. À cet égard, Fisher et Torbert (1991) révèlent que les gestionnaires stratèges collaborent plus étroitement avec leurs subordonnés, explorent leurs perspectives et cherchent des cadres de compréhension qui intègrent leurs points de vue respectifs. Lors de prises d'actions, ils se livrent à des recadrages fréquents, négocient non seulement leurs façons de voir, mais aussi les façons de collaborer. Enfin, et surtout, ces gestionnaires négocieraient mieux une compréhension commune de la réalité avec leurs propres supérieurs. De plus, Rooke et Torbert (1998) ont observé chez une dizaine de hauts dirigeants d'entreprise – suivis sur une période moyenne de 4 ans – que ceux ayant atteint des stades postconventionnels font figure de leaders d'apprentissage et ont participé à significativement plus de transformations organisationnelles que ceux qui sont à des stades conventionnels. Ces auteurs attribuent cette différence à l'exercice d'un pouvoir transformationnel (Torbert, 1991), par lequel les leaders postconventionnels tableraient sur la mutualité et les initiatives volontaires des partenaires. Enfin, l'étude de Bushe et Gibbs (1990) révèle que onze consultants internes évalués au stade Stratège ont été reconnus comme des acteurs de changement plus compétents que cinquante-trois autres consultants évalués à des stades de développement antérieurs. Le tableau 2 présente un résumé du style de gestion et de leadership associé à ces stades de conscience.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux transformations qui surviennent aux stades de conscience Individualiste et Stratège en lien avec l'expérience et l'exercice du pouvoir. Entre autres choses, nous souhaitons savoir de quoi les gestionnaires individualistes et stratèges deviennent conscients pour exercer leur pouvoir d'une façon plus propice à l'apprentissage collaboratif et au codéveloppement.

2.3. Le processus du développement de la conscience

Pour articuler notre question et notre objet de recherche, il est nécessaire de présenter brièvement en quoi consiste le développement de la conscience. Tout d'abord, un stade de conscience peut être défini comme un ensemble de façons de penser, de ressentir et d'agir – soit des structures de signification cognitives, affectives et comportementales – communes aux individus qui s'y trouvent. Par ces structures, ceux-ci parviennent à mener à bien l'activité fondamentale et distinctive de l'être humain, qui consiste à donner un sens à son expérience. Le développement de la conscience, pour sa part, implique de se différencier des structures de signification que nous endossons inconsciemment, auxquelles on est assujetti, pour en faire l'objet d'un examen critique susceptible d'en révéler les limites, de les transformer et de les réintégrer à même son répertoire de possibilités. Ainsi, avec le passage d'un stade de conscience à un autre, la personne se distingue des structures de signification auxquelles elle s'était identifiée jusque-là pour en embrasser de nouvelles, plus complexes et inclusives, permettant de transcender et d'intégrer les précédentes. À titre d'exemple, la personne qui se trouve au stade Individualiste est parvenue à prendre une distance critique et à se différencier des conventions sociales auxquelles elle s'identifiait et se plie de bonne grâce au stade précédent, les jugeant désormais trop limitantes et aliénantes par rapport à sa vraie nature et à ses valeurs personnelles. Qui plus est, elle trouve une façon créative d'être davantage elle-même tout en satisfaisant minimalement les attentes dirigées à son endroit. Cela dit, la personne individualiste n'en demeure pas moins assujettie à ses nouvelles structures de signification, telles que – par exemple – l'espoir de pouvoir se définir indépendamment du monde social.

Ainsi, des personnes se situant à un même stade de développement sont, selon toute vraisemblance, assujetties aux mêmes structures de signification et devraient faire face à des difficultés semblables, c'est-à-dire aux limites inévitables des structures qu'elles endossent. De fait, ces structures de signification récurrentes chez les personnes partageant un même stade de conscience se manifestent vraisemblablement par des *patterns* développementaux. Soutenir le développement de la conscience suppose donc que l'on aide la personne à prendre conscience des structures de signification qui façonnent, à son insu, son expérience affective, sa compréhension et ses actions. De même, documenter et mieux comprendre les transformations qui s'opèrent dans la structure

Tableau 2
Styles de gestion et de leadership associés aux niveaux et aux stades de conscience

| Niveaux et stades de conscience | Styles de gestion et de leadership | |
|--|---|--|
| (% des gestionnaires selon Cook-Greuter, 2004) | Forces | Faiblesses |
| Préconventionnel [...] | | |
| Conventionnel [...] | | |
| <i>Performant</i> (36%) | Intégration personnelle des conventions ; autodétermination. | Ethnocentrisme ; le gestionnaire contrôle l'environnement en fonction de ses objectifs ; il croit qu'il existe une meilleure façon de penser et d'agir. |
| Postconventionnel | Préoccupation pour l'efficacité systémique. | |
| <i>Individualiste</i> (11 %) | Reconnaissance que tout système est arbitraire, biaisé et intéressé ; pensée flexible qui déborde les façons de penser et d'agir habituelles ; le gestionnaire présume de la complémentarité des points de vue. | Prises de décision contextualisées qui peuvent sembler inconsistantes ; relativisme parfois paralysant ; le gestionnaire peut se camper dans un rôle d'avocat du diable au nom d'idéaux. |
| <i>Stratège</i> (5 %) [...] | Préoccupation pour la cohérence systémique ; plaisir à cocréer, à apprendre avec d'autres et à recadrer les règles improductives. | Impatience quant au rythme de développement de son entourage ; le gestionnaire peut paraître arrogant, trop complexe et pas assez pragmatique. |

de conscience aux stades Individualiste et Stratège en lien avec l'exercice du pouvoir implique que l'on sonde les structures de signification associées à l'exercice du pouvoir auxquelles les personnes sont assujetties et qui font l'objet d'une expansion de la conscience.

Ainsi, notre objet de recherche a été défini comme suit : les structures de signification associées à l'expérience du pouvoir faisant l'objet d'une expansion de conscience aux stades Individualiste et Stratège. Et notre principale question de recherche a été définie de la façon suivante : qu'est-ce qui se transforme – et comment – dans les structures de signification des gestionnaires individualistes et stratèges alors qu'ils sont soutenus dans l'expansion de leur conscience ?

3. Un programme de recherche menant naturellement au paradigme participatif articulé par Heron et Reason (1997)

Notre objet d'étude appelait la mise sur pied d'une recherche participative, soit une formation-recherche, où des gestionnaires individualistes et stratèges seraient soutenus dans l'expansion de leur conscience au moment où cherchent à s'affranchir de difficultés récurrentes dans l'exercice de leur pouvoir, que ce soit en relation avec leurs subordonnés, leurs collègues ou leurs supérieurs.

Nos objectifs de recherche étaient de documenter et de mieux comprendre les structures de significations associées à l'expérience du pouvoir qui se transforme aux stades de conscience Individualiste et Stratège. Ce faisant, nous souhaitions articuler une théorisation ancrée de ce processus de développement, rédiger le récit des participants pour inspirer et stimuler des gestionnaires aux prises avec des *patterns* similaires, et circonscrire les interventions développementales les plus porteuses à chacun de ces stades.

Il nous incombait donc de mettre sur pied une formation où des gestionnaires individualistes et stratèges pourraient reconnaître les *patterns* qui gênent l'exercice de leur pouvoir et faire des prises de conscience permettant de les dépasser. Pour établir les paramètres d'une telle formation, nous nous sommes inspiré de méthodes de recherche collaboratives (Heron, 1996 ; Heron et Reason, 1997 ; Torbert, 1991, 1999) en nous assurant bien qu'elles s'inscrivent elles-mêmes dans un

paradigme cohérent avec la vision du monde et la forme d'exercice du pouvoir qui semble caractériser les stades de conscience postconventionnels dont nous souhaitons soutenir le développement.

3.1. Le paradigme de recherche participatif auquel nous souscrivons

Le paradigme de recherche participatif articulé par Heron et Reason (1997 ; Heron, 1996 ; Reason et Bradbury, 2000) au département de gestion de l'Université de Bath s'est imposé à nous pour deux raisons. D'une part, ces auteurs proposent une solide réflexion et des paramètres explicites pour la conduite d'une recherche collaborative en milieu organisationnel (p. ex. : Heron, 1996). D'autre part, ce paradigme incite le chercheur à endosser une vision du monde, du savoir et du pouvoir propice à l'apprentissage collaboratif et au codéveloppement. En effet, ce paradigme présente une grande cohérence avec le paradigme du développement intégral et la conscience postconventionnelle dont nous souhaitons soutenir le développement et la consolidation chez les gestionnaires individualistes et stratèges. À titre d'exemple, Heron et Reason (1997) soutiennent que l'esprit articule toujours la réalité à l'intérieur d'un paradigme, lequel gagne à être recadré et reformulé lorsque de nouvelles considérations contextuelles en révèlent les limites. De même, ils incitent à reconnaître que nous ne sommes pas des esprits séparés de la matière et du reste du cosmos, mais que nous faisons partie d'un tout. De fait, Heron et Reason (1997) ont cru bon de décrire leur paradigme de recherche en fonction des dimensions distinctives des paradigmes proposés par Guba et Lincoln (1994), soit l'ontologie, l'épistémologie et la méthodologie, auxquelles ils ont jouté l'axiologie.

3.2. Ontologie : une réalité subjective, intersubjective et objective

Il existe un cosmos donné, une réalité première, objective, à laquelle l'esprit participe. La réalité qui émerge de cette participation est le fruit d'interactions entre le cosmos et la façon dont l'esprit s'y engage. Ainsi, cette rencontre est transactionnelle et interactive. « La réalité est subjective dans la mesure où elle est seulement connue à travers la forme que l'esprit lui donne ; mais elle est aussi objective parce que l'esprit est aussi façonné par elle » (Heron, 1996, p. 11). Enfin, l'expérience s'avère

aussi intersubjective, dans la mesure où elle présuppose de participer, à travers des rencontres et le dialogue, à une culture où le langage, les valeurs, les normes et les croyances sont partagés.

3.3. Axiologie : des savoirs pratiques au service de l'épanouissement

Le paradigme participatif conçoit que soutenir l'épanouissement humain doit être la finalité poursuivie par toute recherche. Ainsi, la recherche doit dégager des savoirs pratiques favorisant l'équilibre entre la hiérarchie (décider pour les autres), la coopération (décider avec les autres) et l'autonomie⁵ (décider pour soi).

Concevant que la réalité est cocrée, la finalité ultime d'une investigation coopérative est de changer le monde (Fals Borda, 1996) en s'engageant et en assumant la responsabilité de sa participation (Skolimowski, 1994). En ce sens, Heron (1996) soutient que l'investigation des savoirs présents dans l'expérience et la pratique est primordiale parce qu'elle est la plus susceptible de susciter des apprentissages transformationnels, c'est-à-dire de soutenir la transformation des structures de signification et d'action des participants. Enfin, Reason (1994) soutient qu'une investigation collaborative mue par un tel idéal permet de guérir les acteurs, mais aussi de contrer la dissociation qui caractérise l'existence moderne, et de lui redonner une dimension sacrée. Selon Reason, l'indissociabilité de ce triple bienfait se révélerait notamment dans la même racine étymologique des termes *heal*, *whole* et *holy*.

3.4. Épistémologie : quatre formes de savoirs interdépendants

L'esprit humain participe à la structure et au dynamisme de la réalité sur la base de ses structures de signification, lesquelles comportent des dimensions expérientielles, artistiques, cognitives et pratiques tout aussi riches et importantes (Heron et Reason, 1997). Ces quatre façons interdépendantes de faire l'expérience du monde constituent autant de

5. Torbert (1991) ainsi que Beck et Cowan (1995) soutiennent pour leur part que ces principes d'action sont essentiels au leadership transformationnel, favorable à l'apprentissage collaboratif et au codéveloppement.

formes de savoirs. L'expérience humaine étant subjective, intersubjective et objective, ces savoirs sont compris à la fois comme étant déjà là, mais aussi comme étant reconstruits à travers leur articulation.

- Le savoir **expérientiel** renvoie à la rencontre directe – affective, kinesthésique, énergétique – d'une personne, d'un endroit ou d'une chose. Ce savoir est issu d'une expérience sentie et d'une résonance qui ne peut jamais être pleinement traduite en mots. Heron (1996) accorde une importance prédominante à ce type de savoir, dans la mesure où il constitue l'ancrage et le gage de la pertinence de tous nos savoirs.
- Le savoir **présentationnel** renvoie pour sa part à une compréhension intuitive de nos expériences de résonance et à l'expression des *patterns* de signification par le biais de métaphores, d'allégories et de différents médiums artistiques.
- Le savoir **propositionnel** renvoie au savoir généralement reconnu par les institutions universitaires, soit à l'articulation de théories à propos de l'expérience à l'aide de concepts et de catégories.
- Enfin, le savoir **pratique** renvoie à l'application technique et compétente des savoirs antérieurs. Ce type de savoir est considéré comme le plus important dans la mesure où il permet l'actualisation des autres savoirs. En effet, sa validité et son efficacité repose sur une compréhension conceptuelle des principes et des standards de pratique, mais aussi sur une élégance et un ancrage dans l'expérience de la situation dans laquelle survient l'action.

En outre, Heron et Reason (1997 ; Heron, 1996) proposent plusieurs indicateurs pour mettre à l'épreuve et étayer la validité de ces différentes formes de savoirs, notamment l'évaluation de leur cohérence, la transposition de ces savoirs en une pratique propice à l'épanouissement et la démonstration d'une subjectivité critique par les participants les ayant articulés. En effet, ils croient nécessaire que les participants-chercheurs fassent montre d'une subjectivité critique pour articuler des savoirs valides, c'est-à-dire qu'ils soient conscients de leurs différentes formes de savoirs, qu'ils puissent déceler leurs incohérences et les corriger. À cet effet, la personne doit reconnaître que, si elles ne sont pas disciplinées, toutes ses formes de savoirs sont susceptibles d'être distorsionnées par des processus défensifs. Ainsi, la subjectivité critique implique de porter attention à sa posture personnelle – soit ses croyances

fondamentales, ses valeurs, ses enjeux affectifs – pour éviter d’y être assujéti. C’est ce que Bateson (1973) appelle l’exercice d’une réflexivité de troisième ordre par laquelle la personne parvient à choisir les prémisses de compréhension et d’action, à se détacher de ses cadres de référence et à réfléchir à ses propres présupposés. Un tel exercice requiert généralement le concours de pairs capables de nous aider à reconnaître et à approfondir – avec compassion mais sans complaisance – les structures de signification associées à nos difficultés. Heron et Reason font référence à ce soutien comme à une intersubjectivité critique.

4. Des méthodes de recherche participative stimulant et soutenant l’expansion de la conscience

Le développement personnel des participants de notre formation et notre intérêt de recherche pour les transformations qui surviennent dans les structures de signification associées à l’exercice du pouvoir des gestionnaires individualistes et stratèges requerraient de stimuler chez eux des expansions de conscience significatives et de les documenter. Or, les structures de signification auxquelles nous pouvons être assujettis sont de trois niveaux de complexité différents, soit technique (nos stratégies concrètes), pratique (nos théories et nos croyances tacites sur le monde) et épistémologique (notre posture dans le monde et nos intentions), auxquels correspondent des niveaux d’expansion de conscience de plus en plus difficiles à réaliser. En effet, s’il est assez aisé de prendre une distance critique par rapport à nos stratégies (premier niveau d’expansion de conscience), il en va tout autrement des théories et des croyances à travers lesquelles nous faisons l’expérience du monde et auxquelles il est facile de nous identifier (deuxième niveau d’expansion de conscience). Plus encore, la posture personnelle avec la vision du monde et les intentions profondes, les valeurs, les besoins qu’elles comportent (troisième niveau d’expansion de conscience) sont très difficiles à différencier de soi pour en faire l’objet d’une réflexion ou d’un apprentissage. De fait, les théories mises en pratique et la posture personnelle sont très chargées affectivement, de sorte que leur transformation requiert bien souvent le soutien de pairs et une bonne dose de maturité personnelle (Mezirow, 1991, 2000)⁶. Néanmoins, ces structures

6. Soit l’atteinte du stade Individualiste si l’on en croit le croisement des observations de Cook-Greuter (2001, 2004) et de Kegan (1982, 1994, 2000).

de signification façonnent notre expérience et notre compréhension du monde et dictent les stratégies que nous endossons. Aussi, Bateson (1973), Kegan (2000) Mezirow (1991, 2000) et bien d'autres observent que seules des investigations réflexives de deuxième et troisième niveaux sont susceptibles de conduire à la transformation des structures de signification, voire au passage à un autre niveau de conscience. Ainsi, nous avons cherché à mettre au jour, au-delà de l'investigation du contexte et des stratégies déployées, les théories mises en pratique et la posture personnelle associées aux difficultés récurrentes éprouvées par nos gestionnaires dans l'exercice de leur pouvoir. Ce faisant, nous souhaitons et nous sommes effectivement parvenus à susciter des apprentissages transformationnels qui ont modifié les structures de signification des participants pour les rendre plus inclusives, flexibles et satisfaisantes. Pour y arriver, nous nous sommes grandement inspiré, pour définir les modalités de notre formation-recherche, de l'investigation coopérative décrite par Heron et Reason ainsi que de l'investigation développementale proposée par Torbert (1991, 1999).

4.1. L'investigation coopérative

Le paradigme participatif encourage l'explication et la reconstruction des savoirs par une investigation collaborative, dont la forme « la plus pure » sur le plan idéologique est l'investigation coopérative (Heron, 1996; Reason, 1999). Cette forme d'investigation se veut à la fois un mode de recherche *et* de développement professionnel, ce qui rejoint totalement notre souhait de soutenir le développement de nos gestionnaires tout en documentant les prises de conscience transformationnelles qu'ils connaîtraient⁷.

Les modalités d'une investigation coopérative sont les suivantes. Entretien d'une préoccupation et un projet communs, une communauté de pratique composée de 6 à 12 personnes articule un projet et se livre à plusieurs cycles d'action et de réflexion. Par un équilibre entre le soutien mutuel et la mise au défi, les participants cherchent à développer une compréhension plus fine de l'objet des changements qu'ils veulent accomplir et investiguent ensemble les limites des savoirs qu'ils

7. Ce désir d'allier production de connaissance et développement professionnel est analogue à ce que propose la recherche collaborative québécoise en éducation (p. ex., Desgagné, 1997, 2001).

entretiennent. Ce faisant, ils essaient d'articuler de nouveaux savoirs pratiques, davantage propices à l'épanouissement. Les habiletés d'investigation mises en œuvre sont les capacités de présence et d'empathie, d'ouverture intuitive au sens latent du propos, de conscience de ses présupposés en action, et de recadrage.

Enfin, mentionnons que cette approche de recherche veut que tous soient cochercheurs et coacteurs au même degré. En effet, Heron (1996) soutient que l'exploration coopérative requiert que tous les participants partagent les responsabilités des chercheurs, en ayant la possibilité d'en altérer les différents paramètres (p. ex., déterminer l'objet de recherche, la méthode, etc.). De fait, il voit d'un mauvais œil que les facilitateurs ne partagent pas un projet de changement comme les autres membres du groupe, dans la mesure où les savoirs doivent selon lui être ancrés dans l'expérience de ceux qui les clament et où les structures humaines gagnent à être définies de façon démocratique. Cela dit, Reason lui-même admet que « même les étudiants ayant complété un Ph. D. à [l']Université Bath [où il enseigne] n'ont pas recours à une investigation coopérative pure, mais privilégient plutôt des investigations collaboratives » (Sartor, 1997, p. 48).

Dans son livre *Participation in Human Inquiry*, Reason (1994) présente d'ailleurs l'investigation collaborative comme un ensemble de méthodes à teneur participative auxquelles appartient l'investigation coopérative. Qui plus est, Brooks et Watkins (1994), deux spécialistes des groupes d'apprentissage dans l'action, conçoivent que la spécificité de l'investigation collaborative réside dans l'articulation de savoirs formels ancrés dans l'action et dans l'expérience des participants⁸. Ainsi, cette forme d'exploration cadre mieux avec les exigences universitaires qui sont les nôtres, soit l'articulation des savoirs formels selon une problématique prédéfinie.

8. Cette différenciation du pouvoir et du rôle des chercheurs et des participants recoupe le souci dans l'approche collaborative en éducation décrite par Desgagné (1997) de distinguer les besoins et les compétences de chacun. À cet effet, cet auteur soutient que « collaborer ne signifie pas que tous participent aux mêmes tâches, mais que – partant d'un projet commun – chacun y trouve son compte » (p. 379). *A contrario*, la recherche-action décrite par Dolbec et Clément (2000) veut que « les praticiens eux-mêmes mènent la recherche et qu'ils soient vus comme des chercheurs à part entière » (p. 202).

L'investigation coopérative prônée par Heron et Reason (1997 ; Heron, 1996) présente toutefois des limites pour stimuler et soutenir le développement personnel des participants. D'une part, le souhait – certes noble – que les participants et les chercheurs exercent un pouvoir égal sur tous les paramètres de l'investigation manque de réalisme d'un point de vue développemental, dans la mesure où cela présuppose un niveau de conscience postconventionnel chez les participants. En effet, la négociation du projet collectif, des façons de collaborer et des buts à atteindre présuppose une facilité à exercer son pouvoir personnel et à se placer dans un mode d'apprentissage collaboratif qui est caractéristique du niveau de conscience Stratège. D'autre part, cette approche ne vise pas à soutenir le développement personnel au premier chef, ni à stimuler particulièrement des moments d'expansion de conscience de premier, deuxième et troisième ordre. Aussi, nous avons privilégié une forme particulière d'investigation collaborative, soit l'investigation développementale de l'action, articulée par William Torbert (1991, 1999 et 2004).

4.2. L'investigation développementale de l'action

Professeur au Carroll School of Management de Boston, Torbert a été l'un des premiers théoriciens de l'approche développementale à observer une correspondance et un codéveloppement possible entre les niveaux de conscience des gestionnaires, les paradigmes de gestion et les paradigmes scientifiques.

Assimilant une bonne part de la gestion à un exercice d'apprentissage collaboratif et de codéveloppement, il conçoit d'ailleurs cette pratique de développement personnel comme étant aussi un mode de gestion et de développement organisationnel.

Soucieux de soutenir les efforts héroïques que doivent déployer les gestionnaires pour s'extirper du niveau de conscience conventionnel entretenu par la majorité, Torbert (1991, 1999) a développé l'investigation développementale de l'action. Ce dispositif table sur la participation des gestionnaires à des communautés de pratique, où chaque individu articule un projet personnel consistant à dépasser certaines difficultés récurrentes qu'il connaît dans sa gestion. Les participants sont invités à explorer des incidents critiques où ils ont été confrontés à ces difficultés, pour en articuler une compréhension plus valide avec le groupe, considérer de nouvelles pistes d'action et se livrer à des expérimentations.

L'investigation développementale présente beaucoup de similarités avec la science-action développée par Argyris et Schön (1974) et popularisée au Québec par St-Arnaud (1986, 2001) sous l'appellation de la praxéologie. En effet, les groupes de science-action visent explicitement à stimuler des expansions de la conscience de premier et de deuxième niveau. Cela dit, la science-action n'endosse pas une compréhension développementale de l'être humain⁹ (Argyris, Putnam et Smith, 1985). De fait, Torbert (1991) lui reproche d'être un modèle d'intervention normatif, contrôlant et dichotomique (voulant qu'il y ait une bonne et une mauvaise façon de penser et d'agir). En effet, il n'est pas rare que ce dispositif soit employé pour accroître l'efficacité d'une personne, sans se soucier des finalités qu'elle veut servir et de son rythme naturel de changement. À cet effet, Meehan Souvaine (1999) observe que cette confrontation de la personne à ses tâches aveugles¹⁰ et à ses incohérences sans égard à ses capacités développementales peut s'avérer violente¹¹.

A contrario, l'investigation développementale incite à faire alliance avec la tendance d'actualisation des participants par l'articulation de leur projet personnel et cherche à soutenir des expansions de conscience de troisième niveau, par lesquelles sont explicités ses présupposés, ses enjeux affectifs, ses besoins et ses valeurs profondes. Enfin, toujours dans une perspective développementale, Torbert cherche à stimuler une conscience de soi en action chez les participants, soit une attitude de présence et d'attention accrue quant aux différentes facettes de leur expérience « ici et maintenant » ainsi qu'à leurs zones d'inattention.

9. Si cette critique vaut aussi en partie pour la praxéologie, qui n'endosse pas de lecture développementale explicite, nous devons reconnaître à cette variation de la science action une reconnaissance de l'autonomie et de l'organicité de la personne. Du coup, cette approche nous apparaît moins susceptible de glisser dans un rapport contrôlant et normatif.
10. Concept auquel se réfèrent les intervenants en psychologie et en science-action pour désigner une difficulté ou une limite personnelle que l'on parvient difficilement à intégrer dans son champ de conscience.
11. Meehan Souvaine (1999) soutient plus particulièrement dans sa thèse de doctorat, réalisée sous la supervision conjointe de Kegan et d'Argyris, que la science-action peut avoir des effets dévastateurs en poussant la personne dans ses derniers retranchements, en suscitant des émotions très désagréables et en compromettant l'estime de soi (particulièrement chez un Performant).

5. Description de la formation-recherche « Pouvoir, autorité et leadership »

Le programme de formation-recherche « Pouvoir, autorité et leadership » a été mis sur pied pour aider douze gestionnaires à prendre conscience des *patterns* qui gênent l'exercice de leur pouvoir et à les transcender. Étalaé sur huit mois, ce programme offrait deux journées de formation, ainsi que cinq jours d'investigation collaborative en petits groupes.

5.1. Des groupes composés de gestionnaires de même stade

L'investigation collaborative à laquelle ont été conviés les participants a pris place dans deux groupes composés de six gestionnaires, évalués respectivement au stade Individualiste et Stratège¹². Nous avons privilégié un design de recherche collaboratif dans la mesure où nous croyions avoir besoin de personnes partageant la même pratique professionnelle et la même structure de conscience pour articuler la compréhension la plus juste possible des *patterns* régissant leur expérience et leur exercice du pouvoir. En effet, personne ne nous semble mieux placé que des pairs pour saisir leurs structures de signification problématiques et leurs enjeux sous-jacents, ainsi que pour formuler des réflexions permettant de s'en affranchir. Nous avons vu en eux des interprètes éclairés de l'expérience et de la pratique de leur vis-à-vis¹³.

-
12. Nous avons utilisé une adaptation du *Washington University Sentence Completion Test*, un questionnaire semi-projectif élaboré par Loevinger, Wessler et Redmore (1970), pour évaluer le stade de conscience des gestionnaires. L'adaptation du WUSCT que nous avons retenue a été élaborée par Cook-Greuter (1990, 1994 et 1999) parce qu'il permet d'évaluer avec plus d'exactitude les stades postconventionnels.
 13. En effet, une part significative de l'analyse de l'expérience du pouvoir des acteurs a été assumée *avec* les participants, comme s'ils s'employaient intuitivement à articuler et à valider – par leurs interventions-hypothèses (Schön, 1994) – la théorie tacite façonnant l'expérience de leur vis-à-vis d'une façon souvent plus juste et ciblée au fil des rencontres. En ce sens, une partie de nos analyses qualitatives a consisté à nous faire l'interprète de ces interprètes de leur expérience.

5.2. L'articulation d'un projet de développement personnel

Lors de la première rencontre de la formation, chaque participant a été soutenu dans l'articulation d'un projet personnel de développement, par lequel il cherche à mieux comprendre et à surmonter des difficultés récurrentes dans l'exercice de son pouvoir. Nous souhaitons ainsi reconnaître le caractère autonome du développement, à savoir que chaque être humain porte en lui une propension naturelle à se développer et à actualiser son potentiel. Ainsi, loin de chercher à changer les participants en fonction d'un modèle préétabli, nous souhaitons nous allier à leurs intuitions quant à leur propre développement pour qu'ils puissent se déployer à leur façon.

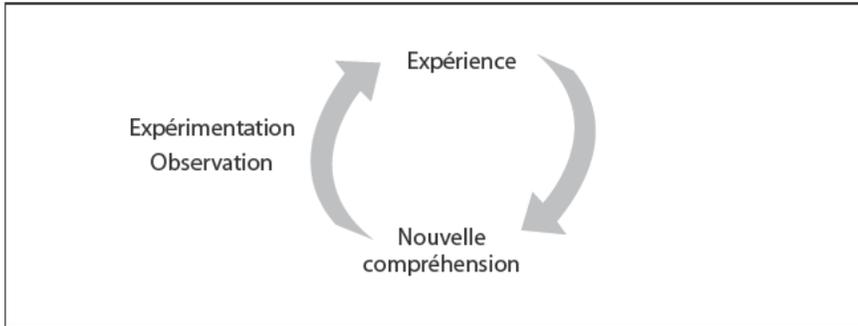
5.3. Une investigation ancrée dans l'expérience et la pratique

La clarification des *patterns* qui préoccupent les participants, ainsi que l'articulation de meilleures théories pour exercer leur pouvoir, s'est faite à travers des boucles d'apprentissage expérientiel¹⁴. En effet, de façon à ancrer l'exploration collaborative dans leur expérience concrète, ils ont été invités à présenter des événements significatifs¹⁵ survenus entre les rencontres où ils ont connu des difficultés analogues à celles présentées dans leur projet ou, au contraire, où ils sont parvenus à les dépasser.

Une fois que l'acteur a présenté ses observations et ses réflexions sur un événement significatif donné, le groupe s'emploie à clarifier les dimensions du contexte et de l'expérience personnelle qui ont pu être laissées pour compte. Ensuite, les participants font part de leurs impressions, de leurs réflexions et de leurs interrogations quant à la situation présentée, aux stratégies qui semblaient de mise, aux théories tacites

-
14. Nous faisons ici référence au modèle de Kolb (1984), bien connu des chercheurs privilégiant une approche de recherche participative, qui propose des cycles d'action et de réflexion sur l'action.
 15. La notion d'« incident critique » n'a pas été retenue pour décrire ces événements, dans la mesure où elle met davantage l'accent sur la dimension comportementale et sur l'échec d'une pratique, occultant ainsi les dimensions cognitive et affective de l'expérience ainsi que la richesse des informations recelées dans des succès ou des situations « neutres ».

possibles de l'acteur et aux enjeux affectifs les présidant. Éventuellement, l'acteur en vient à se réapproprier de nouvelles façons d'aborder la situation et son expérience, et s'engage à expérimenter de nouvelles façons de voir, de faire ou d'agir, ou tout simplement à observer ce qui se passe s'il ne se sent pas prêt à passer à l'action.



Dans la mesure où l'ancrage de l'investigation dans l'expérience affective et la pratique concrète des acteurs est vu comme le gage d'apprentissages transformationnels et de moments d'expansion de conscience valides autant par Heron et Reason (1997) que Torbert (2004), nous nous y sommes attardé constamment. À ce titre, l'articulation du projet personnel présentait l'avantage d'ancrer la suite de l'exploration dans la tension existant entre la pratique de l'acteur et ses aspirations profondes (son expérience). Qui plus est, l'investigation collaborative des événements significatifs s'est naturellement orientée vers les points de tension ou les incohérences apparaissant dans le discours du gestionnaire quant à ses actions, ses façons de voir et de penser, ses valeurs ou ses besoins. De même, les facilitateurs et le reste du groupe ont cherché – lorsqu'ils estimaient que le discours de l'acteur était empreint de rationalisations, de mécanismes de défense ou d'enjeux affectifs inconscients – à ramener celui-ci à ce qui le fait souffrir dans sa réalité concrète et actuelle par opposition à ce à quoi il aspire.

5.4. Notre rôle en bref

L'explicitation des différentes considérations ayant façonné notre formation-recherche pourrait s'avérer fastidieuse pour le lecteur ; mentionnons simplement que notre rôle a consisté essentiellement à faciliter

une investigation qui respecte le rythme et les capacités des acteurs¹⁶, à faire expliciter et à valider la compréhension émergente de leur expérience, à demander aux participants d'étayer la validité de leur assertion et à recadrer le processus lorsque nous tombions dans la résolution de problème.

6. Dimensions distinctives de notre méthode d'analyse

Avant de conclure notre propos, nous nous devons de présenter brièvement les paramètres de notre méthode d'analyse. En effet, la façon dont nous avons conduit notre formation-recherche a eu une incidence directe sur la façon d'en analyser le contenu et la forme. De fait, l'articulation de la méthode d'analyse qui s'imposait s'est avérée une étape de la recherche beaucoup plus exigeante que ce que nous avons anticipé, que ce soit sur le plan de la réflexion, de la tolérance au tâtonnement, de l'ouverture au bricolage et de l'exploration intersubjective critique avec des collègues.

Si nous rendrons compte des grandes lignes de notre méthodologie d'analyse, nous nous garderons toutefois de présenter nos résultats de recherche, car ce n'est pas là le but du présent ouvrage.

6.1. Les données brutes sélectionnées pour nos analyses

Les séances d'investigation collaborative du projet et des événements significatifs de huit participants¹⁷ ont constitué l'essentiel de nos données brutes de recherche. Une fois notre formation-recherche terminée,

-
16. À titre d'exemple, il nous est arrivé d'encourager des pistes d'exploration apparemment moins porteuses lorsque l'investigation collaborative confrontait visiblement l'acteur à une tâche aveugle et que celui-ci déployait des mécanismes d'autoprotection de plus en plus évidents.
 17. Compte tenu du désistement de dernière minute d'une participante et du changement de stade (à la hausse) d'un participant du groupe au stade Individualiste, nous n'avons analysé que quatre processus personnels à ce stade de développement (2 hommes, 2 femmes). Dans un souci de parité, nous avons décidé de ne retenir que quatre processus sur six dans le groupe Stratège (2 hommes, 2 femmes). Les processus qui ne furent pas retenus sont

nous avons fait transcrire chacune d'elles sous forme de *verbatim*, en documentant – entre autres – le paralangage des participants¹⁸ pour permettre au chercheur de se rappeler la teneur affective de leur expérience. De même, le nom des participants ayant fait chacune des interventions a été indiqué et contre-vérifié par le chercheur, car il est arrivé que celles-ci apparaissent fortement teintées par leurs enjeux personnels¹⁹.

6.2. À la recherche de moments d'expansion de conscience valides

Plusieurs lectures de notre corpus ont été effectuées afin d'y déceler des moments d'expansion de conscience. Mais qu'est-ce qu'un moment d'expansion de conscience, au juste ? Quelle forme peut prendre un tel moment ? Et y a-t-il lieu d'y voir des savoirs auxquels correspondraient des indices de validité ?

Nous avons observé que les moments d'expansion de conscience peuvent prendre différentes formes, auxquelles correspondent des indices de validité particuliers. D'abord, nous avons retenu les prises de conscience de l'acteur – d'ordre cognitif, affectif ou comportemental – qui sont partagées ou non avec les autres participants. L'acteur peut ainsi parvenir à identifier un modèle mental ou un présupposé qui façonne et limite considérablement ses façons de voir, de penser et d'agir. De même, il peut contacter un enjeu affectif ou un besoin qui influence tacitement sa compréhension et son expérience du monde.

Enfin, il peut devenir conscient de ses schémas de comportement qui sont associés à ses difficultés, en voir les limites et les transformer. Puisque la personne qui est assujettie à ses structures de signification peut en développer une compréhension erronée, nous avons ciblé certains indices de validité permettant de croire que ses prises de conscience personnelles incarnent bel et bien des savoirs subjectifs valides.

celui d'une personne qui n'assumait que des fonctions de conseillère en développement organisationnel et celui d'un gestionnaire n'ayant connu que très peu de moments d'expansion de conscience.

18. Les indicateurs du paralangage retenus sont, par exemple, les rires, la durée exacte des silences, le ton employé, les emphases particulières et la vitesse du débit.
19. Comme en faisait foi l'investigation de leurs propres difficultés.

- La manifestation de soulagement, d’ouverture et de vitalisation chez le sujet, qui révèle une plus grande cohérence entre son expérience émotionnelle et sa compréhension rationnelle²⁰.
- L’articulation de façons de voir, de penser et d’agir qui apparaissent plus inclusives favorisent une plus grande ouverture à l’égard de son expérience et des événements, et apparaissent plus viables en contexte.
- La cohérence du discours avec l’expérience émotionnelle.
- La cohérence entre les prises de conscience relatées et les comportements adoptés dans le groupe ou à l’extérieur du groupe.

Par ailleurs, les moments d’expansion de conscience les plus significatifs et porteurs dans notre expérimentation ont généralement pris la forme d’une compréhension coconstruite ou négociée par les participants, et font figure à nos yeux de savoirs intersubjectifs. Ces moments d’expansion de conscience intersubjectifs peuvent prendre plusieurs formes. D’une part, une investigation peut mener à l’émergence d’une compréhension consensuelle entre les participants. La validité de cette compréhension s’est avérée parfois rehaussée par l’expérience de résonance émotionnelle rapportée par un ou plusieurs participants. D’autre part, il arrive aussi qu’un ou plusieurs participants présentent une piste de compréhension – partagée ou non – qui diffère de l’entendement que l’acteur a de lui-même, mais que cette piste présente une grande validité contextuelle et s’avère cohérente avec les prises de conscience ou la résolution créative à laquelle l’acteur parviendra par la suite. *A contrario*, nous n’avons pas retenu la compréhension ou l’expérience d’un participant qui semblait empreinte de consonance, soit d’une identification apparente aux difficultés éprouvées par l’acteur, ou de dissonance, soit d’un rejet – apparemment défensif – des façons de voir, de penser et d’agir présentées²¹. De même, nous n’avons pas retenu

20. À titre d’exemple, après avoir fait le deuil de se trouver des alliés pour veiller sur des valeurs qu’elle croit fondamentale, une participante manifestera une sérénité et une vitalisation évidente.

21. Généralement, de tels comportements ou attitudes révèlent que la personne est aux prises avec des enjeux de même nature que l’acteur, une présomption que nous avons vérifiée dans l’étude de son processus.

comme moments d'expansion de conscience les compréhensions partagées qui semblaient renforcer le *pattern* de la personne ou atténuer son sentiment de pouvoir sur sa vie²².

Ainsi, les moments d'expansion de conscience incarnent à nos yeux autant de savoirs subjectifs et intersubjectifs, auxquels correspondent des critères de validité. Très inspirés par le paradigme de recherche participatif, nous avons aussi documenté les dimensions expérientielle, rationnelle et pratique des moments d'expansion de conscience, que nous reconnaissons comme autant de formes de savoirs et auxquels correspondent des formes de validité propres. De fait, les critères de validité²³ des moments d'expansion de conscience que nous avons retenus se fondent généralement sur la cohérence de la compréhension émergente avec l'expérience affective ou la pratique concrète de l'acteur, la viabilité cognitive, affective et pratique des nouvelles structures de signification (inclusives, satisfaisantes, efficaces et créatives), ainsi que sur une compréhension partagée ou une expérience de résonance affective avec les participants.

6.3. Vers une analyse par théorisation ancrée

Conformément à une démarche d'analyse par théorisation ancrée, nous avons cherché à cerner les dimensions essentielles et valides de l'expérience du pouvoir faisant l'objet d'une expansion de conscience aux stades Individualiste et Stratège pour en dégager les cohérences, les interrelations et les principes organisateurs (Paillé et Mucchielli, 2003).

De fait, il nous est apparu que l'investigation collaborative et développementale menée avec les participants constituait une démarche de théorisation ancrée en elle-même dans la mesure où ils sont

22. Un exemple en est l'invitation lancée à l'acteur par un participant d'« être heureux avec ce qu'il a », sans même avoir sondé le deuil qui s'impose à lui ou cadré autrement son expérience dans le contexte.
23. Nous ne nous référons pas ici aux critères de validité convenus dans les paradigmes de recherche positiviste, postpositiviste, critique et constructiviste (voir Guba et Lincoln, 1994) pour leur description extensive, mais à des critères cohérents avec le paradigme participatif, soit : 1) la congruence (ou triangulation) de l'expérience, de la compréhension et de la pratique d'un ou de plusieurs participants et 2) la transposition de ces savoirs en actions viables et propices à l'épanouissement (Heron et Reason, 1997).

parvenus, d'une séance à l'autre, à mieux saisir les enjeux de leur vis-à-vis et à tableur sur cette compréhension pour poser des interventions plus justes et transformationnelles²⁴.

Nous nous sommes ainsi employé à rendre compte des moments d'expansion de conscience, ainsi que de la position de problème posée par les acteurs, avec le souci d'explicitier leur signification en contexte le plus fidèlement possible. En effet, l'objet de notre attention n'était généralement pas le discours isolé d'un acteur, mais l'expansion de conscience prenant place dans l'interaction avec autrui, le plus souvent émergente et coconstruite. Ainsi, nous cherchions à répondre à des questions telles que « Quel est le cœur de ce qui est dit ici ? Quelle expérience ou compréhension, partagée ou divergente, émerge ici ? Quelle est la vérité inter/subjective qui semble se présenter ici ? ». Ce travail de synthèse a présupposé que nous nous positionnions comme un témoin et un interprète du sens accolé à l'expérience de l'acteur, dans une tension constante entre le point de vue de celui-ci, le point de vue des autres participants et notre point de vue critique de chercheur (Paillé et Mucchielli, 2003). De fait, nous étions soucieux de rendre compte de l'expérience phénoménologique de l'acteur sans être happé par les limites de sa compréhension. Heureusement, l'investigation intersubjective et critique de l'expérience de l'acteur a facilité notre travail. En effet, la mise en dialogue non complaisante des perspectives, compréhensions, expériences, valeurs, etc., de l'acteur et des participants (nous compris) – doublée d'une préoccupation partagée pour la validité des réflexions tenues – a permis l'articulation de compréhension partagée ou l'explicitation des perspectives divergentes en cause.

Le compte rendu interprétatif des moments d'expansion de conscience, de la position du problème au cœur du projet et de la résolution créative qui en a parfois découlé nous est apparu comme la trame centrale du processus de développement personnel des participants et est ainsi devenu notre matériel d'analyse principal. Par la suite, des catégories formelles et substantives structurant le processus de transformation de l'expérience du pouvoir des participants ont pu être dégagées. Dès lors, nous avons été en mesure de rédiger le récit

24. Un indice majeur de la validité d'une théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003).

du processus de chacun des participants et d'articuler une théorie ancrée du processus récurrent des gestionnaires individualistes et stratèges. La présentation de nos résultats de recherche proprement dits dépasse toutefois les visées du présent ouvrage. Nous vous invitons donc à consulter nos publications à venir si vous désirez en prendre connaissance.

Conclusion

Nous nous sommes engagé personnellement à soutenir le développement individuel *et* collectif, ainsi qu'à documenter les prises de conscience transformationnelles qui permettent d'exercer le pouvoir en ce sens. Ce double engagement s'est traduit dans le design même de notre formation-recherche. En effet, l'investigation collaborative a permis à des gestionnaires individualistes et stratèges de prendre conscience et de dépasser les *patterns* qui les préoccupent dans l'exercice de leur pouvoir, tandis que nous documentions ce processus. Dans cette perspective, nous avons pris appui sur un paradigme de recherche cohérent avec la vision du monde et du pouvoir sur le plan postconventionnel. Nous nous sommes aussi inspiré d'approches méthodologiques axées sur l'investigation collaborative de l'expérience personnelle et de difficultés pratiques qui sont propices à l'articulation de savoirs formels, ainsi qu'au développement professionnel et organisationnel. Qui plus est, ces approches proposent différents outils pour soutenir des expansions de conscience transformationnelles et l'articulation de savoirs valides.

Fait intéressant, pour arriver à stimuler et à soutenir le processus de développement des participants, nous avons contrevenu à l'injonction de Heron (1996) de reconnaître un pouvoir égal à tous les participants. En effet, nous avons assumé une certaine autorité dans le groupe d'exploration, ne serait-ce que pour nous assurer que le rythme et les capacités développementales de chacun soient respectés. À titre de psychologue et d'expert-conseil en développement, nous avons la responsabilité morale de veiller à ce que l'investigation de l'expérience intime des participants ne verse pas, par exemple, dans la confrontation induite ou dans l'expression de jugements violents. De fait, le rapport d'influence asymétrique que nous avons établi avec eux nous apparaît *a posteriori* plus cohérent – voire nécessaire – pour soutenir l'apprentissage de l'exercice d'un pouvoir hiérarchique propice à l'apprentissage

collaboratif et au codéveloppement. En effet, l'actualisation de hiérarchies naturelles, propices au développement de ses éléments constituants, présuppose vraisemblablement d'avoir été soumis à un pouvoir asymétrique mis au service de son propre apprentissage et de son propre développement. Aussi, nous croyons qu'il pourrait être malheureux que les chercheurs privilégiant une approche participative se refusent à reconnaître leur responsabilité morale d'assumer un tel pouvoir asymétrique. De fait, un attachement à l'égalité de tous les participants et à la relativité de tout savoir pourrait pousser les chercheurs participatifs dans une impasse comparable à celle des critiques post-modernes ou du stade de conscience individualiste, notamment le déni d'une finalité supérieure à une autre.

Bibliographie

- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*, Cambridge, Black Belt.
- Argyris, C., R. Putnam et D. Smith (1985). *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C. et D. Schön (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1973). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Beck, D. et C. Cowan (1995). *Spiral Dynamics : Mastering Values, Leadership, and Change*, Malden, MA, Blackwell Publishing.
- Brooks, A. et K. Watkins. (1994). « A new era for actions technologies : A look at the issues », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 63, n° 4, p. 5-16.
- Bushe, G. et B. Gibbs (1990). « Predicting organization development consulting competence from the Myers-Briggs Type Indicator and stage of ego development », *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 26, n° 3, p. 337-357.
- Chappell, D. et V. Di Martino (2000). *La violence au travail*, Genève, Publications du Bureau international du travail.
- Cook-Greuter, S.R. (1990). « Maps for living : Ego-development stages from symbiosis to conscious universal embeddedness », dans T.G.M. Commons et J. Sinnott (dir.), *Adult Development, Models and Methods in the Study of Adolescent and Adult Thought*, New York, Praeger.
- Cook-Greuter, S.R. (2004). *The LDF Scoring and Research : Advanced Workshop*, Wayland, MA, É.-U. Inédit.
- Cooper, R. et G. Burrell (1988). « Modernism, postmodernism, and organizational analysis, an introduction », *Organization Studies*, vol. 9, n° 1, p. 91-122.

- Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 1-23.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- Desgagné, S. et al. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 33-64.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans S.-Z. Karsenti (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- Duxbury, L., C. Higgins et K. Johnson (1999). *Un examen des répercussions et des coûts du conflit travail-famille au Canada*, Ottawa, Santé Canada.
- Fals Borda, O. (1996). *Remarks on Participatory Research*. Document présenté au Quality in Human Inquiry, Center for Action Research in Professional Practice, University of Bath.
- Fisher, D., D. Rooke et W.R. Torbert (2000). *Personal and Organisational Transformations through Action Inquiry*, Boston, EdgeWork Press.
- Fisher, D. et W.R. Torbert (1991) « Transforming managerial practice: Beyond the achiever stage », *Research in Organizational Change and Development*, vol. 5, p. 143-173.
- French, R. et C. Grey (dir.) (1996). *Rethinking Management Education*, Thousand Oaks, Sage.
- Guba, E. et Y. Lincoln (1994). « Competing paradigms in qualitative research », dans Y.L.N. Denzin (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Hawkins, P. (1991). « The spiritual dimension of the learning organization », *Management Education and Development*, vol. 22, n° 3, p. 172-187.
- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage.
- Heron, J. et P. Reason (1997). « A participatory inquiry paradigm », *Qualitative Inquiry*, vol. 3, n° 3, p. 274-294.
- Karasek, R. et T. Theorell (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Books.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: the Mentals Demands of Modern Life*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Kegan, R. (2000). « What “form transforms?” : A constructive-developmental approach to transformational learning », dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Engelwood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development : Conceptions and Theories*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Loevinger, J., R. Wessler et C. Redmore (1970). *Measuring Ego Development. Vol. 2. Scoring Manual*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Meehan Souvaine, E. (1999). *Developmentally Constructive Action : A Case for the Mutually Informing Potential of Action Science and Constructive-Developmental Theory*, The Sciences and Engineering, Harvard. Inédit.
- Mezirow, J. (1991). « How critical reflection triggers transformative learning », dans J. Mezirow (dir.), *Fostering Critical Education in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 1-20.
- Mezirow, J. (2000). « Learning to think like an adult : core concepts of transformation theory », dans J. Mezirow (dir.), *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Morin, E., A. Savoie et G. Beaudin (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Paillé, P. et A. Muchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Pauchant, T. (1995). *La quête du sens*, Montréal, Québec-Amérique.
- Pauchant, T. (2000). *Pour un management éthique et spirituel : défis, cas, outils et questions*, Montréal, Fides.
- Pauchant, T. et I. Mitroff (1995). *La gestion des crises et des paradoxes : prévenir les effets destructeurs de nos organisations*, Montréal, Éditions Québec/Amérique.
- Pearn, M., P. Honey et D. Clutterbuck (1995). « Learning from the good, the bad and the ugly mistakes », *People Management*, vol. 1, n° 24, p. 43-44.
- Pedler, M., T. Boydell et J. Burgoyne (1989). « Towards the learning company », *Management Education and Development*, vol. 20, n° 1, p. 1-8.
- Reason, P. (1994). *Participation in Human Inquiry*, Londres, Sage.
- Reason, P. (1999). « Integrating action and reflection through cooperative inquiry », *Management Learning*, vol. 30, n° 2, p. 207-226.

- Reason, P. et H. Bradbury (2000). « Introduction : Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration », dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Action Research : Theory and Practice*, Londres, Sage, p. 1-14.
- Rooke, D. et W.R. Torbert (1998). « Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage », *Organization Development Journal*, vol. 16, n° 1, p. 11-28.
- Rooke, D. et W.R. Torbert (2005). « Seven Transformations of Leadership – Leaders are made, not born, and how they develop is critical for organizational change », *Harvard Business Review*, vol. 83, n° 4, p. 67-76.
- Sartor, L. (1997). *Collaboration and How to Facilitate It : A Cooperative Inquiry*, San Francisco, California Institute of Integral Studies. Inédit.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of Learning Organization*, New York, Currency DoubleDay.
- Skolimowski, H. (1994). *The Participatory Mind*, Londres, Arkana.
- St-Arnaud, Y. (1986). *Devenir efficace : méthode d'autoperfectionnement pour augmenter l'efficacité de ses relations humaines*, Sherbrooke, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie : le changement personnel assisté*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Torbert, W.R. (1987). *Managing the Corporate Dream : Restructuring for Long-Term Success*, Homewood, IL, Dow Jones-Irwin.
- Torbert, W.R. (1991). *The Power of Balance – Transforming Self, Society, and Scientific Inquiry*, San Francisco, Sage.
- Torbert, W.R. (1999). « The distinctive questions developmental action inquiry asks », *Management Learning*, vol. 30, n° 2, p. 189-206.
- Torbert, W.R. (2004). *Action Inquiry : The Secret of Timely and Transforming Leadership*, San Francisco, Berrett Koehler.
- Vézina, M. (2000). *La violence en milieu de travail : la comprendre pour mieux la contrer*, Document présenté au 26^e Congrès national de médecine du travail, Lille.
- Wilber, K. (1995). *Sex, Ecology, Spirituality*, Boston, Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology*, Boston, Shambhala.

LA PARTICIPATION PUBLIQUE À L'AMÉNAGEMENT FORESTIER AU QUÉBEC

Perspective et limite de l'apprentissage collaboratif

Sophie **MONNET**

*Program Law Enforcement and Governance
République du Congo*

Luc **BOUTHILLIER**

*Faculté de foresterie et géomatique
Université Laval*

Jean-Jacques **CHEVALLIER**

*Faculté de foresterie et géomatique
Université Laval*

RÉSUMÉ

Le public influence de manière croissante la politique forestière québécoise. Aujourd'hui, outre les décideurs traditionnels (industries forestières et ministère des Ressources naturelles et de la Faune du Québec), un groupe élargi d'usagers participe à l'élaboration des plans d'aménagement forestier durable (AFD). L'échange d'information issu du débat entre ces acteurs nourrit leur apprentissage; inversement, les fondements du débat viennent des connaissances et des habiletés sociales des parties en présence. L'évaluation de l'apprentissage collaboratif peut donc éclairer les impacts d'une concertation.

De nature principalement qualitative, notre recherche allie les champs sociologique, politique et éducatif dans un contexte forestier. Les résultats découlent d'une triangulation d'observations et de mesures sur les perceptions des parties prenantes au processus. La recherche a été effectuée au moyen de cinq outils de collecte de données (observations directes des rencontres d'une table de concertation, questionnaires, formulaires d'appréciation d'ateliers d'information, entrevues individuelles semi-dirigées et revue bibliographique). Deux groupes de discussion ont servi à valider les analyses et ont permis de retourner les résultats aux participants.

La délibération et les stratégies de collaboration conduisent à des changements tant individuels que collectifs. La concrétisation du plan d'AFD et l'engagement du processus dans une trajectoire d'amélioration continue entraînent une grande satisfaction des parties prenantes. Les apprentissages permettent en partie d'améliorer une prise de décision plus équitable et éclairée. Cependant, une perception ambiguë de la dimension temporelle dans l'avancée de la concertation et dans la mise en œuvre opérationnelle du plan constitue des zones d'incertitude pour les acteurs. De plus, le pouvoir lié à l'information tout comme les limites de la représentativité des acteurs créent des rapports d'influence entre ceux-ci. Compte tenu de la place encore prépondérante de l'industrie, l'intégration de participants aux expertises variées en planification forestière constitue un important défi à relever. Afin d'aider à clarifier le cadre des politiques participatives, la chercheuse propose un nouvel indicateur de suivi sur la prise de décision concertée. Bien que la recherche se limite à une étude de cas contextualisée, dix points de repère sont proposés pour faciliter la participation publique dans l'aménagement concerté du milieu forestier.

La concertation en foresterie est un phénomène encore récent au Québec. Jusqu'en 1993, les décisions en aménagement forestier étaient prises par un cercle restreint d'experts limité au gouvernement et aux industriels forestiers. Aujourd'hui un ensemble d'acteurs aux multiples attentes et aux expertises variées participent à la planification forestière. L'objectif général de notre étude était de mieux comprendre le mécanisme de dialogue civique qui habilite ces acteurs, intéressés par la gestion intégrée des forêts, à s'approprier les données complexes nécessaires à l'élaboration de plans d'aménagement forestier durable (AFD).

À cet effet, nous avons étudié le processus d'apprentissage collaboratif des parties prenantes d'une table de concertation en Haute-Mauricie mise sur pied dans un cadre de certification. Nous avons évalué les impacts de cet apprentissage sur l'élaboration du plan d'AFD¹. Trois objectifs étaient définis : 1) mesurer les changements dans la compréhension et l'appropriation des enjeux d'AFD par les parties prenantes ; 2) évaluer les impacts sur le dialogue civique ; et 3) décrire les changements dans la priorisation des indicateurs d'AFD retenus dans le plan.

Le projet vise l'étude du phénomène d'apprentissage collaboratif et son influence sur les choix concertés en AFD. Tout d'abord, nous éclairons la pertinence du sujet au vu de l'importance grandissante de la participation publique dans la politique forestière québécoise et de la complexité de son évaluation. Ensuite, nous étayons les raisons qui motivent le choix d'une recherche qualitative et participative, novatrice

-
1. Nous ne développerons pas, dans le présent document, la problématique de la certification forestière, qui est une démarche volontaire de l'industriel forestier. Néanmoins, il est important de signaler que le plan élaboré dont il est question correspond au plan d'AFD certifié, celui-ci évoluant par la suite vers le plan général d'aménagement forestier (PGAF) demandé par le Ministère.

en sciences forestières. Nous défendons aussi les cinq outils de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse et de validation par théorisation ancrée. Puis nous présentons quelques résultats sous l'éclairage des principales dimensions de la recherche : le débat, la collaboration, la vision commune et l'apprentissage collaboratif. Enfin, nous proposons des éléments de réflexions pour bonifier les processus participatifs mis en place.

1. Mise en contexte

1.1. L'institutionnalisation de la participation publique en aménagement forestier durable au Québec

La forêt couvre plus de la moitié du territoire québécois. À 89 % propriété publique provinciale (Service canadien des forêts, 2004), elle fut longtemps considérée comme une ressource inépuisable et exploitée strictement pour sa matière ligneuse. La graduelle prise de conscience des problèmes environnementaux et l'adhésion de la communauté internationale – dont le Canada – au concept de développement durable sont venues peu à peu transformer l'approche de l'aménagement forestier au Québec. Aujourd'hui, le public exprime davantage ses attentes et souhaite qu'elles soient mieux prises en compte dans les choix finalement effectués. C'est pourquoi le gouvernement provincial s'oriente maintenant vers les principes d'une gestion multiressources du milieu forestier intégrant des préoccupations économiques, sociales et environnementales.

Depuis 1986, les révisions successives du régime forestier visent à mieux concilier les diverses utilisations du milieu en favorisant la participation du public au processus de gestion. « La Loi sur les forêts stipule que les grandes orientations en matière de gestion et de mise en valeur des forêts publiques de même que les objectifs d'aménagement des différents territoires forestiers du domaine de l'État doivent être établis avec la participation de la population et des principaux utilisateurs de la forêt » (ministère des Ressources naturelles – MRN, 2003). Auparavant, le Plan général d'aménagement forestier (PGAF)² était

2. Prévu sur 25 ans, le PGAF intègre les travaux d'aménagement, de récolte et de restauration de la forêt devant être réalisés suivant le Règlement sur les normes d'intervention dans les forêts du domaine de l'État (RNI).

élaboré par l'industriel bénéficiaire de l'allocation du volume de bois sur l'unité d'aménagement forestier (UAF) concernée. Depuis mai 2001, celui-ci est obligé d'inviter à l'élaboration de son plan cinq catégories d'acteurs (municipalité régionale de comté [MRC], communauté autochtone, zone d'exploitation contrôlée, pourvoirie, détenteurs de baux pour des productions agroforestières). L'occasion est ainsi créée pour qu'un groupe élargi d'usagers d'un même territoire établissent conjointement un plan stratégique d'aménagement forestier.

1.2. Évaluer les résultats de l'utilisation de l'approche participative en foresterie

Les approches participatives sont nombreuses et fournissent des résultats de nature très diversifiée. Aussi, parler de participation sans tenir compte de la nature des enjeux, des objectifs et du public visés ou du moment d'implication des acteurs peut donner une image trompeuse de la place du public dans la décision. C'est aussi ce qui rend complexe l'évaluation de ces processus. C'est pourquoi Beierle (1998) propose une évaluation de la participation publique à partir de l'atteinte de six buts sociaux, dont celui d'« éduquer et informer le public ». Au Québec, Côté et Bouthillier (2002) reprennent l'ensemble de ces buts. Ils confirment que la participation publique permet aux acteurs de contribuer aux choix d'aménagement forestier, sans pour autant faire évoluer l'organisation sociale dans la recherche d'une décision commune. Ainsi, notre recherche tend à une meilleure compréhension de l'articulation de l'organisation sociale du cadre décisionnel multi-acteurs en AFD.

Pour March (1988), la manière dont est prise la décision est parfois aussi importante que la décision elle-même. « Les processus de décision ne sont pas seulement techniques (*problem solving*) mais aussi hautement symboliques. La présence dans le processus – “j'y étais” – importe parfois davantage aux acteurs que le résultat » (March, 1991). Par ailleurs, Howlett et Rayner (1995) proposent un modèle d'analyse institutionnelle des acteurs à partir de l'existence de deux réseaux. Le réseau politique central, constitué de l'autorité gouvernementale et des industriels, est traditionnellement le preneur de décision. Le deuxième réseau, nommé aussi communauté politique, est périphérique et plus vaste. Il est composé des représentants de la société civile et des autres usagers du territoire. Ceux-ci souhaitent prendre une part de plus en plus

active dans la définition des orientations forestières. La géométrie variable de cette communauté, incluant un ou plusieurs groupes majeurs faisant office de groupes de pression, tend à complexifier les relations avec le noyau central (Howlett et Rayner, 1995). Elle peut inclure des environnementalistes, des adeptes de plein air, des autochtones, des représentants du tourisme, des résidents, etc.

L'organisation sociale et relationnelle d'un ensemble d'utilisateurs d'un même territoire forestier peut éclairer les impacts de la participation publique en foresterie. En effet, on imagine aisément les divergences de points de vue à l'égard de l'aménagement du milieu forestier entre un industriel, un représentant des communautés autochtones ou un amateur de plein air. Daniels et Walkers (2001) avancent que non seulement les tensions ne peuvent être évitées, mais qu'elles sont souhaitables dans la mesure où elles peuvent stimuler des solutions innovantes. Le débat sert d'espace de gestion entre ces différents regards. La collaboration apparaît comme un choix stratégique avec des gains mutuels. La contribution de tous est utile. L'exploration de chaque valeur est un potentiel de création de valeurs communes émergentes. Les acteurs travaillent ensemble à établir une vision commune de l'AFD du territoire sur lequel ils évoluent. L'objectif n'est pas de trouver LA solution mais la meilleure option, c'est-à-dire celle qui répond non seulement à la pluralité des attentes des utilisateurs du territoire, mais aussi à la globalité du fonctionnement de l'écosystème forestier.

1.3. Place de l'information et éclairage de l'apprentissage collaboratif en AFD

La place de l'information dans les mécanismes de participation publique est centrale. En effet, pour que le développement durable soit au cœur des politiques publiques, le partage des enjeux avec le citoyen, acteur et bénéficiaire de la démarche, est essentiel ; le citoyen a droit à l'information (ministère des Ressources naturelles, 1994). Inversement, le citoyen ne peut participer s'il n'est pas informé (Convention de Aarhus, 1998). Partant du principe du droit à l'information, De Montgolfier et Natali (1987) développent l'idée selon laquelle la participation du public aux décisions concernant le milieu dans lequel ils vivent dépend largement de leur accès à l'information.

Or, nous vivons une évolution rapide des « savoirs scientifiques ». L'exemple d'un système dynamique, tel que l'écosystème forestier, est

révéléateur d'une complexité d'enjeux que ne révèlent pas les dispositifs habituels d'information du public. Les connaissances scientifiques évoluent et restent incertaines. Les champs couverts par les débats autour de l'aménagement forestier sont vastes. En pratique, plusieurs types de connaissances sont nécessaires à un débat constructif : des expertises techniques et scientifiques, des savoirs vernaculaires, des savoir-faire et des savoir-être. Les disciplines abordées durant les débats autour d'un plan d'AFD (sciences forestières, biologie, sciences sociales et économiques, etc.) renforcent l'interdépendance des acteurs. L'information influence les rapports de dépendance entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977, Morgan, 1989) et les choix qui en découlent. En effet, les parties prenantes possèdent souvent des compétences complémentaires permettant de mieux intégrer dans les choix la complexité des phénomènes. Chaque participant amène au débat des connaissances qu'il peut enrichir par les différents savoirs et points de vue échangés lors de la délibération.

L'échange d'information et l'apprentissage qui peut en découler sont donc capitaux dans les processus participatifs mis en place. Or, « l'apprentissage est sans nul doute l'un des phénomènes humains les plus complexes à saisir en raison de la multitude et de la diversité des variables et des interactions qu'il met en jeu » (Bourgeois et Nizet, 1997). Dans l'approche développementale cognitive développée par Piaget (1966), l'apprentissage passe par l'équilibration d'actions constantes entre le milieu et l'organisme. L'action de l'organisme sur le milieu est fonction des connaissances et des structures cognitives construites par le sujet. L'action du milieu sur l'organisme déclenche des ajustements actifs chez le sujet (Dubé, 1990, dans Kaszap, 2002). Dans la plupart des cas, le problème est reconnu comme identique à ceux déjà observés. Il suffit de retrouver, dans l'ensemble des décisions stockées, celle qui a conduit à un résultat jugé satisfaisant et de la reproduire. Il y a adaptation lorsque les problèmes ne sont pas strictement identiques. Si le schéma d'action stocké se révèle inadéquat, les faits observés ne coïncident pas avec la représentation « apprise » du problème. Le sujet peut modifier le schéma d'interprétation appliqué jusqu'alors et composer une réponse nouvelle. Ce deuxième niveau d'apprentissage est celui de la modification des représentations préalables (Daraut, 2002). L'apprentissage est donc un processus actif de développement qui dépend largement de la richesse du contexte. D'ailleurs, Piaget (1966) insiste sur l'importance de la confrontation avec autrui pour la construction de connaissances.

Ainsi, dans le mécanisme de dialogue civique tel que celui prôné en AFD, il apparaît que l'approche délibérative et l'apprentissage collaboratif entretiennent un rapport dynamique. Le débat nourrit l'apprentissage des participants et, inversement, ses fondements viennent des connaissances et des habiletés sociales de ceux-ci. L'apprentissage rejoint l'intensité de la structuration sociocognitive (le débat est un espace de dialogue ouvert sur l'échange d'information), l'asymétrie des relations sociales et la dimension socioaffective (Bourgeois et Nizet, 1997). Nous pouvons donc nous interroger sur les impacts d'un débat entre acteurs dans l'acquisition, l'utilisation et l'intégration des connaissances pour définir un plan d'AFD.

Imposée par un cadre législatif, la participation publique offre l'occasion à un groupe élargi d'usagers d'un même territoire (MRC, gestionnaires fauniques, communautés autochtones) de définir conjointement un plan d'aménagement forestier durable. Pourtant, ces acteurs nouvellement invités n'ont pas les mêmes connaissances ni le même niveau technique en foresterie que les décideurs traditionnels venant du gouvernement et de l'industrie forestière. Afin d'offrir la possibilité aux personnes de participer pleinement à ces processus, il semble important de proposer des délibérations ouvertes sur l'échange d'informations fiables et compréhensibles par tous. Ainsi, la gestion des conflits entre des usagers du milieu forestier pourrait être facilitée, tout comme la réalisation d'un aménagement forestier multi-usages et plus durable.

2. La démarche du projet

Notre projet suit les règles d'éthique et d'intégrité scientifique inhérentes à des activités de recherche sociale (Fonds de la recherche sur la société et la culture – FRSC, 2002). À ce titre, une lettre d'information a été transmise à chacun des participants afin qu'il cerne la recherche et qu'il consente à s'engager de manière libre et éclairée (FRSC, 2002). L'entière confidentialité des données à caractère personnel est assurée.

2.1. Les choix méthodologiques

Notre recherche est illustrée à partir de l'étude du cas d'une table de concertation dans l'élaboration de son plan d'AFD. Le plan est établi pour l'aire commune AC 043-20 située à environ 200 kilomètres au nord-ouest de La Tuque (Mauricie, Québec). La table de concertation, qui

fonctionne depuis 1999, compte une quinzaine de représentants d'usagers du territoire³. Bien qu'elle soit étudiée en profondeur dans sa dynamique, le contexte ne pourra jamais être totalement explicité. Ainsi, nous nous attacherons à fournir des points de repère et non des principes de généralisation (Miles et Huberman, 2003).

Principalement qualitative, notre recherche privilégie l'utilisation de techniques d'objectivation comme la distanciation du chercheur vis-à-vis du milieu (Bachelor et Purushottan, 1986) avec l'utilisation d'observations non participantes, de certaines formes quantitatives (p. ex., logiciel N'Vivo utilisé pour l'analyse de contenu).

Nous avons aussi privilégié l'approche participative en tentant d'impliquer activement les parties prenantes dans la recherche. Les variables de recherche ont été affinées à partir d'une première évaluation du groupe. De plus, chaque participant a été interrogé individuellement sur ses préférences quant aux sujets des ateliers d'information. Parmi les onze sujets préalablement retenus à partir des observations de la chercheuse et des intérêts de l'initiateur de la table, trois ont été priorisés : 1) l'impact des activités forestières sur les ressources hydriques, 2) le maintien de la biodiversité dans les forêts aménagées et 3) l'harmonisation entre les activités traditionnelles autochtones et l'aménagement forestier. Ces thèmes ont servi de pivot à l'ensemble du projet. Enfin, l'analyse des résultats est présentée lors de deux groupes de discussion à l'ensemble des parties prenantes, ce qui contribue au renforcement de leurs capacités d'analyse et d'action de leur propre apprentissage.

2.2. Les outils de collecte

L'évaluation des apprentissages peut utiliser différentes stratégies, dont l'observation des comportements « qui révèlent et renseignent sur la qualité et l'étendue des apprentissages » (Tousignant, 1990). Notre évaluation recoupe à la fois l'acquisition des connaissances des participants

-
3. En plus des groupes d'industriels forestiers et des représentants du ministère des Ressources naturelles et de la Faune du Québec, deux communautés autochtones sont présentes ainsi que quatre associations de résidents, trois représentants d'activités récréotouristiques, deux représentants des MRC, un syndicat de travailleurs, une structure de développement économique.

sur leur apprentissage et celui du groupe, mais aussi leurs impacts sur le plan d'AFD concerté. Elle se fait au moyen de cinq outils de collecte des données.

- Une recension itérative d'écrits intégrant différents champs du savoir (éducation, sociologie, foresterie, sciences politiques).
- Un questionnaire d'évaluation du processus de participation utilisé en pré- et post-test avec sept thématiques⁴ et 60 items. Ce questionnaire s'inspire largement du procédé C-CAR (but Commun, Créativité, Applicabilité, Résultats escomptés) du Centre canadien de gestion (2002). Il est enrichi des réflexions échangées par une centaine d'acteurs de la Mauricie lors du colloque « Dialogue, vers un nouvel échange » tenu en mai 2002 sous l'égide de l'Association forestière de la vallée du Saint-Maurice (Monnet et Bouthillier, 2002).
- L'observation des huit rencontres de la table de concertation avec une prise de notes exhaustive des échanges entre les parties prenantes et des aspects comportementaux et non verbaux.
- Trois ateliers d'information avec un formulaire d'appréciation construit sur une trame unique, mais adapté à la terminologie et au contenu particulier de chaque thème. L'évaluation de la perception des connaissances préalables et subséquentes des participants à cinq niveaux : 1) l'acquisition de nouvelles informations ; 2) l'enrichissement des connaissances ; 3) le développement d'intérêt nouveau ; 4) la capacité de transfert ; 5) l'exploitation des connaissances dans le cadre du dialogue instauré.
- Dix-sept entrevues semi-dirigées conduites auprès de l'ensemble des parties prenantes volontaires. La grille de repère, construite à partir de la méthode d'entonnoir de Grawitz (1988), est bâtie au regard de trois axes : 1) l'apprentissage individuel du répondant pendant le processus ; 2) l'apprentissage de l'organisation ; 3) l'identification des atouts et des freins à l'apprentissage lors du processus, desquels découlera la définition des conditions minimales favorisant l'apprentissage.

4. Les objectifs de la table, les caractéristiques des membres, l'analyse du contexte, la production d'idées, l'animation des séances de travail, la démarche employée et les séances d'information.

2.3. Méthode d'analyse par théorisation ancrée

La base de notre analyse s'appuie sur la théorisation ancrée (*grounded theory*) fondée sur une ouverture aux données (Glaser et Strauss, 1967, dans Miles et Huberman, 2003). La collecte et l'analyse des données sont itératives et simultanées, c'est-à-dire que les dimensions de l'analyse apparaissent au fur et à mesure que la compréhension du fonctionnement concret du phénomène observé s'approfondit.

L'analyse des transcriptions informatiques (réunions, ateliers d'information, entrevues et groupes de discussion) suit les principales étapes d'analyse de contenu définies par L'Écuyer (1987). L'identification des unités minimales de sens associées à l'attribution d'un code a permis d'élaborer une arborescence de 199 codes. Chaque document est doté d'attributs : 1) le corps de métier de l'acteur (forestier ou non, faunique ou non) ; 2) l'organisation d'appartenance du participant selon le modèle de Howlett et Rayner (1995) (représentant du gouvernement, de l'industrie ou de la périphérie) ; 3) la date d'entrée du participant dans le processus.

Les interventions des acteurs sont étudiées en dynamique réciproque (Mucchielli, 1996), c'est-à-dire avec l'analyse du sens de chaque interaction dans son contexte et son enchaînement (p. ex., formule une nouvelle idée, soutient l'argument d'un autre). L'analyse est organisée schématiquement autour de la structure de l'argumentation (p. ex., soutien d'une prémisse, rôle central d'une autre) au moyen d'arbres d'argumentation (Blackburn, 1989) ; elle est aussi appuyée par les tableaux des interactions. Il s'agit d'une perspective relationnelle de la délibération permettant l'analyse des jeux de pouvoir et de la capacité d'influence d'un acteur sur un autre.

La validité de la recherche repose sur le principe de triangulation des observations structurées et standardisées de la chercheuse et de mesures de perception des parties prenantes au processus. Chacun des outils de recueil de données sert un objectif qui lui est particulier, mais vérifie également des résultats issus d'autres outils. De plus, deux groupes de discussion servent de validation des analyses et de rétroaction aux résultats de recherche. Un contrôle factuel des informations collectées issues des perceptions des acteurs est effectué (p. ex., la date d'entrée du participant dans le processus ou l'utilisation du vocabulaire liés aux ateliers d'informations durant les réunions).

De nature principalement qualitative et transdisciplinaire, la recherche vise à évaluer, au moyen de cinq outils de collecte de données, les impacts de l'apprentissage collaboratif d'un cadre multi-acteurs dans l'élaboration concertée d'un plan en aménagement forestier durable (AFD). Elle touche les dimensions de la délibération, de la collaboration, de l'apprentissage qui en découle et des choix effectués pour gérer un territoire.

3. Les résultats obtenus

Les résultats reflètent trois composantes principales permettant l'évolution de la table. Des changements de l'organisation sont observés par les parties prenantes. Le débat, la collaboration et la vision commune composent les stratégies opérant le changement ; à l'intersection de ces trois dimensions, l'apprentissage collaboratif.

3.1. L'évolution de la perception des acteurs vis-à-vis du groupe

En début de processus, la table est perçue de deux manières opposées : l'une positive où les participants manifestent leur volonté de réussir ; l'autre plus négative intégrant un sentiment de crainte ; « c'est un lieu de flottement avec des chicanes ». Les acteurs évoquent différentes difficultés pour entrer dans l'exercice et en cerner le contexte. Tout d'abord, les intervenants sont multiples : chacun souhaite comprendre les missions et les mandats des autres. Ensuite, il y a un décalage du niveau d'information entre les personnes, qui nécessite une période d'adaptation. Les nouveaux arrivants réclament une clarification des termes et une mise à niveau de leurs connaissances en aménagement forestier.

Pourtant, petit à petit, la compréhension mutuelle entre les différentes perspectives d'usagers du milieu forestier s'améliore. Certains acteurs reconnaissent avoir développé de l'empathie et admettent une « conscientisation » : l'industrie comprend mieux qu'elle doit améliorer ses pratiques, et les usagers, que leurs demandes doivent être réfléchies. Par une écoute mutuelle et une meilleure connaissance de soi et des autres, les acteurs parviennent à échanger sur leurs intérêts respectifs. C'est grâce à « l'instauration d'un climat de confiance propice au travail » que les discussions aboutissent à un compromis permettant « la conciliation entre les différents utilisateurs du territoire ».

Les acteurs reconnaissent le changement de l'organisation collective et se l'approprient. En début de processus, la table est perçue comme un lieu complexe et ambigu. Le cadre est aujourd'hui clarifié et la confiance, bâtie. Un cadre de référence commun (Weil-Barais, 1995) a été peu à peu établi grâce à l'instauration d'une communication entre les différents usagers du territoire.

3.2. Un débat constructif

Le débat est perçu comme constructif par les parties prenantes. Il progresse en intensité et en fréquence. En début de processus, l'échange est de type question-réponse, souvent d'ordre technique. Progressivement, les débats sont plus ouverts, les échanges plus précis avec plus d'interventions d'acteurs initialement de périphérie décisionnelle (selon le modèle de Howlett et Rayner, 1995), même si les sujets restent techniques. Plus nombreux, les échanges sont aussi souvent plus précis. L'écart entre les deux évaluations en début et en fin de projet montre deux fois plus d'interventions sur la thématique de l'eau et une contre-argumentation face à l'industrie qui s'est étendue aux acteurs de périphérie (auparavant, seuls les représentants du gouvernement se le permettaient).

Les procédures organisationnelles sont claires, précises et connues de tous ; les règles de fonctionnement du groupe sont réactualisées deux fois par an. Selon les parties prenantes, la démarche employée semble plus avantageuse que les anciens processus de consultation, car elle offre un cadre à la fois souple et rigoureux ; les étapes à suivre lors d'une certification sont claires. Le mécanisme conduit à la mise en place de règles et de procédures facilitant l'animation et la coordination d'échanges entre les acteurs. Le choix initial de laisser libre expression aux opinions sans droit de réplique facilite la communication et le respect mutuel entre les parties prenantes.

Pourtant, le manque d'informations claires et compréhensibles constitue la prémisse centrale des argumentations développées lors des débats. Les acteurs réclament des précisions sur la réglementation en vigueur. En effet, en plus de la *Loi sur les forêts*, une centaine de lois et de règlements fédéraux et provinciaux, dont quatre principaux en matière environnementale, sont recensés : le *Règlement sur les normes*

d'intervention dans les forêts du domaine de l'État (RNI)⁵, la *Loi sur la qualité de l'environnement* (LQE), la *Loi sur la conservation de la flore et la mise en valeur de la faune* et la *Loi sur les espèces menacées ou vulnérables*, auxquels s'ajoutent entre autres les règles du Schéma d'aménagement des municipalités régionales de comté (MRC).

De plus, les différences de langage entraînent des confusions autour de la compréhension de l'information. La clarification des termes techniques forestiers est recherchée par les acteurs désireux de mieux comprendre les débats touchant encore des aspects très sylvicoles (p. ex., l'applicabilité d'une éclaircie précommerciale par rapport à l'ensemble d'un bassin versant, le calcul des indices de qualité des habitats). Ensuite, les différences de paradigmes entre l'approche territoriale industrielle et celle des communautés autochtones créent aussi des incompréhensions mutuelles (Wyatt, 2004).

Enfin, c'est aussi le peu de fiabilité de l'information qui est souligné, par manque de connaissance scientifique complète ou, selon certains, à cause d'un manque de volonté gouvernementale de rendre accessible l'ensemble de ses données.

3.3. Une collaboration ambiguë

Pour les acteurs, l'emploi d'une démarche collective est préférable à des contacts individuels privilégiant des ententes de gré à gré. Cependant, malgré l'intérêt d'un mécanisme collectif « où tous en même temps entendent les mêmes réponses », celui-ci n'est pas utilisé de façon optimale. En effet, la collaboration est perçue d'une manière ambiguë. Une majorité d'acteurs ne reconnaît aucune collaboration. Ils semblent d'ailleurs très réticents à utiliser le terme et à en évoquer l'idée. Ils

5. « Avec ses 97 articles, le RNI renferme un train de mesures concrètes qui visent la protection des différentes ressources du milieu forestier, soit l'eau, les sols, les différentes espèces fauniques terrestres et aquatiques, les sites ou paysages utilisés à des fins récréatives ainsi que des sites identifiés d'intérêt culturel ou écologique. Il vise particulièrement à assurer le renouvellement de la forêt, ainsi que l'utilisation judicieuse des ressources qu'elles renferme. » En ligne. <www.mrn.gouv.qc.ca/forets/entreprises/entreprises-reglement.jsp>, consulté en décembre 2003.

l'expliquent par le fait que « chacun défend ses intérêts⁶ ». L'un des acteurs énonce : « Dans le cas de la faune, je peux voir une alliance avec les pourvoies, la FAPAQ⁷ et jusqu'à un certain point les autochtones. Mais, entre eux, ils ne s'entendent pas sur les moyens à mettre en œuvre. »

Dans le même temps, les parties prenantes reconnaissent qu'elles ont appris à travailler ensemble dans un esprit d'équipe. « Tout le monde amène son grain de sel et pousse dans le même sens. » D'ailleurs, tous concèdent une forte alliance entre les industriels. Sur les trois thèmes étudiés⁸, il y a trois fois plus de soutien entre les représentants de l'industrie qu'entre tous les autres acteurs confondus. En d'autres termes, l'industrie soutient systématiquement l'industrie, alors qu'un pourvoyeur peut soutenir indifféremment un pêcheur ou un représentant de la MRC.

Les débats autour de la protection des paysages sont révélateurs de l'ambiguïté de la collaboration des acteurs. L'intérêt commun de l'ensemble des acteurs autour de la qualité du paysage ne suffit pas à stimuler une action collective avec des alliances marquées. Le gouvernement doit faire face à un bloc d'acteurs unis qui dénoncent la grille de cotation basée sur un modèle statique centré sur un nombre de chalets. Les industriels, qui proposent de protéger des zones sensibles, ne rallient pas pour autant à leur cause les autres usagers qui défendent la vision de chacun des groupes qu'ils représentent. Ainsi, les alliances se manifestent pour évacuer des solutions considérées comme inadéquates et proposées par les acteurs du pôle central. Cependant, les acteurs de la périphérie n'arrivent pas encore à consolider leur collaboration afin d'imposer une solution commune au groupe.

3.4. Une vision commune établie à bonifier

Les connaissances construites par le groupe dépendent encore largement des décideurs traditionnels, représentants de l'industrie et du

6. Onze parties prenantes sur la quinzaine régulièrement présentes aux rencontres font en sorte dans les débats de défendre leurs intérêts particuliers. Pourtant, seuls les acteurs de périphérie le reconnaissent explicitement.
7. Fédération de la faune et des parcs du Québec.
8. Rappelons qu'il s'agit des thèmes retenus par les parties prenantes pour les ateliers d'information : l'eau, la biodiversité et l'harmonisation avec les activités autochtones.

gouvernement, de leurs attentes et de leur conception de l'aménagement du milieu forestier⁹. En effet, bien que les acteurs reconnaissent unanimement qu'« [ils ont] su dégager une vision commune pour aménager durablement le territoire forestier », ils soulignent aussi que le plan d'AFD reflète davantage la vision industrielle. Le cheminement entre les argumentaires autour de la gestion des ressources hydriques et les indicateurs finalement retenus dans le plan constitue un bon exemple. Les débats les plus âpres portant sur la protection des lacs qui font l'objet de captage en eau potable et l'impact de la voirie forestière sur la qualité de l'eau ne sont pas clairement liés à des indicateurs mis en œuvre dans le plan d'AFD certifié. De plus, les acteurs expriment des regrets devant la contrainte de choisir parmi la cinquantaine d'indicateurs discutés initialement et non parmi les 23 finalement retenus dans le premier plan¹⁰. Pour l'industrie, il s'agit d'une priorisation des enjeux, alors que les autres acteurs parlent d'« entonnoir des indicateurs d'AFD ».

Deux visions de la problématique économique s'opposent. Pour l'industrie, on ne prend pas assez en compte l'impact financier des choix effectués par le groupe d'acteurs. À cet effet, l'industrie utilise une forme de chantage à l'emploi (« On fermera beaucoup d'usines dans la région de Mauricie si on garde tout plein de forêts surannées »), ou fait appel à la responsabilité collective des acteurs en soulignant alors l'importance du partage des coûts. D'autres usagers souhaitent des retombées économiques plus diversifiées que celles retenues dans le plan avec « un objectif touchant la maximisation des bénéfices liés à la transformation de fibre ligneuse ». Enfin, certains souhaitent valider la faisabilité économique de nouvelles stratégies d'aménagement par des personnes-ressources extérieures au groupe.

3.5. Des apprentissages importants

Le mécanisme de dialogue civique instauré permet un apprentissage des participants et de l'organisation formée par la table de concertation, en

9. La grande majorité des acteurs du pôle central s'accorde pour informer les autres parties prenantes, contrairement à celles-ci, qui s'attribuent un large rôle d'écoute, d'observation et d'apprentissage.
10. Celui-ci devrait être l'objet d'une bonification progressive dans le cadre du principe d'amélioration continue défini par la norme Canadian Standard Association (CAN/CSA-Z809).

matière de savoirs (foresterie, gestion de la ressource hydrique et de la biodiversité), de savoir-faire (relation interpersonnelle, capacité de négociation) et de savoir-être (confiance et respect mutuel). Néanmoins, il existe des nuances dans la perception des apprentissages selon le cercle décisionnel auquel l'acteur appartient (selon le modèle de Howlett et Rayner, 1995). Les représentants de l'industrie reconnaissent peu d'acquis individuels¹¹, sauf au sujet de la gestion des ressources humaines. Ils reconnaissent toutefois de nombreux apprentissages de l'organisation. Les apprentissages reconnus par les représentants du gouvernement sont modérés à la fois sur les plans individuel et collectif. Ce sont les acteurs de périphérie qui perçoivent les apprentissages individuels et collectifs les plus forts. Le nombre moyen d'apprentissages perçus par ces acteurs est respectivement de 3,8 pour les représentants de l'industrie, de 5,7 pour ceux du gouvernement et de 7,1 pour ceux de la périphérie. Selon les parties prenantes, les habiletés sociales développées contribuent à une plus forte cohésion du groupe ainsi qu'à une plus grande équité dans les décisions affectant les relations de l'ensemble des acteurs.

Deux acteurs ayant un faible niveau initial de connaissance manifestent des signes évidents d'apprentissage et déclarent les plus forts acquis lors des ateliers d'information. D'une manière plus générale, sur une échelle de cotation de 1 à 10 points, les acteurs de niveau faible au départ (cotation égale ou inférieure à trois points) augmentent leur connaissance de 4,2 points en moyenne, ceux du groupe fort – systématiquement composé d'acteurs du pôle central – (cotation supérieure à 7 points) de seulement 0,6 point, et les acteurs intermédiaires de 3,4 points. Les acteurs qui déclarent peu d'apprentissages admettent parfois un manque d'intérêt. « J'ai pas appris grand-chose, je connaissais tout ça, les choses globales, je les connaissais et puis les choses plus techniques comme les gaz à effet de serre, c'est pas mon truc. »

Animés par un expert neutre non membre de la table, les ateliers d'information apportent de la crédibilité au débat. En effet, les parties prenantes vont souvent contester une information, car elles ne croient

11. L'apprentissage n'est jamais une tâche explicitement perçue par les forestiers ; d'ailleurs, ils expliquent sur tous les thèmes, mais n'interrogent que sur la thématique autochtone.

pas à la source de cette information (Beierle, 1998). Les ateliers d'information sont utiles pour améliorer les connaissances des participants (préciser leur acquis sur un sujet et l'expliquer à d'autres). Ces ateliers ont piqué leur curiosité et leur intérêt, confirmant de surcroît leur envie d'apprendre. Cependant, les informations débattues lors des ateliers d'information ne sont exploitées que partiellement dans les débats immédiats. Plusieurs interprétations sont possibles : le répondant ne pense pas être en mesure d'influencer les décisions puisque l'information arrive trop tard (« les jeux sont faits ») ; il juge que l'information ne lui permet pas encore d'être à un niveau de pouvoir suffisant pour influencer la décision ; faute de temps pour assimiler les informations – l'évaluation ayant lieu immédiatement après l'atelier –, il ne bénéficie pas d'un éclairage nouveau lui permettant d'avancer des idées nouvelles.

Les résultats reflètent aussi des freins à l'évolution de l'organisation formée par la table et à l'apprentissage de ses parties prenantes. Les zones d'incertitude quant à l'enjeu du temps et à la mise en œuvre opérationnelle du plan d'AFD, d'une part, et des jeux de pouvoir et d'influence, d'autre part, constituent les principales limites à la dynamique du phénomène observé.

3.6. Des zones d'incertitude

L'action collective en vue de décider comporte toujours une part appréciable d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977). L'ambivalence de la relation au temps constitue un enjeu complexe à cerner : l'industrie souhaite aboutir dans les meilleurs délais et reconnaît dans le même temps manquer d'éléments scientifiques sur lesquels s'appuyer pour des décisions totalement éclairées ; les autres usagers aimeraient avoir plus de temps pour mieux comprendre les éléments de discussion et appréhender les impacts des choix effectués et trouvent que les changements sont trop lents à apparaître. La mise en œuvre opérationnelle du plan d'AFD constitue un facteur limitant : l'industrie a peur que les éléments du plan ne soient pas applicables en l'état sur le terrain et les autres utilisateurs du territoire dénoncent (« C'est écrit sur le papier [...] puis dans les faits sur le terrain c'est des fois pas mis en pratique. »). De plus, aucun des acteurs du pôle politique central ne souhaite avoir la responsabilité des actions d'aménagement concrètes sur le terrain. Pour l'industrie, celle-ci dépend du Ministère, qui décide du calcul de possibilité forestière et approuve les plans. Pour le Ministère, « l'opérationnel,

ça relève vraiment des industriels ». Cela pourrait occasionner des inquiétudes quant à la durabilité de l'aménagement des forêts publiques.

Réduire la part d'incertitude de la décision dans les organisations est essentiel. Or, dans les mécanismes mis en place, il y a une distorsion dans la perception de la contrainte temporelle, pas assez de temps pour réfléchir aux différentes options pour les uns, une capacité de réaction et d'adaptation trop lente de l'industrie pour les autres. La mise en œuvre opérationnelle entraîne des inquiétudes en termes d'applicabilité des indicateurs retenus dans le plan d'AFD, mais aussi en matière de contrôle effectif sur le terrain.

3.7. Des jeux d'influence et de pouvoir

« S'il y a une incertitude, les acteurs capables de la contrôler l'utiliseront dans leurs tractations avec ceux qui en dépendent. Car ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs » (Crozier et Friedberg, 1977). Dans notre cas, l'industrie semble contrôler la zone d'incertitude : elle enclenche le processus, dirige son cheminement et propose le PGAF au Ministère.

De plus, le fait d'être « informé » constitue une source considérable de pouvoir (Fortin, 1991), puisque l'information nourrit la délibération et la décision. Or, les acteurs ressentent un malaise vis-à-vis d'un déséquilibre de pouvoir lié à l'information. Trois niveaux d'inégalités sont ressentis : 1) dans la compréhension des supports utilisés (« Les gens comprennent moins bien sur des cartes que s'ils allaient sur le terrain. »); 2) dans la capacité de s'exprimer (« C'est pas tout le monde qui a la dextérité de s'exprimer devant tout le monde. »); 3) dans le degré d'expertise en aménagement forestier. Les acteurs de la périphérie se plaignent aussi d'un manque de ressources financières ne leur permettant pas de bénéficier d'une expertise interne pour mieux défendre leur point de vue. Ils déclarent n'avoir pas suffisamment d'informations pour défendre totalement leur intérêt.

Les rapports entre le pouvoir et le savoir influencent le développement entre les acteurs de la concertation. L'accès d'un individu à l'information occasionne un rapport de puissance, puisqu'il peut divulguer, retenir ou fausser l'information dans la mesure où cela sert ses intérêts (Fortin, 1991). Ainsi les acteurs du pôle central apparaissent-ils dans une situation plus avantageuse que celle des acteurs de la périphérie.

Non seulement leur niveau d'expertise initial en foresterie est plus important, mais aussi, parce qu'ils appartiennent au pôle politique central, l'accès à une information actualisée leur est facilité.

Le projet a permis de confirmer l'interrelation entre l'amélioration des connaissances des individus et le développement des compétences du groupe pour élaborer une vision commune d'aménagement du territoire forestier. Il apparaît que les changements individuels et organisationnels observés découlent de facteurs internes clairement définis : des apprentissages formels, tels les ateliers d'information, et informels, notamment ceux issus de la délibération. Les compétences et les attitudes d'apprentissage développées durant la concertation peuvent jouer un rôle dans la mise en place d'une foresterie adaptative. Les aspects environnementaux et sociaux sont mieux intégrés dans le plan d'aménagement, même si les changements opérés restent marginaux comparativement à l'ensemble de l'argumentation marquant les débats. Les changements observés proviennent également de facteurs internes plus diffus comme des zones d'incertitude et des jeux de pouvoir et d'influence.

Dans un cadre intégrant des acteurs aux points de vue et expertises variés, il semble important de relever le défi d'un rééquilibrage des jeux de pouvoir et d'influence. Le pouvoir de levier (*leverage*) des industriels risque d'être déterminant pour les décisions futures en AFD. En effet, les mécanismes de participation publique en foresterie sont hautement politiques, puisqu'ils permettent aux communautés d'affirmer leurs droits et d'assumer la responsabilité de l'aménagement durable du milieu forestier, en partenariat avec les bénéficiaires de contrats d'approvisionnement. Dans notre cas, le déplacement du centre de gravité des pouvoirs – des traditionnels décideurs industrie et gouvernement vers les représentants de la société civile – se fait en douceur, même si des résistances aux changements sont observées. Cependant, cette redistribution des centres d'autorité nécessite du temps pour construire la confiance, établir un respect mutuel entre les parties prenantes et favoriser l'*empowerment* de ceux-ci.

4. Les progrès accomplis

Les représentations des usagers vis-à-vis du milieu forestier sont aujourd'hui affinées par des critères et des indicateurs retenus dans le plan d'AFD. Notre recherche a aussi permis de mieux comprendre les

facteurs influençant ces représentations comme des jeux d'influence et de pouvoir (facteurs internes) ou le cadre légal, l'environnement social et politique (facteurs externes). Les schémas d'interaction existant entre les divers intervenants du milieu forestier selon le modèle de Howlett et Rayner (1995) sont mieux définis.

Les rôles et les intérêts des usagers du territoire forestier sont mieux connus. Pour une majorité d'entre eux, la défense de leurs intérêts particuliers reste centrale. « Les individus poursuivent toujours leurs intérêts propres, ils ne participent dans un groupe que pour satisfaire leurs propres besoins » (Olson, 1978). Cependant, les décideurs traditionnels, représentants de l'industrie et du gouvernement, s'accordent sur la fonction d'informer et les acteurs de périphérie, plus sur celle d'apprendre. Pourtant, ce déséquilibre n'empêche pas une prise de conscience d'intérêts compatibles renforçant la cohésion du groupe. La volonté d'appartenance au groupe, renforcée par un climat de confiance, tend à assurer à chacun la possibilité de s'exprimer. La diversité de points de vue et de compétences constitue un stimulant efficace pour la mise en place de règles et de procédures organisationnelles permettant un débat constructif.

Les rapports entre les parties prenantes sont éclairés. L'échange d'informations favorise une meilleure compréhension de la complexité du milieu forestier et de ses différents usages. Chaque acteur comprend mieux sa contribution et ses interactions avec les autres usagers du territoire. Les acteurs de la périphérie sont plus conscients des contraintes d'exploitation pour l'industrie, l'industrie apprend à élaborer conjointement différentes options d'aménagement. Les savoirs mobilisés dans les débats facilitent l'évolution des connaissances des acteurs. Bien que la collaboration ne soit pas reconnue par l'ensemble du groupe, les acteurs identifient collectivement des solutions alternatives d'aménagement et précisent leur choix de manière plus éclairée. La délibération autour des enjeux d'AFD offre l'occasion d'un partage de connaissances entre les acteurs, c'est-à-dire l'occasion d'un apprentissage collaboratif (Coudert et Leyronas, 1996).

Les acquis développés par les acteurs sont identifiés. L'intégration de moments plus formels comme les ateliers d'information thématique facilite les acquis individuels et les apprentissages organisationnels. Animés par des personnes ressources extérieures au groupe, les ateliers favorisent la crédibilité du processus, la fiabilité des informations

apportées et peut-être aussi une meilleure vulgarisation. L'atmosphère ouverte au dialogue, encadrée par un animateur neutre, permet l'adoption d'attitudes propices à des échanges constructifs pour trouver des solutions d'aménagement forestier durable. Ce sont autant les habiletés sociales et relationnelles que les connaissances scientifiques et culturelles qui sont développées. Même si l'objectif premier de l'initiateur de la démarche est d'obtenir un plan d'AFD certifié, le processus engendre des apprentissages produits de manière non délibérée, d'ordre cognitif et affectif, qui pourraient constituer d'autres objectifs que ceux visés par les initiateurs de tels processus.

Par ailleurs, bien que l'on observe une émancipation plus grande des acteurs traditionnellement en périphérie de la décision, les acteurs du pôle central restent ceux qui influencent le plus les décisions finalement prises. Aussi, l'évaluation des processus participatifs en AFD mériterait d'être bonifiée par la création d'un nouvel indicateur composite lié à la prise de décision participative équitable, efficace et éclairée. La perception par les parties prenantes de l'équilibre des échanges d'informations durant les débats pourrait permettre d'évaluer un processus à différents stades de son cheminement au moyen de trois dimensions de l'information dans la décision : la nature des informations discutées (p. ex., enjeux d'AFD abordés en lien avec la production non ligneuse), la forme utilisée pour échanger les informations (p. ex., rapport, atelier, visite terrain) et les sources employées (p. ex., expert forestier, biologiste, anthropologue). Cet indicateur donnerait une estimation indirecte du potentiel de conditions facilitant l'apprentissage des acteurs, mais aussi des jeux de pouvoir et d'influence.

Conclusion

L'apprentissage adulte dans un cadre de concertation en AFD, et plus particulièrement la structuration sociocognitive dans un contexte d'apprentissage informel, est démontré. L'importance du conflit sociocognitif issu des débats dans l'apprentissage (Piaget, 1966) et l'impact des débats sur la dynamique de l'organisation (Senge, 1999) sont confirmés. Une recherche transdisciplinaire (Morin et Bonnefoy, 1998), qualitative et participative peut être utilisée en sciences forestières. L'apprentissage collaboratif (sciences de l'éducation) des acteurs engagés éclaire l'élaboration concertée (sociologie et jeux des acteurs) d'un plan d'aménagement forestier durable (sciences forestières). L'indicateur de

suivi de la décision équitable efficace et éclairée pourrait faciliter la mise en œuvre et l'évaluation des mécanismes participatifs en foresterie (sciences politiques). L'utilisation de techniques de rétroaction auprès des participants constitue une démarche de vérification des résultats. Cette évaluation participative des résultats de la recherche contribue au renforcement des capacités des acteurs (Parenteau, 1988; Anadfin, 2004).

La mise en place d'une participation publique de qualité tend à favoriser l'harmonisation des activités entre l'ensemble des utilisateurs du milieu forestier, représentants de la société civile, compagnies forestières et gouvernement. La compréhension par l'industrie des valeurs des autres usagers du territoire semble aujourd'hui améliorée. Pourtant, le terrain n'est pas encore tout à fait fertile pour un véritable apprentissage mutuel puisque, même si l'acquisition d'expertise motive les nouveaux arrivants, les acteurs du pôle central (ministère et industrie) veulent informer plutôt qu'apprendre.

Les organisations collectives en foresterie sont encore loin de proposer des décisions équitables et éclairées. Cependant, l'étape de mise en commun de connaissances pour l'établissement d'une vision commune constitue un pas en avant pour une utilisation polyvalente durable du territoire. L'utilisation d'un indicateur fondé sur l'équilibre de l'information échangée lors des débats permettrait une évaluation de la qualité des décisions. Cependant, il ne faut pas oublier qu'une évaluation n'est utile que dans le cas où les acteurs souhaitent aboutir à une action conséquente. Pour cela, il est important dès l'amont du processus participatif de planifier son suivi ainsi que l'application des décisions.

La disponibilité d'informations scientifiques facilite l'acquisition de connaissances chez les participants, tout en renforçant leur capacité au dialogue. Mais la disponibilité de l'information ne suffit pas pour enclencher une délibération porteuse d'écoviabilité en développement forestier (Bouthillier, 2004). Nous avons constaté que l'enjeu scientifique du débat public en foresterie suppose tout d'abord la reconnaissance des stratégies de pression et de légitimation des décideurs traditionnels industriels et gouvernementaux. Il implique ensuite une transformation de la négociation où les acteurs tentent de trouver un compromis acceptable pour les différents groupes d'intérêt vers une décision collective équitable. Il peut alors aboutir à une argumentation éclairée dont l'objet consiste en un aménagement polyvalent des forêts.

Bibliographie

- Anadfin, M. (2004). « Participation, pouvoir et contrôle de l'action », Colloque *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement : épistémologies, méthodologies, enjeux et défis*, ACFAS, 13 p.
- Bachelor, A. et J. Purushottan (1996). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.
- Beierle, T.C. (1998). *Public Participation in Environmental Decisions: An Evaluation Framework Using Social Goals*, Document de travail 99-06, 34 p.
- Blackburn, P. (1989). *Introduction à la logique: la structure des arguments*, en ligne, <www.callisto.si.usherb.ca:8080/mblais/lsh111/ch12structarg/ch12structarg.html#Les%20sch%E9mas%20en%20arbre>, consulté en novembre 2003.
- Bourgeois, E. et J. Nizet (1997). *Apprentissage et formation adulte*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », p. 24-44, 47-64 et 155-200.
- Bouthillier, L. (2004). *Intégration de critères et d'indicateurs avec la participation du public pour un aménagement forestier écoviable*, Forum de transfert sur la recherche en aménagement et en environnement forestiers, Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies, Action concertée Fonds Nature et Technologie-Fonds forestier, ministère des Ressources naturelles, de la Faune et des Parcs, 6 avril, 5 p., en ligne, <www.fcar.qc.ca/nateq/Forums.htm>, consulté en mars 2005.
- Centre canadien de gestion (2002). *Utiliser des outils horizontaux pour transcender les frontières, leçons apprises et indicateurs de réussite*, en ligne, <www.myschool-monecole.gc.ca/Research/publications/pdfs/horz_f.pdfm>, consulté en janvier 2003.
- Convention de Aarhus (1998). *Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement*, en ligne, <www.agora21.org/aarhus>, consulté en avril 2004.
- Côté, M.-A. et L. Bouthillier (2002). « Assessing the effect of public involvement processes in forest management in Quebec », *Forest Policy and Economics*, vol. 4, p. 213-225.
- Coudert, I. et C. Leyronas (1996). « L'apprentissage relationnel comme élément de genèse et de dynamique de l'organisation en réseau », Conférence internationale *La connaissance dans la dynamique des organisations productives*, Aix-en-Provence, 15 p.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, p. 35-70 et 265-313.
- Daniels, S.E. et G.B. Walker (2001). *Working through Environmental Conflict. The Collaborative Learning Approach*, Westport, CT, Praeger, 299 p.

- Daraut, S. (2002). *Le système d'information organisationnel : objet et support d'apprentissage*, en ligne, <www.dauphine.fr/crepa/ArticleCahierRecherche/ConférenceAgrhCrepas/13mai2003/art5%2013%20mai2003SD.pdf>, consulté en juillet 2003.
- De Montgolfier, J. et J.-M. Natali (1987) *Le patrimoine du futur : approches pour une gestion patrimoniale des ressources naturelles*, Paris, Économica, coll. « Économie agricole et agro-alimentaire », 248 p.
- Fonds de la recherche sur la société et la culture (FRSC) (2002). *Éthique de la recherche sociale : consentement libre et éclairé, confidentialité et vie privée*, Québec, le Fonds, 38 p.
- Fortin, A. (1991). « Le gestionnaire et la psychologie du pouvoir », Tome 4, dans R. Tessier et Y. Tellier, *Pouvoirs et cultures organisationnels*, Presses de l'Université du Québec, p. 1-35.
- Grawitz, M. (1988). *Lexique des sciences sociales*, 4^e édition, Paris, Dalloz, 384 p.
- Howlett, M. et J. Rayner (1995). « The framework of forest policy », dans M.M. Ross, *Forest Management in Canada*, Canadian Institute of Resources Law, The University of Calgary, p. 43-72.
- Kaszap, M. (2002). *Les théories et les théoriciens de l'apprentissage*, en ligne, <www.fse.ulaval.ca/chrd/Theories.app./theorie.htm>, consulté en juillet 2003.
- L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notions et étapes », dans J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- March, J.G. (1991). *Décisions et organisations*, traduit de *Decisions and Organizations* (1988), Paris, Éditions d'Organisation, coll. « Les classiques E.O. », 275 p.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, traduction de la 2^e édition américaine par M. Hlady Rispal, révision scientifique de J.-J. Bonniol, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Méthodes en sciences humaines », p. 62, 109-130, 281 et 501-506.
- Ministère des Ressources naturelles (1994). *Information du public et des MRC et consultation sur les PGAF et les PQAF : cadre général et procédure*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction des programmes, 20 p.
- Ministère des Ressources naturelles (2003). *Politique de consultation sur les orientations du Québec en matière de gestion et de mise en valeur du milieu forestier*, Québec, Gouvernement du Québec, 24 p.
- Monnet, S. et L. Bouthillier (2002). « Établir un dialogue entre les gens concernés par la forêt publique », *Géographes*, n° 12 (décembre), p. 41-46.
- Morgan, G. (1989). *Images de l'organisation*, traduit de *Images of Organization*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 178-217.

- Morin, E. et Y. Bonnefoy (1998). *Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie (Textes choisis)*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et Centre national de documentation pédagogique, en ligne, <www.rond-point.qc.ca/sch/transdisciplinarite.html>, consulté en octobre 2004.
- Olson, M. (1978). *Éléments de réflexion sur la logique de l'action collective*, Paris, Presses universitaires de France, en ligne, <www.iris.umd.edu/aboutiris/olson.asp>, consulté en juillet 2004.
- Parenteau, R. (1988). *La participation du public aux décisions d'aménagement*, Ottawa, Bureau fédéral d'examen des évaluations environnementales, 71 p.
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 126 p.
- Senge, P. et al. (1999). *La danse du changement : maintenir l'élan des organisations apprenantes*, Paris, First Editions, p. 49-74 et 499-574.
- Tousignant, R. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 237 p.
- Weil-Barais, A. (1995). « Questions relatives à l'accompagnement scientifique du point de vue de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation », Rencontre accompagnement scientifique, ESPCI/ENS, *L'apport des sciences en éducation*, 8 p.
- Wyatt, S. (2004). *Coexistence of Atikamekw and Industrial Forestry Paradigms. Occupation and Management of Forestlands in the St Maurice River Basin, Québec*, Québec, Faculté des études supérieures, Université Laval, en ligne, <www.theses.ulaval.ca/2004/21721/21721.pdf>, consulté en juin 2004. Thèse de doctorat.

INSCRIRE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DANS LE LABORATOIRE DE LA VIE : DEUX EXEMPLES

Le Consortium de recherche sur la forêt
boréale et la Chaire en écoconseil

Nicole **HUYBENS**

Département des sciences fondamentales

Université du Québec à Chicoutimi

● RÉSUMÉ

Afin de rapprocher les savoirs théoriques et les questions des praticiens et ainsi mettre à la disposition des uns et des autres à la fois des questions de recherche pertinentes pour une pratique et des théories enracinées dans un agir professionnel, le Consortium de recherche sur la forêt boréale et la Chaire en écoconseil de l'Université du Québec à Chicoutimi travaillent en réseau et dans le cadre de recherches participatives.

L'article montre que la recherche participative est pertinente tant pour les sciences de la nature que pour les sciences sociales. Dans le cadre de recherches multidisciplinaires, un ancrage sur le terrain est indispensable puisque les chercheurs de différentes disciplines collaborent autour de problèmes concrets.

Les recherches participatives ont le grand avantage d'être pertinentes par rapport à une pratique, mais elles sont aussi un cadre intéressant pour la diffusion des résultats de la recherche. L'article présente les spécificités des deux centres de recherche et leurs points communs.

1. Rapprocher savoirs théoriques et questions profanes

Nos travaux de recherche et nos tâches d'enseignement amènent constamment des rapprochements entre connaissances scientifiques et questions profanes et aboutissent à des reconstructions de savoirs à partir de pratiques professionnelles. Dans le cadre du Consortium de recherche sur la forêt boréale de l'Université du Québec à Chicoutimi (le Consortium dans la suite du texte), nous travaillons à démystifier la recherche scientifique et à la rendre directement accessible aux praticiens. Dans le cadre de la Chaire en écoconseil (« la Chaire » dans la suite du texte), nous tentons d'élaborer des savoirs multidisciplinaires directement enseignables aux professionnels du développement durable que sont les écoconseillers.

Pour rapprocher savoirs disciplinaires et questions profanes (Callon *et al.*, 2001), il faut favoriser des fonctionnements institutionnels mêlant recherche et pratique. C'est le mode de fonctionnement choisi par le Consortium et par la Chaire, ce qui fait de ces institutions des organes sophistiqués et pertinents d'aide à la décision pour la recherche, la pratique et l'enseignement.

Les recherches menées au Consortium et à la Chaire sont participatives parce qu'elles impliquent les acteurs, mais aussi parce qu'elles imbriquent les disciplines et les méthodes. Bien que les axes de recherches soient différents (principalement la biologie pour le Consortium et un ancrage multidisciplinaire pour la Chaire), les deux organismes ont choisi l'interaction entre acteurs issus de milieux divers pour élaborer leurs questions de recherche ou pour formaliser des pratiques. Les deux organismes mettent aussi un accent important sur la diffusion des savoirs qu'ils formalisent.

Le Consortium et la Chaire travaillent en réseau et partagent les chercheurs et les problématiques de recherche lorsque cela est pertinent. C'est le cas par exemple pour la problématique de l'acceptabilité

sociale des activités anthropiques en forêt qui relève de la pratique de l'écoconseil (gestion de controverses socioenvironnementales), mais qui est financée par le Consortium dans le cadre d'un projet de gestion forestière en cours. C'est le cas également pour les recherches sur le captage du carbone par les forêts hébergées au Consortium mais supervisées par la Chaire.

Cet article décrira successivement le fonctionnement de la recherche au sein du Consortium à partir de deux projets : le camp Jean-Charles et la certification forestière. Ensuite viendront les réflexions théoriques qui sous-tendent le travail de formalisation des pratiques des écoconseillers et qui orientent les recherches au sein de la Chaire en écoconseil.

Nous tenterons de montrer dans les paragraphes qui suivent que la recherche participative est pertinente autant pour des objets relevant des sciences de la nature que pour ceux relatifs aux sciences sociales et que la multidisciplinarité ne peut se concevoir que si des chercheurs de différentes disciplines collaborent autour de problèmes concrets.

2. Le Consortium de recherche sur la forêt boréale

Le Consortium de recherche sur la forêt boréale fut créé en 1991. Sa mission consiste à développer des connaissances scientifiques relatives à la dynamique de la forêt boréale commerciale, dominée par l'épinette noire, et à assurer leur transfert direct aux utilisateurs de la forêt (Heuzé, 2005).

Le Consortium se compose d'un comité scientifique qui décide des orientations et du financement des projets de recherche, dont il effectue également le suivi. Ce comité regroupe des chercheurs en biologie et des ingénieurs forestiers. Un conseil d'administration est composé de membres issus des milieux universitaires, privés et gouvernementaux¹. Les instances de décision du Consortium sont multipartites, ce qui permet la prise en compte de préoccupations variées. Cette pluralité des types d'acteurs procure en outre aux chercheurs une indépendance indispensable à l'exercice de leur métier. Les bailleurs

1. D'autres informations sur le Consortium : <dsf.uqac.ca/boreale/introduction.htm>.

de fonds sont aussi diversifiés : en fonction des années, entre 10 et 20 % des fonds sont octroyés par les compagnies forestières et le reste provient de diverses subventions émanant de fonds publics québécois et canadiens.

Les recherches du Consortium ont pour objectif d'élargir les connaissances fondamentales sur la forêt boréale, tout en fournissant des réponses aux questions des gestionnaires forestiers. Ces recherches sont nécessairement participatives, puisqu'elles impliquent les acteurs concernés dès le stade de la définition des axes de recherche, et même dans la diffusion régulière et la discussion des résultats des travaux. Les méthodes employées par les chercheurs sont diverses. Parfois elles consistent à valider les connaissances théoriques et à les enrichir de données empiriques nouvelles dans une logique déductive et vérificatoire. Mais, d'autres fois, les chercheurs partent de données empiriques pour construire des catégories conceptuelles dans une logique inductive et générative. « Dans la première [méthode,] la théorie est en quête de données concrètes, dans la seconde, la réalité est en quête d'une théorie » (Chevrier, 1997).

Par exemple, les recherches sur la connaissance des écosystèmes forestiers sont fondées sur des questions directement liées à des pratiques forestières en évolution. Les questions sont donc élaborées dans le cadre d'une interaction entre des praticiens et des scientifiques, et les résultats des recherches sont diffusés au fur et à mesure de leur élaboration, lors de rencontres avec l'ensemble des acteurs concernés (les représentants des compagnies forestières, du ministère des Ressources naturelles, de la municipalité régionale de comté, de la Société de protection des forêts contre le feu, des autochtones, les chercheurs et les professeurs). Cette manière de procéder permet d'affiner les recherches. Elle éclaire rapidement les décisions des acteurs de terrain grâce aux connaissances mises à jour. Elle permet aux acteurs de mieux comprendre les impératifs des uns et des autres et de se familiariser avec les langages de la recherche pour les uns et du terrain pour les autres. On peut affirmer à l'instar de Pires (1997) que le fonctionnement de la recherche au Consortium aboutit à la mise en place d'un sens commun mieux éclairé et à la conscience d'une science plus modeste. Plus modeste dans le sens où elle remplit un besoin de connaissances qui éclairent la décision mais sans se substituer à elle. Ce sont les acteurs gestionnaires qui devront prendre les décisions. En tentant de démêler le vrai du faux, les sciences ne fournissent pas en même temps de cadre pour réfléchir le

bien et le mal. C'est autant à partir d'un cadre scientifique que d'un cadre éthique que les questionnaires prennent leurs décisions (Camerini, 2003).

De plus, la gestion forestière ne peut se concevoir aujourd'hui au Québec sans une attention portée à son acceptabilité sociale. Ainsi, le Consortium a récemment intégré le thème de la gestion participative et de l'éthique des travaux de récolte en forêt dans ses projets de recherche.

Nous allons maintenant décrire succinctement le projet du camp Jean-Charles et celui de comités de suivi liés à une norme d'aménagement forestier durable (CSA Z809-02)². Ces deux projets sont représentatifs des besoins en information, en recherche et en formation des différents partenaires du Consortium.

2.1. Le camp Jean-Charles

St-Arnaud (1999) fait remarquer que la façon dont les questions sont posées oriente les réponses que l'on obtient. Pour qu'une question soit « bien » posée selon les décideurs, il faut qu'ils s'y retrouvent. Ils accepteront la question formulée moins parce qu'ils font confiance à l'intervenant (ici, le chercheur), que parce qu'ils peuvent percevoir sa pertinence par rapport à leurs préoccupations. Les recherches liées au camp Jean-Charles, comme d'ailleurs les autres recherches du Consortium, s'inscrivent dans cette logique.

Le projet du camp Jean-Charles a été mis en œuvre pour répondre à la nécessité d'élaborer des modèles de coupes forestières qui intégreraient mieux la lutte contre les incendies. La nécessité d'autres connaissances a émergé au fur et à mesure des rencontres ainsi que de l'énonciation des besoins par les acteurs et de l'état d'avancement de leurs réflexions évoluant avec les connaissances échangées. Le groupe a été amené à s'interroger sur des questions de faune terrestre et aquatique pour lesquelles il n'existait pas encore de réponse scientifique. Plus tard dans le processus se sont posées des questions sans réponse concernant l'acceptabilité sociale des nouveaux modèles de coupes proposés.

2. Les informations concernant cette norme peuvent être consultés au <www.csa-intl.org/onlinestore/GetCatalogDrillDown.asp?Parent=3268>.

Comme nous allons le montrer, le processus permet des apprentissages, une rétroaction à long terme sur le cadre législatif et, bien évidemment, des décisions plus complexes et mieux assises sur toutes sortes de connaissances et de valeurs.

2.1.1. Des apprentissages

Les acteurs sont informés des questions et résultats des recherches lors de réunions convoquées au moment où elles sont nécessaires. Les méthodes et les résultats de recherche, même s'ils ne sont pas définitifs, font alors l'objet de présentations, et les questions nouvelles apportées par les acteurs de terrain sont discutées. Grâce à ce processus de dialogue, la recherche est éclairée par la pratique et la pratique par la recherche. Ce processus est donc un lieu d'apprentissage pour tous les acteurs. Les décisions prises (tant en ce qui concerne les questions de recherche qu'en ce qui concerne la gestion forestière) sont particulières et adaptées au camp Jean-Charles. Toutefois, les recherches qui ont été réalisées permettront d'éclairer d'autres décisions dans d'autres contextes, parce qu'elles ont aussi permis l'élaboration de nouveaux savoirs théoriques. Et les gestionnaires peuvent aussi utiliser leur cadre de référence élargi pour agir dans d'autres projets forestiers auxquels ils sont associés.

2.1.2. Un nouvel éclairage pour la loi

Les différentes connaissances élaborées dans le cadre de ce projet ont aussi montré que la gestion recommandée par le Ministère, trop généralisée à l'ensemble des forêts québécoises, n'était pas le mode le plus pertinent pour réaliser différentes activités humaines simultanément sur le territoire du camp Jean-Charles tout en préservant au mieux l'environnement. La coupe mosaïque préconisée pour ce territoire a des effets pervers importants que les recherches ont tenté de montrer et que les décisions de gestion ont tenté de minimiser. Le processus de gestion participative de l'élaboration des savoirs et de la prise de décision ont donc abouti à un mode de gestion différent de ce qu'impose la loi ; il a donc fallu demander les dérogations nécessaires. Cette interaction indispensable avec des personnes non engagées au départ dans le projet a aussi permis l'élargissement de la diffusion des résultats des recherches et des discussions à des acteurs bien éloignés du terrain.

2.1.3. Des décisions plus complexes

L'ensemble de ces connaissances « reconstruites » pour le projet depuis cinq ans permet d'innover pour mettre en place une gestion plus complexe mais aussi plus pertinente par rapport à l'ensemble des préoccupations des acteurs et par rapport au fonctionnement des écosystèmes de la forêt boréale. Dans la prise de décision, il n'y a pas une distinction tranchée et facile entre les jugements de fait et les jugements de valeur. Les décisions des acteurs sont éclairées par les savoirs scientifiques mais leurs jugements de valeur et leurs convictions profondes, de même que les impératifs extérieurs, entrent en ligne de compte dans les décisions sans qu'ils puissent faire la distinction de manière explicite. Le processus mis en œuvre autour du camp Jean-Charles permet de mieux distinguer les apports possibles de la science et les contraintes et occasions du contexte, de même que les valeurs des acteurs que la science n'éclaire pas et qu'elle ne doit pas prendre en considération. Prendre des décisions à plusieurs dans le cadre d'une interaction formalisée permet d'intégrer cette complexité de manière consciente et, comme le souhaite Jonas (1998), de manière « responsable » autant pour les générations futures que pour le vivant biologique.

2.2. Les comités de suivi dans la certification forestière

Plusieurs compagnies s'engagent dans le processus d'obtention de certification sur l'aménagement forestier durable (norme CSA Z 809-02), qui permet de vendre les produits issus des forêts aménagées selon cette norme aux acheteurs de plus en plus nombreux qui l'exigent. Cette certification est assortie de l'obligation de constituer un comité de suivi avec des acteurs de tous les horizons intéressés par la forêt et sa gestion. Le comité prend des décisions et suit leur application en continu.

Le Consortium a deux représentants dans deux de ces comités : un expert scientifique comme consultant pour les aspects liés à l'écologie de la forêt et un chercheur pour les aspects liés à la gestion participative (sciences humaines). Pour les praticiens participant à ces groupes, les deux universitaires invités au processus ont pour mission de mettre à la disposition de décideurs³ des savoirs théoriques en les

3. Dans le cadre d'un processus de décision participatif, tous les acteurs sont dans un certain sens des décideurs. Même s'ils ne disposent pas de la décision

vulgarisant et en les contextualisant. Dans cet article, seule la partie liée aux sciences humaines sera explicitée.

Le travail du chercheur en sciences humaines a plusieurs objectifs. La conduite d'un groupe hétérogène dans une optique de décision partagée pose des problèmes de gestion que le chercheur doit aider à résoudre.

Lié à cette activité, se trouve aussi un objectif de formalisation de savoirs issus du terrain pour améliorer l'enseignement aux éco-conseillers, puisque le chercheur est aussi professeur-chercheur à la Chaire en écoconseil dont nous parlerons plus bas.

Il s'agit dès lors de définir les compétences nécessaires aux éco-conseillers, professionnels du développement durable, pour gérer les groupes qui tentent de résoudre une controverse socioenvironnementale par une démarche de prise de décision participative.

Par ailleurs, le chercheur s'interroge, dans le cadre d'une thèse de doctorat, sur l'acceptabilité sociale des activités anthropiques en forêt boréale. Pour fournir des pistes de réflexion qui vont au-delà des habituels stéréotypes sur le sujet de l'acceptabilité sociale des coupes forestières, le Consortium a en effet engagé des fonds pour la réalisation d'une recherche qui tentera de mieux comprendre le phénomène et de dégager des pistes de solutions pour mieux le prendre en considération.

Institutionnellement, le travail d'accompagnateur et celui de chercheur sur l'acceptabilité sociale se réalisent dans le cadre du Consortium. La formalisation des compétences pour gérer des controverses socioenvironnementales relève de la Chaire en écoconseil.

2.2.1. Les problèmes de gestion

La psychosociologie des groupes offre des réponses partielles aux problèmes rencontrés par l'animateur dans la gestion de controverses socioenvironnementales. Le rôle du chercheur est donc de transformer en savoirs contextualisés des connaissances trop généralisées pour être directement applicables. Il s'agit d'un rôle de *coach*, tel que défini par St-Arnaud (1999) : accompagner le gestionnaire du processus et lui

finale, leurs points de vue, leurs arguments et leurs comportements ont une influence sur cette décision. Les acteurs sont des décideurs et les décideurs sont des acteurs.

servir de guide afin qu'il devienne autonome face à une difficulté ultérieure semblable. Le processus permet donc de construire des conseils pertinents pour le bénéfice d'un praticien et de l'efficacité de son action avec le groupe qu'il gère. Ces conseils sont issus directement de la confrontation entre les situations pratiques toujours particulières et les connaissances théoriques toujours généralisées. Ce travail, à la fois de conseil et de recherche, apporte au praticien et au chercheur un apprentissage de et sur la pratique (Schön, 1994).

Le travail du chercheur est autant de maximiser l'apprentissage dans l'action pour les acteurs présents dans les comités de suivi que de « reconstruire » des savoirs à la fois homologués (théoriques) et issus du terrain. Le chercheur, étant à la fois membre du Consortium et de la Chaire, utilise aussi la formalisation réalisée dans le cadre des comités de suivi pour enrichir la formation des écoconseillers.

Comme le dit St-Arnaud (1999): « Lorsque le facteur P⁴ est pris en compte, chaque interaction entre l'intervenant et son interlocuteur est une sorte de création. » À partir du bric et du broc des savoirs pratiques, l'activité de recherche consiste alors à formaliser cette création ou ces savoirs « hybrides », qui pourront être enseignés dans une étape ultérieure par le chercheur et que le praticien va pouvoir transférer dans un autre contexte.

L'action précède le savoir, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de savoir *a priori*. Les connaissances antérieures guident les observations et les réponses, mais les questions viennent de la pratique et la pertinence des réponses s'évalue dans une rétroaction immédiate.

2.2.2. L'acceptabilité sociale des activités anthropiques en forêt boréale

Une idée fort répandue dans le milieu scientifique et dans le milieu forestier veut que les travaux de récolte apparaissent inacceptables parce que le public est mal informé. Il suffirait donc de l'informer mieux pour

4. Le facteur P, c'est le particulier de chaque situation réelle à laquelle doit faire face le praticien. Le facteur G, c'est la généralisation théorique qui permet de rendre compte d'une réalité dans son ensemble. Comme on ne fait pas de la science du particulier, on n'intervient pas non plus sur des généralités. Les facteurs P et facteur G sont donc complémentaires pour agir.

que le problème ne se pose pas. Dans sa généralisation, cette idée est évidemment sujette à caution (Huybens, 2004). Si l'apport d'informations scientifiques permet de comprendre certaines choses, elle ne les rend pas pour autant acceptables. L'éthique nécessaire pour juger du bien et du mal d'une action sur la nature ne relève pas seulement de connaissances scientifiques. Pour bien des acteurs, cette éthique est liée à leurs sentiments ou à leur conception même de la nature. Elle dépend aussi du caractère biocentrique ou anthropocentrique des valeurs portées par les acteurs. Aucune explication scientifique ne remplace la nécessité d'un raisonnement éthique pour prendre des décisions.

Leur complémentarité est évidente cependant. Le phénomène de l'acceptabilité sociale se situe donc tout autant dans une problématique de sens que dans le fait de posséder ou non des informations scientifiques sur un écosystème. Pour explorer ce thème de recherche, il a été décidé d'observer et de participer à deux comités de suivi liés à la norme CSA Z 809-02. C'est en effet seulement par une approche qualitative que ce problème peut être abordé. L'observation d'expériences en cours permet en effet de faire avancer ce type de connaissances : « Grâce à ses instruments comme les histoires de vie, l'observation participante ou l'analyse de contenu, la recherche qualitative permet tout particulièrement de surveiller ces moments privilégiés où émerge le sens d'un phénomène social » (Deslauriers et Kérésit, 1997).

La question de recherche assez floue au départ était de savoir comment favoriser l'acceptabilité sociale des activités forestières. Mais il est vite apparu qu'il était indispensable de reformuler cette question. Telle qu'elle était posée, il était en effet facile d'y répondre en recommandant deux types d'action bien connus : l'information et la prise de décision concertée. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans le rapport de C. Heuzé (2005), qui a réalisé un stage d'écoconseiller au sein du Consortium. Mais, plus fondamentalement encore, une recherche universitaire, même intimement liée à des pratiques, ne se met pas « au service » de l'idée qu'il faut favoriser l'acceptabilité sociale de la récolte forestière. Bien que le Consortium de recherche sur la forêt boréale soit financé en partie par l'industrie forestière, les recherches qu'il cautionne doivent avoir une portée universelle, notamment parce que le Consortium est hébergé dans une université, et aussi parce que la très grosse majorité des fonds provient des pouvoirs publics québécois et canadiens.

Cette refonte d'une question de départ n'a rien d'anormal dans un processus de recherche participatif, puisque « dans le contexte d'une démarche inductive, l'élaboration de la problématique ne s'effectue pas à partir de la structuration de concepts et de propositions générales mais se réalise dans la formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète » (Chevrier, 1997). Et, ici, le sens ressort de l'interaction entre les membres d'un groupe très hétérogène. Il était donc indispensable de réfléchir à cette question pour l'élargir. La question peut, par exemple, sortir du contexte forestier. L'objectif n'est pas de ne pas y répondre pour la forêt, mais d'y répondre de manière scientifique par des généralisations qui peuvent être utiles dans toutes sortes de situations.

Actuellement, l'interrogation sur l'acceptabilité sociale devient donc plus globale et plus confuse, et sa portée, plus universelle : Qu'est-ce que l'acceptabilité sociale ? Quels sont les processus ou les situations dans lesquels le problème de l'acceptabilité sociale ne se pose pas ou est surmonté ? Et comment ? L'inacceptabilité sociale est-elle une mauvaise chose ? Quels contenus ont les représentations sociales qui rendent acceptables les activités humaines dans et sur la nature, lesquels les rendent inacceptables ? Sur la base de quelles valeurs juge-t-on du caractère acceptable ou inacceptable d'un projet ? Quel rôle jouent la science et l'éthique dans l'acceptabilité de pratiques humaines dans la nature ?

Voilà autant de questions que la recherche en cours se pose aujourd'hui.

3. La Chaire en écoconseil : le savoir praticqué comme source d'inspiration pour enseigner la multidisciplinarité

Nous allons maintenant passer à notre deuxième exemple de recherche participative : la Chaire en écoconseil. La Chaire a été créée à partir de la nécessité perçue de formaliser les pratiques professionnelles des éco-conseillers, métier qui a vu le jour il y a une quinzaine d'années en France. L'écoconseiller est un professionnel de l'environnement pour le développement durable (Villeneuve et Huybens, 2003). Ce métier a pris naissance non pas en fonction de besoins émanant du terrain, mais à partir d'une idée innovatrice énoncée par quelques acteurs visionnaires.

Ils ont profité de l'occasion offerte par l'année européenne de l'environnement pour mener une réflexion sur le type de professionnel qui pourrait relever le défi du développement durable dans les organisations publiques et privées, très rares à l'époque à disposer d'un service de l'environnement. Leurs réflexions ont permis la création de la formation des écoconseillers, à charge pour ces nouveaux venus de développer cette fonction sur le marché du travail. Ce programme est un grand succès qui se renouvelle année après année puisque, en moyenne, tant en France qu'en Belgique, 90 % des personnes qui le suivent se trouvent du travail d'écoconseiller dans l'année qui suit la formation. Les formations européennes d'écoconseillers (France et Belgique) étant offertes par des écoles privées et pas dans des universités, il n'y a jamais eu de recherche formalisée sur le métier. Toutefois, l'habitude était et est toujours bien ancrée de faire intervenir des praticiens dans la formation, et les réunions de réflexion avec ces praticiens permettent d'améliorer la pertinence du programme au fil du temps. C'est en 2002 que l'Université du Québec à Chicoutimi a proposé ce même programme de cours dans le cadre d'un deuxième cycle universitaire, et en 2003 que naissait la Chaire en écoconseil. Son financement est double : des entreprises privées soutiennent par des dons les activités de la Chaire, mais la majorité des revenus est assurée par des contrats passés avec des organismes qui souhaitent s'adjoindre l'expertise des chercheurs tout en acceptant de financer la recherche sous-jacente à leur demande.

Les activités menées par la Chaire ne conduisent pas toujours à l'élaboration de nouveaux savoirs disciplinaires, mais elles permettent la reconstruction de savoirs existants pour répondre à des questions d'ordre pratique que se posent des acteurs sociaux divers. Le plus souvent, il s'agit d'une reconstruction pertinente d'éléments émanant de disciplines multiples pour réaliser un projet ou pour résoudre un problème pratique. Ces recherches élaborées dans un cadre praxéologique permettent l'élaboration de théories enracinées dans une pratique et qui peuvent ensuite être enseignées. Ces recherches sont nécessairement multidisciplinaires : les projets des praticiens relèvent autant des sciences exactes que des sciences humaines. Dans un projet de sensibilisation des travailleurs d'une entreprise à leurs impacts sur l'environnement en matière de gaz à effet de serre, il s'agissait aussi bien de s'interroger sur les théories psychosociales concernant les changements de comportements que de fournir des réponses sur les changements climatiques, qui eux-mêmes font intervenir plusieurs éclairages émanant des sciences exactes.

Pour orienter le travail de recherche, la Chaire s'est dotée d'un modèle qui distingue les savoirs pour mieux les appréhender.

3.1. Quels savoirs faut-il formaliser ?

Une grille originale inspirée de plusieurs auteurs est utilisée pour distinguer les savoirs et permettre un aller et retour fructueux entre théorie et pratique. Malglaive (1990) distingue quatre types de savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques et les savoir-faire.

- Les savoirs théoriques sont ces connaissances qui permettent de comprendre pourquoi le réel fonctionne comme il le fait. Les savoirs théoriques ne s'appliquent pas. Ils permettent la création d'une représentation cohérente de la réalité : ils décrivent le réel.
- Les savoirs procéduraux sont les connaissances qui permettent de savoir « comment » agir sur le réel. Ce sont des enchaînements d'opérations à respecter pour atteindre un but fixé. Les savoirs procéduraux sont des savoirs lacunaires et formalisés sur les pratiques.
- Les savoirs pratiques sont ceux qui prennent en considération les lois du réel (savoirs théoriques), les manières adéquates pour agir sur ce réel en fonction d'objectifs (procédures) et les caractéristiques du contexte. Ils sont nécessaires puisque la théorie et les procédures ignorent toute une série de caractéristiques liées aux situations réelles. Ce sont les savoirs les plus compliqués à enseigner, parce qu'ils sont liés à un contexte particulier et ne sont pas formalisés de manière habituelle par les praticiens. Toupin (1995) énonce une autre caractéristique associée aux savoirs pratiques : ils sont « pertinents ». Ils peuvent apparaître aux théoriciens comme très peu orthodoxes mais, en revanche, ils sont efficaces par rapport à un objectif à atteindre, ou, au moins, ils apparaissent comme tels à ceux qui les mettent en œuvre.
- Les savoir-faire sont ces comportements qui relèvent du « pilotage automatique », ou d'un don dont dispose une personne, ou encore une concrétisation en actes volontaires de savoirs procéduraux et pratiques.

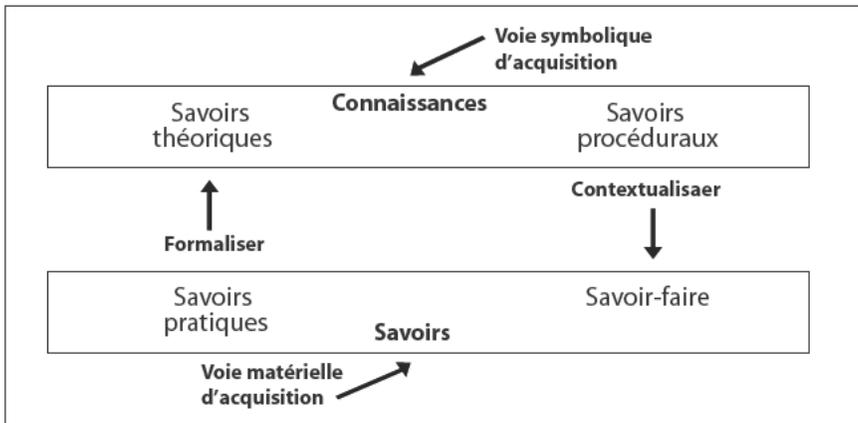
Les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux peuvent faire l'objet d'un apprentissage « en classe » par voie symbolique d'acquisition. Les autres doivent être pratiqués pour être appris : c'est la voie matérielle d'acquisition.

Le Boterf (1990) énumère en outre une série de savoir-faire qu'il qualifie de « cognitifs » : l'induction, la déduction, l'abduction (itération entre le général et le particulier), et l'abstraction réfléchissante (formalisation). Nous placerons ces savoirs cognitifs à l'interface entre les différents savoirs de Malglaive (1990) comme outils de formalisation ou de contextualisation des différents savoirs.

Enfin, Toupin (1995) fait aussi la distinction entre connaissances et savoirs. Les connaissances sont souvent associées à l'éducation formelle. Elles sont cohérentes et ont une portée universelle. Quant aux savoirs, ils sont le résultat d'un processus par lequel les connaissances sont adaptées aux besoins situationnels. Ce processus admet « des réinterprétations audacieuses et créatives » des connaissances. Les savoirs de l'acteur sont donc une entité multiforme constituée de connaissances déclaratives et procédurales, de savoirs relationnels, de savoirs pratiques (liés à une action) et de savoir-faire. Cette distinction entre savoirs et connaissances réside dans le caractère universel des premiers et dans le caractère pragmatique des seconds.

La figure ci-dessous, inspirée des trois auteurs cités, résume l'ensemble de ces informations.

Figure 8
Les savoirs en usage



Le travail des chercheurs de la Chaire en écoconseil consiste le plus souvent à formaliser des savoirs pour qu'ils deviennent des connaissances enseignables en classe. Mais ils devront aussi, dans le cadre des contrats de conseil, contextualiser toutes sortes de connaissances, comme un écoconseiller qui n'aurait pas en même temps le statut de chercheur.

3.2. Chercher et enseigner des savoirs issus de pratiques

Selon le modèle de la science appliquée, l'activité professionnelle devrait résoudre des problèmes pratiques en appliquant des théories scientifiques et des techniques issues de ces connaissances. Mais les savoirs pratiques ne sont pas des connaissances descriptives du monde et ils ne se réduisent pas non plus à des procédures. « Je présume que les praticiens compétents en savent habituellement plus que ce qu'ils peuvent en dire. Ils font montre d'une sorte de savoir pratique dont une grande partie demeure tacite » (Schön, 1994). La réflexion praxéologique permet de formaliser les savoirs issus et donc imprégnés de l'action en modélisant ce que l'on pourrait appeler « l'art » ou « l'intuition » de l'agir des professionnels. Parfois, en effet, les savoirs pratiques mis en œuvre dans une expérience particulière ont été pertinents parce que les savoirs homologués ont certes été utilisés, mais pas toujours ceux qui étaient prévus, et surtout ils ont été enrichis. L'utilisation de savoirs pertinents réorganisés est un processus que tous les praticiens connaissent. Mais peu d'entre eux en font des savoirs procéduraux ou théoriques utilisables dans d'autres contextes et peu d'entre eux les enseignent à des (futurs) praticiens. La Chaire en écoconseil a donc pour objectif de formaliser une série de ces savoirs disparates mais pertinents, élaborés dans toutes sortes de contextes, pour en retirer au moins des savoirs procéduraux.

Plusieurs processus sont mis en œuvre à la Chaire en écoconseil pour diffuser les savoirs issus de « l'agir professionnel » (Schön, 1994) des écoconseillers en poste. Des interactions étroites sont maintenues entre les chercheurs de la Chaire, les professeurs responsables, les écoconseillers en poste et les étudiants en formation.

La formation théorique des écoconseillers est systématiquement éclairée par de nombreux conférenciers, témoins privilégiés de pratiques uniques. Des écoconseillers en poste viennent aussi illustrer des

savoirs théoriques enseignés par les professeurs. Les étudiants doivent formaliser leur pratique pendant leur stage dans un rapport qui sera consulté par les étudiants des cohortes suivantes. L'un des objectifs du rapport de stage est d'enrichir la définition même du métier d'écoconseiller et de formaliser les liens établis par les étudiants entre les apprentissages réalisés pendant les cours et la pratique amorcée en stage. De plus, les écoconseillers travaillent beaucoup en réseau : ils partagent les questions sur lesquelles ils butent dans leurs fonctions. Un simple réseau de courriels permet à l'ensemble des acteurs (étudiants, chercheurs, écoconseillers en poste et professeurs) de prendre connaissance des questions et d'y répondre. Ce processus participe beaucoup à la formation continue des écoconseillers et éclaire les chercheurs sur d'éventuelles questions de recherche pertinentes. Enfin, les chercheurs qui travaillent à la Chaire dans le cadre de contrats d'intervention sont invités à faire des conférences sur leurs travaux auprès des étudiants en formation. Il est peu pertinent de distinguer la Chaire et ses activités de l'enseignement : l'ensemble fonctionne comme un système complexe !

Conclusion

La recherche participative est pertinente autant pour les sciences de la nature que pour les sciences sociales. Traditionnellement associée aux sciences humaines (notamment par la recherche-action), la recherche élaborée en partie dans un lieu de dialogue entre acteurs de terrain et en partie en laboratoire permet un transfert plus immédiat des résultats. Le processus démystifie la recherche scientifique et la rend plus accessible à ceux qui en ont besoin.

Elle permet aussi de créer des liens entre les disciplines pour ces problèmes pratiques qui ne sont justement pas disciplinaires. Les recherches multidisciplinaires sont facilitées par une approche participative seulement quand les chercheurs de différentes disciplines collaborent autour de problèmes concrets.

On retrouve ce mode de fonctionnement au Consortium de recherches sur la forêt boréale de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les savoirs scientifiques sont recherchés en fonction de questions que se posent les praticiens de la gestion forestière. L'introduction d'un aspect lié aux sciences humaines a permis d'élargir les savoirs disciplinaires auxquels les acteurs ont recours pour constituer des savoirs enrichis par la pratique.

À la Chaire en écoconseil, chaire d'intervention et de recherche, des praticiens répondent à des besoins émanant du terrain et mènent une réflexion théorique sur le métier d'écoconseiller dans le cadre de leur savoir pratiqué. Les écoconseillers sont des professionnels du développement durable, cadre de référence nécessitant des compétences multidisciplinaires et transversales que l'on ne retrouve pas dans les savoirs disciplinaires habituellement enseignés dans les universités.

La recherche participative rapproche donc les savoirs théoriques et les questions des praticiens.

Bibliographie

- Callon, M. et al. (2001). *Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- Camerini, C. (2003). *Les fondements épistémologiques du développement durable. Entre physique, philosophie et éthique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Ouverture philosophique ».
- Chevrier, J. (1997). « La spécification de la problématique », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale en éducation – De la pratique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-75.
- Deslauriers, J.-P. et M. Kérésit (1997). « Le devis de recherche qualitative », dans *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, juin. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale par le Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives.
- Heuzé, C. (2005). *L'acceptabilité sociale des travaux de récolte en forêt boréale : communication et participation. Rapport de stage*, Chicoutimi, DESS ÉcoConseil, Université du Québec à Chicoutimi.
- Huybens, N. (2004). *Développement durable et acceptabilité sociale des travaux de récolte en forêt. Conférence prononcée lors du colloque sur le savoir forestier*, Colloque, Gaspé, octobre.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*, Paris, Éditions Payot et Rivages.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Éd. d'Organisation.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pires, A. (1997). « À propos de quelques enjeux épistémologiques et méthodologiques en sciences sociales », dans J. Poupart et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 24-75.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF.
- Villeneuve, C. et N. Huybens (2002). « Les écoconseillers, promoteurs et acteurs du développement durable », *VertigO*, vol. 3, n° 3.

Conclusion

MULTIPLES REGARDS SUR LA RECHERCHE PARTICIPATIVE

Une lecture transversale

Christine **COUTURE**

*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi*

Nadine **BEDNARZ**

*Département de mathématiques
Université du Québec à Montréal*

Souleymane **BARRY**

*Doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal*

Au carrefour des travaux présentés dans cet ouvrage se trouve une intention commune, celle de mieux comprendre des modèles de recherche ou de formation dont les assises reposent sur une participation significative des acteurs concernés. En présentant et discutant un certain nombre de recherches participatives (voir les textes de Anadón, Savoie-Zajc, Klein, Sebillotte, Desgagné, Baron) ou formations (la recherche venant ici éclairer le processus de collaboration, voir plus particulièrement les textes de Monnet et Huybens), nous cherchions à cerner les contours de l'approche participative de recherche, à en clarifier les modalités et défis, et à mettre en évidence les éventuelles filiations théoriques de la recherche participative dans différents domaines. Le développement local, l'agronomie, la foresterie, la praxéologie, la gestion et l'éducation sont ainsi mis à contribution pour chercher les convergences et les spécificités liées à ce type de recherche. L'analyse comparée des parcours empruntés par des chercheurs œuvrant dans ces domaines, analyse sur laquelle nous revenons dans ce chapitre, nous permettra de dégager des fondements, des modalités et des enjeux propres à l'approche participative de recherche. Cette lecture comparée des différents textes se fera sur les points suivants : les fondements épistémologiques et les finalités de la recherche participative ; les cadres théoriques mobilisés dans ces travaux qui servent d'assise à la recherche ; les aspects méthodologiques ; une réflexion sur le processus de recherche interrogeant entre autres le rôle des acteurs qui y sont engagés ; la question du pouvoir ; le processus de production et diffusion de la recherche, ses retombées ; les enjeux et défis d'un tel type de recherche. Avant d'aborder cette lecture transversale des contributions de ce livre, il nous semble important de revenir sur les appellations qui recouvrent ce type de recherche, ces dernières reflétant des entrées différentes dans la recherche participative, et ce, dans différents domaines du savoir.

1. Différentes appellations inhérentes à la recherche participative : différents angles d'entrée

Ainsi qu'il a été évoqué précédemment, recherche-action (Anadón et Savoie-Zajc; Klein), recherche-intervention (Sebillotte), apprentissage collaboratif (Monnet), recherche-formation (Baron, Huybens), investigation collaborative (Baron) et recherche collaborative (Desgagné) sont autant de vocables utilisés par les auteurs de cet ouvrage pour inscrire leurs propos dans le courant de la recherche participative. Quel qu'en soit leur usage, la diversité de ces appellations témoigne, au-delà de la polysémie du concept de recherche participative, d'un même mouvement qui s'affirme de plus en plus dans le monde de la recherche. L'idée de mieux lier théorie et pratique, de prendre en compte la voix des praticiens ou des acteurs locaux dans la production d'un certain savoir lié à leur pratique est au cœur de ce mouvement au sein duquel différents modèles de recherche se sont développés, ce dont témoignent les différents textes de cet ouvrage. Différentes couleurs sont ici données à cette articulation entre théorie et pratique et à cette prise en compte des acteurs concernés par ces recherches, comme nous essaierons de le montrer maintenant.

Implanté depuis plusieurs décennies dans une perspective de changement social, le modèle de la recherche-action est sans conteste le premier jalon posé dans l'intention de mieux ancrer la recherche dans la pratique (voir à ce propos le texte d'Anadón et Savoie-Zajc). Depuis les années 1940 avec Dewey et Lewin (identifiés comme les précurseurs de la recherche-action par Noffke 2002, dans Anadón et Savoie-Zajc), le modèle de la recherche-action s'est diversifié au point d'engendrer une polysémie autour de cette notion. Cette polysémie donne lieu à une multiplication d'appellations, telles que : recherche-action, recherche-action-participative ou recherche-action critique ou émancipatrice. En sciences sociales, les termes enquête participative, enquête conscientisante et recherche militante sont aussi utilisés (De Schutter, 1981, dans Anadón et Savoie-Zajc). Dans l'ensemble de ces approches de recherche dites participatives, le changement représente l'élément central (la recherche-action vise un changement; la recherche documente un processus de changement, elle est liée à l'action et prise en charge par les acteurs du terrain qui deviennent les chercheurs). Cette orientation vers le changement distingue la recherche-action des autres façons de faire de la recherche avec les acteurs du terrain (voir aussi à ce sujet les textes de Klein et de Sebillotte). La recherche-intervention dont parle Sebillotte

s'inscrit également dans ce modèle que l'auteur nomme aussi recherche impliquée. Le domaine de savoir dans lequel s'inscrivent les travaux présentés dans ce cas, celui de l'agronomie, n'est sans doute pas étranger à cette orientation. Le chercheur agronome est souvent confronté à des problématiques de terrain qui le renvoient à la nécessité d'une intervention, par exemple tenir compte des besoins d'innovation chez les acteurs (Sebillotte, 2000). Recherche et intervention sont ici liées de près.

Le modèle de la recherche collaborative s'est développé plus récemment en éducation à partir du besoin d'intégrer le point de vue des praticiens dans la coconstruction d'un savoir éclairant la pratique (voir le texte de Desgagné à ce sujet). L'idée centrale est de mettre à contribution des expertises différentes pour construire un savoir qui ne pourrait être le même s'il n'était conçu que par des chercheurs ou des praticiens. Savoirs des praticiens et des chercheurs vont ici interagir pour contribuer à la construction d'un nouveau savoir, lié à un objet commun à investiguer, dans le champ de la pratique, venant en retour éclairer cette pratique. Ce concept de recherche collaborative n'a toutefois pas le même sens en éducation (voir le texte de Desgagné) qu'en gestion (voir le texte de Baron). Alors qu'en éducation le mélange des expertises visé n'implique pas que chercheurs et praticiens accomplissent les mêmes tâches à toutes les étapes de la recherche, en gestion l'exploration collaborative au sens pur supposerait que toutes les responsabilités des chercheurs soient partagées par les participants (Heron, 1996, cité dans le texte de Baron), d'où l'idée de nuancer, dans ce dernier cas, en parlant plutôt d'investigations collaboratives que de recherche collaborative (Sartor, 1997, p. 48, cité dans Baron). Par ailleurs, ce maillage entre des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de la pratique ouvre dans les deux cas sur une double finalité de recherche et de formation, le processus mis en place étant à la fois occasion de développement professionnel pour les praticiens engagés dans la recherche et source de données pour la recherche.

La dimension « formation » mise au jour dans le modèle de recherche collaborative est reprise dans plusieurs textes de cet ouvrage en termes d'apprentissage collaboratif (Monnet, Huybens, Baron). Cette reprise montre bien que l'idée du mélange des expertises, voire de l'interfécondation de celles-ci, fait son chemin dans la mise en place de modèles alternatifs de formation. Toutefois, même si cette question de l'analyse de ces nouveaux modèles de formation est centrale, il nous semble important de faire la distinction entre ce que l'on entend par

recherche collaborative (voir le texte de Desgagné) et la recherche portant sur des processus de collaboration. Dans le premier cas, l'identification d'un objet de recherche partagé, lié à la pratique, est nécessaire pour que la démarche de coconstruction entre chercheurs et praticiens se réalise, et le chercheur est engagé dans cette construction autant que le praticien. Dans le deuxième cas, c'est la collaboration entre des acteurs qui est étudiée sans que le chercheur soit nécessairement engagé dans le processus à titre de participant. Le chercheur s'intéresse alors à ce processus de collaboration et à l'apprentissage qui s'y développe dans une posture externe. En extrapolant un peu, nous pourrions même rencontrer des situations de formation mises en place selon des principes de collaboration sans pour autant s'inscrire dans une démarche de recherche. Comme le font Monnet, Huybens et Baron dans leurs textes, l'important est de bien nommer ce que nous faisons sans trop étendre la portée d'une appellation. L'analyse précédente montre non seulement la filiation liant ces différents travaux, à travers leur souci de lier théorie et pratique et leur volonté de prise en compte des praticiens, mais aussi les nuances auxquelles ils renvoient.

2. Les fondements épistémologiques et les finalités de la recherche participative : quelques filiations

Les fondements épistémologiques évoqués pour situer les assises des recherches relatées dans cet ouvrage se rejoignent sous plusieurs aspects. Un certain processus de production de connaissances scientifiques en recherche est ici fortement remis en question, et avec lui un rapport d'application au savoir (Anadón et Savoie-Zajc, Klein, Sebillotte, Desgagné). Celui-ci s'exprime pour la recherche-action dans le rejet d'un rapport hiérarchique entre les acteurs, chercheurs et participants, et l'énonciation d'un postulat d'équité, la recherche étant faite par et pour les acteurs (Anadón et Savoie-Zajc). Il s'exprime aussi dans la remise en question de la séquence « production de connaissances suivie d'applications », mettant en évidence à l'opposé l'idée de synchronie dans ce processus entre connaissance et action (Klein). Il prend la forme également d'une démarcation d'une science normative qui ignore les savoirs professionnels (Sebillotte) ou de paradigmes très forts dans un certain domaine du savoir (Baron), ou encore va à l'encontre d'un rapport hiérarchique des savoirs, proposant davantage un rapport

symétrique de coconstruction et de coproduction des savoirs entre chercheurs et praticiens (Desgagné). Un certain processus de production des connaissances en recherche est donc remis en cause, à la fois sous l'angle du rapport aux savoirs et de la posture des acteurs à l'œuvre dans ce processus. Le rapprochement souhaité entre la théorie et la pratique ne peut se faire sans interroger le modèle traditionnel de la recherche, ses paradigmes sous-jacents et ses finalités. Les travaux de cet ouvrage rejoignent en ce sens ceux de Callon, Lacoumes et Barthe (2001), cités par Anadón et Savoie-Zajc ainsi que Sebillotte pour souligner la différence entre la recherche confinée, représentative du modèle traditionnel, et la recherche de plein air, qui permet à des praticiens de participer à des recherches qui les concernent.

Autre point commun aux travaux présentés dans cet ouvrage, la posture épistémologique du chercheur à l'égard du processus de production de connaissances s'appuie, dans tous les cas, sur une reconnaissance du savoir des acteurs praticiens engagés dans ces recherches, qu'il s'agisse de travailleurs communautaires (Klein), d'agriculteurs (Sebillotte), d'enseignants (Desgagné) ou de gestionnaires (Baron) à qui l'on reconnaît un statut d'acteur social compétent. Le chercheur est donc à l'écoute de la rationalité des acteurs, rationalité qui guide leurs modèles d'action (Sebillotte). Une certaine conception sous-jacente de la pratique y est par ailleurs explicitée, venant justifier la nécessité d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens dans la production de connaissances liées à la pratique: une pratique située (Desgagné) et complexe (Baron, Desgagné). En recherche participative, la reconnaissance des savoirs professionnels et la prise en compte de la complexité de la réalité (des systèmes organisationnels ou de l'information décisionnelle, des écosystèmes, des pratiques d'enseignement, etc.) représentent le point de départ d'un processus de production de connaissances (Desgagné) ancré dans un certain contexte. Cette complexité invalide certains des paradigmes des modèles traditionnels de la recherche, ainsi que les approches monodisciplinaires qui ne permettent pas de résoudre les problèmes disciplinaires qui se posent aux participants et débouchent sur la production d'une rationalité limitée (Sebillotte, dans cet ouvrage et 2000). La recherche participative repose plutôt sur la nécessité de partir de la complexité du terrain et de s'y adapter en mettant à contribution différentes expertises.

Que dire maintenant des finalités de la recherche participative? L'idée d'un rapprochement entre les savoirs issus de la recherche et les

savoirs issus de la pratique est, nous l'avons vu, présente dans tous les textes. Comme le rappellent Anadón et Savoie-Zajc, la science doit être, selon la philosophie pragmatique de Dewey, au service de la pratique. La recherche-action cherche donc d'abord à répondre à une logique d'action et non à une logique de production de connaissances. Ces connaissances impliquent, comme le pensait Freire, une « transformation de la réalité ». Cette idée de transformation est aussi au cœur du modèle de la « science en train de se faire », proposé par Sebillotte, où le chercheur agit sur le réel en participant à sa transformation avec les acteurs du terrain. Ce souci de fusionner l'action à la production de connaissances (Klein) est moins présent dans les processus de collaboration, qu'ils soient de recherche ou de formation, qui, eux, misent davantage sur le mélange d'expertises dans la construction de connaissances jugées pertinentes et fécondes pour la pratique (Desgagné, Baron, Huybens, Monnet). À travers des visées de changement, d'émancipation (Anadón et Savoie-Zajc, Klein), de soutien au développement (Baron), d'éclairage pour l'intervention (Sebillotte), de développement professionnel et de construction d'un savoir pertinent lié à la pratique (Desgagné), les approches de recherche participatives tentent non seulement de rapprocher, mais de créer un pont entre les connaissances produites dans la recherche et la pratique.

3. Les cadres théoriques à l'œuvre : quelques filiations

Une première filiation théorique, qui traverse plusieurs des textes, renvoie aux cadres de référence qui permettent d'aborder la question centrale des savoirs mobilisés dans la collaboration entre les acteurs. La diversité de la nomenclature utilisée dans les textes pour désigner les différents types de savoirs à l'œuvre illustre la nécessité de puiser à de multiples sources théoriques pour rendre compte, à sa juste valeur, de la complexité d'une telle analyse. Ainsi Sebillotte, reprenant Hatchuel et Weil (1992), distingue trois savoirs de l'action sollicités dans un travail de médiation avec les praticiens : « le savoir-faire, celui de l'artisan ; le savoir-comprendre, celui du dépanneur ; et le savoir-combiner, celui du stratège » (p. 41-75). Pour Monnet, travaillant en foresterie, un débat constructif entre des acteurs de diverses provenances va s'appuyer sur des expertises techniques et scientifiques, des savoirs vernaculaires, des savoir-faire et des savoir-être. Dans le domaine de la gestion, Baron

porte à notre attention les distinctions faites par Heron et Reason (1997) entre le savoir expérientiel, qui revient à la personne, le savoir présentionnel, qui relève d'une compréhension intuitive, le savoir propositionnel, qui renvoie aux théories, et le savoir pratique, qui génère une application technique et permet d'actualiser les autres savoirs. Savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs homologués, questions profanes sont autant de termes utilisés par Huybens pour affirmer l'intention d'un enrichissement mutuel entre chercheurs et praticiens. La formulation de Desgagné, évoquant plutôt une « raison théorique » et une « raison pratique », évite de faire une distinction trop hermétique qui n'attribuerait les savoirs théoriques qu'aux chercheurs et les savoirs pratiques qu'aux praticiens. Le rappel de cette nomenclature illustre la réflexion des chercheurs sur cette question et la richesse de regards multiples, qui nous permettent de mieux comprendre la nature des savoirs mobilisés dans un tel processus de collaboration.

Le concept de médiation est aussi au cœur des approches de recherche participative qui engagent, à différents niveaux, les chercheurs sur le terrain des acteurs. Une prudence s'impose toutefois de ne pas réduire la médiation à des négociations ou à des consultations organisationnelles menées dans le cadre d'une recherche terrain de type positiviste, comme le rappellent Anadón et Savoie-Zajc en citant Reason et Bradbury (2002). Pour Sebillotte, le travail de médiation suppose que le chercheur s'engage à travailler sur les problèmes de ses partenaires, participant ainsi à la transformation du réel. Cette transformation ne s'opère pas à sens unique ; elle concerne aussi les théories mises à contribution, et, de ce fait, le chercheur doit leur accorder un caractère transitoire. De ce processus de médiation résulte, dans le cas de la recherche-action (Klein), une connaissance coproduite avec les acteurs, immédiatement mise en application. Dans le modèle de la recherche collaborative (Desgagné), l'idée de coproduction n'est cependant pas liée de façon aussi explicite à celle d'une transformation, voire d'un changement, bien qu'elle évoque une réciprocité nécessaire dans le jeu d'influence mis en place. La mise en place de ce jeu d'influence, de cette coconstruction, passe par la création d'un « espace réflexif », d'une « zone interprétative » partagée (Desgagné), ce que Monnet présente aussi comme une « zone d'incertitude ». Ce concept de médiation ne renvoie pas seulement à une construction conjointe entre des acteurs, mais aussi à une médiation, au-delà des acteurs, entre différentes cultures, entre différentes communautés de pratiques (Desgagné). La médiation,

concept central, fait donc appel tout autant à une construction conjointe impliquant divers acteurs qu'à une médiation entre différentes cultures. Elle interroge les cadres de référence des chercheurs engagés dans ce processus, ce dont rend bien compte le concept de théorie transitoire. Cette analyse nous amène à revenir davantage sur le processus de recherche et notamment sur le rôle des acteurs.

4. Sur le processus de recherche

Les travaux faisant l'objet de cette lecture transversale permettent d'éclairer le processus en recherche participative sous deux angles : le rôle des acteurs et les aspects méthodologiques.

4.1. Le rôle des acteurs

Même si des points communs se dégagent des différents textes en ce qui concerne le rôle des acteurs, notamment sur l'engagement central des praticiens dans ce type de recherche, des différences ressortent quant au type d'engagement sollicité. Au départ, le modèle de la recherche-action exprimait un rejet du rapport hiérarchique entre chercheurs et participants en attribuant à ces derniers le rôle de cochercheurs (voir le texte d'Anadón et Savoie-Zajc à ce propos). Partant d'une intention militante, cette volonté de redonner aux praticiens un certain pouvoir sur la recherche s'est transformée peu à peu en un travail en partenariat, ainsi qu'en témoignent les travaux de Sebillotte et de Klein. L'identité de cochercheurs attribuée aux praticiens n'est pas reprise dans le modèle de la recherche collaborative (Desgagné), qui mise plutôt sur le mélange, le croisement d'expertises riches de leurs différences, sans placer les praticiens dans une position de chercheurs. Le refus du rapport hiérarchique entre chercheurs et praticiens de la recherche-action s'exprime ici dans un refus du rapport hiérarchique entre les savoirs des uns et des autres, les savoirs savants et les savoirs d'action. L'analyse de formations en partenariat explicite, quant à elle, l'idée d'une certaine hiérarchie entre les acteurs (Huybens) pour marquer leur différence. D'une préoccupation égalitaire, on passe ainsi à une reconnaissance de la différence sans vouloir que les uns jouent nécessairement le rôle des autres.

Le chercheur engagé dans des travaux de recherche participative joue souvent un double, voire un triple rôle. C'est un acteur interface

qui doit simultanément chercher le sens de la situation au regard du praticien et de ses connaissances théoriques (Desgagné, Sebillotte). Ce chercheur est à la fois organisateur et participant (Desgagné), donc responsable de la mise en place de la démarche de coconstruction et du processus de recherche permettant d'en dégager le sens. Plus qu'un animateur, il met à contribution son expertise non pas pour critiquer la pratique, mais plutôt pour contribuer à son explicitation et à son développement. En comparaison avec les modèles de recherche usuels, l'idée première est de faire de la recherche AVEC les praticiens plutôt que SUR les praticiens (Desgagné). Sebillotte nuance par ailleurs cette idée en soutenant le triple rôle du chercheur qui travaille « pour », « sur » et « avec » les praticiens en précisant que :

- « pour » traduit la finalité des connaissances destinées aux praticiens et aux chercheurs ;
- « sur » traduit que les connaissances concernent des pratiques, des savoirs liés à l'action dans des milieux complexes ;
- « avec » exprime que c'est le seul moyen pour y arriver (Sebillotte, p. 71-72).

Ce rôle des chercheurs, dans une recherche participative, pose la question des jeux de pouvoir qui s'exercent entre les acteurs. Naïvement, nous pourrions penser que cette participation exclut les jeux de pouvoir par une recherche d'égalité. Mais de quelle égalité parlons-nous alors ? D'équivalence dans le partage des tâches et des décisions, de respect du point de vue de chacun, d'équivalence d'expertises, du statut égalitaire des savoirs des chercheurs et des praticiens ? Dans le premier cas, nous risquons de tomber dans une comptabilité superficielle qui masque des enjeux fondamentaux. Dans le second cas, il est plutôt question d'équité (terme utilisé par Klein en développement local), ce qui laisse plus de place à la différence. Les derniers points renvoient à une certaine conception hiérarchique des savoirs, ici remise en cause. Les différentes prises de position relatives au statut des participants révèlent une certaine ambiguïté sur cette question d'égalité ou d'équité. Le statut de cochercheur préconisé en recherche-action, ainsi que dans le modèle de l'exploration coopérative proposé en gestion (Heron, 1996 dans Baron), prévoit que les participants partagent les tâches et les responsabilités des chercheurs, ce qui évoque une logique d'égalité. Du côté de la recherche collaborative, la distinction est maintenue entre chercheurs et praticiens pour souligner la spécificité de l'apport de chacun. Sans prétendre que

tous contribuent de la même façon à l'investigation commune, on retrouve dans ce cas une certaine asymétrie dans les rôles respectifs. Cette asymétrie s'appuie sur une reconnaissance d'une logique différente de construction des savoirs chez les chercheurs et les praticiens, nécessaire à la coconstruction et qui vient l'enrichir, sans pour autant qu'il y ait de rapport hiérarchique entre ces savoirs. L'utilisation du terme « partenaires » montre qu'entre ces deux positions bien des modalités de participation sont possibles. Dans tous les cas, la notion d'équité permet d'assumer le fait qu'un processus de participation n'est jamais exempt de jeux de pouvoir et d'influence, ce qui est exprimé clairement en recherche-action par l'intention de « mettre en marche un pouvoir populaire » (Anadón et Savoie-Zajc), de soutenir la prise en charge du développement local par des groupes communautaires (Klein). La recherche d'équilibre (Monnet) dans l'exercice de ces jeux de pouvoir distingue la recherche participative des approches plus traditionnelles. Ce processus de recherche nous renvoie aussi à des enjeux méthodologiques sur lesquels nous reviendrons maintenant.

4.2. Aspects méthodologiques

L'étude d'un objet qui interpelle et sollicite différents points de vue ne peut se faire selon un certain « ethnocentrisme », avec les règles d'une seule des cultures concernées, évoquant ici la recherche qui, en imposant ses façons de faire, limite peut-être les occasions d'enrichir ses propres cadres de travail. La prise en compte nécessaire des acteurs et de leur contexte dans la construction d'un savoir partagé bouscule ainsi les cadres traditionnellement établis en recherche et invitent à des changements de paradigmes (Baron), voire à l'invention de nouveaux paradigmes. Des innovations méthodologiques en résultent sur le plan du processus de recherche mis en place, pour répondre à cette logique différente de faire de la recherche avec les praticiens. Ainsi, l'analyse de l'agir du chercheur agronome, de la science agronomique en train de se faire, de la pratique du chercheur nous montre comment celui-ci tente de se distinguer d'une science normative qui ignore les savoirs professionnels. Une confrontation est nécessaire entre le point de vue du chercheur et le point de vue de l'agriculteur dans le but de définir des « modèles pour l'action » (Sebillotte) qui aideront à résoudre des problèmes. Cette confrontation apparaît particulièrement importante dans la phase de formulation, d'explicitation des problèmes et des questions

qui se posent sur le terrain. Cette formulation avec les acteurs sera le point de départ de l'intervention d'équipes interdisciplinaires travaillant à ces questions. La confrontation avec les praticiens dans la formulation des problèmes et l'intervention font ainsi partie de cette démarche de recherche qui, en développement local et en agronomie, exige souvent la formation d'équipes multidisciplinaires (Sebillotte, Klein) pour soutenir concrètement des projets de développement. Compte tenu des enjeux politiques, il n'est pas surprenant de constater que la démarche implique un certain nombre de débats entre autres en foresterie (Monnet), d'où l'importance du rôle de médiateur que joue aussi le chercheur (Huybens).

Ces approches novatrices sur le plan de la démarche de recherche, qui prennent, nous l'avons vu précédemment, différentes formes, remettent aussi en question les critères de scientificité. Plusieurs auteurs ayant contribué à cet ouvrage avancent en ce sens une réflexion sur des critères de scientificité plus appropriés aux travaux de recherche menés avec des acteurs. Immédiateté de l'action, synchronie entre production et transfert sont pour Klein des critères qui assurent la pertinence sociale des connaissances produites. Rigueur, validité dans l'espace et dans le temps représentent pour Sebillotte les balises permettant de juger de la valeur des théories en situation qu'il pose comme critère de scientificité. Par un exercice de triangulation, Monnet et Baron partagent l'idée d'une congruence nécessaire entre les observations du chercheur et les perceptions des parties prenantes au processus pour la première, ou encore entre l'expérience et la compréhension de la pratique pour le second. Baron s'inspire aussi de Heron et Reason (1997) pour défendre l'importance d'une transposition des savoirs en savoirs viables et propices à l'épanouissement professionnel. En référence à Dubet (1994), Desgagné propose quant à lui un critère de double vraisemblance pour la communauté professionnelle et pour la communauté scientifique.

Nous terminerons cette lecture transversale des différents textes en deux temps : d'abord par un retour sur un certain nombre d'enjeux centraux associés à la recherche participative, à travers un regard sur quelques-uns des défis que pose pour le chercheur l'engagement dans un tel type de recherche ; ensuite en abordant la question de la diffusion des résultats qui ne peut ici se satisfaire des critères usuels de diffusion de la recherche si elle veut être en cohérence avec la démarche entreprise.

5. Quelques défis de la recherche participative

Nous ne pourrions passer sous silence la question des défis de la recherche participative. Outre les questions de financement, d'engagement et de temps communs, Sebillotte considère que l'un des défis est de faire valoir auprès de la communauté scientifique la valeur scientifique d'objets de recherche qui impliquent un lien avec l'action. Ce lien avec l'action place le chercheur dans la difficile position du choix à faire entre une approche qui aborde les questions localement ou globalement. Pour Klein, un grand défi à relever est de mettre en place des conditions d'équité tant en termes de financement que de processus de recherche, les deux étant pour lui intimement liés, comme nous le montre son analyse *a posteriori* de différents projets de recherche-action réalisés dans le domaine du développement local. Ce défi passe par la capacité de créer des équipes où dominent des relations de confiance suffisantes pour ouvrir des voies non prévues afin d'innover dans la façon de poser les problèmes à résoudre. Du côté de l'aménagement forestier, Monnet cible l'accès à une information fiable et compréhensible comme l'un des enjeux majeurs liés à la participation. Pour cette dernière, l'applicabilité des indicateurs d'aménagement retenus et le suivi sur le terrain sont essentiels. Desgagné décrit comme un défi collaboratif la délicate tâche de refléter les résultats d'une rencontre entre deux mondes, celui de la recherche et celui de la pratique, en faisant entendre la voix des praticiens à travers le savoir qu'il produit. Dans l'ensemble de ces propos, nous constatons que les enjeux et les défis particuliers à la recherche participative se posent à toutes les étapes de la recherche, de la problématique au choix de l'objet d'étude, du processus à mettre en place jusqu'à la production et la diffusion des résultats.

6. Production et diffusion de la recherche participative : des manières nouvelles de penser celle-ci

Savoir « stratégique » (Shulman, 1986 ; Van der Maren, 1996 repris par Desgagné) ou « sur mesure » (Callon, Lacousmes et Barthe, 2001 dans Desgagné), conçu comme un « savoir interface entre les raisons pratique et théorique » (Desgagné), production du savoir pour et par l'action (Anadón et Savoie-Zajc), reconstruction de savoirs homologués à partir de questions profanes (Huybens) et savoirs intersubjectifs (Baron) sont autant de termes utilisés par les auteurs pour préciser la nature du

savoir qui se construit dans leurs travaux de recherche. Qu'il soit question de simultanéité de la production et de la communication des connaissances (Freire, dans Anadón et Savoie-Zajc), de synchronie entre leur production et leur transfert (Klein), de contextualisation (Sebillotte, Desgagné), tous s'entendent pour dire que les connaissances produites en recherche participative partent de l'agir pour y apporter un nouvel éclairage. Par conséquent, les modes de production et de diffusion de la recherche privilégiés dans le modèle traditionnel de la recherche ne suffisent plus pour atteindre les objectifs visés.

Considérant les finalités de la recherche participative, il serait contradictoire de penser que des travaux menés dans cette perspective ne puissent avoir comme retombées que des productions scientifiques. Le rapprochement visé entre le monde de la recherche et le monde de la pratique oblige les chercheurs à reconsidérer les tenants et les aboutissants de leurs travaux. Ces travaux doivent bien sûr conduire à des développements théoriques, tels les travaux de Lewin en écologie sociale et la théorie des champs de forces (Pasmore, 2002, dans Anadón et Savoie-Zajc), mais ils doivent aussi avoir des retombées pratiques, comme la reconversion d'une zone urbaine ainsi que l'apprentissage collectif et la synergie d'équipe qui en résultent (voir l'exemple du projet Angus présenté par Klein). On retrouve là le critère de double vraisemblance à l'étape de coproduction de la recherche (Desgagné). Mais le travail sur la production et la diffusion de la recherche ne s'arrête pas là, à l'idée de double retombée, double production cherchant à rejoindre à la fois les deux communautés. Il y a aussi pour les chercheurs engagés en recherche participative nécessité d'innover dans la façon de rendre compte des savoirs qui se construisent dans ces travaux de recherche. L'importance de rendre accessibles les connaissances produites par la recherche oblige les chercheurs à repenser l'écriture de la recherche sur le plan scientifique. Ainsi le font, à titre d'exemples, Klein par la production de rapports de recherche, d'ouvrages théoriques et de films, ainsi que Desgagné (2005) en publiant des récits exemplaires de pratique, qui prennent en compte dans l'écriture même des résultats la voix des praticiens. Ainsi le fait aussi Sebillotte, en explicitant pour la communauté scientifique un modèle de l'agir du chercheur dans ce type de recherche. Le besoin d'innover dans la façon de faire de la recherche se fait ainsi sentir jusqu'à la fin du processus de production. Il y a de la même façon nécessité d'innover dans la diffusion des résultats de la recherche auprès des praticiens pour engager ces derniers

dans un certain processus de réflexion sur les savoirs qui en sont issus. En référence à Darré (1999), l'enjeu de la diffusion porte moins, dans ce cas, en recherche participative, sur la circulation que sur la transformation du savoir (repris par Desgagné).

Conclusion

Le regard transversal porté sur la question de la recherche participative nous a permis de définir des filiations sur les plans épistémologique et théorique qui traversent différents travaux de recherche. Ces multiples regards sur la recherche participative, à travers des travaux qui prennent leur ancrage dans différents domaines du savoir, ont fait ressortir des points de convergence et des spécificités qui apportent un éclairage sur les assises de ce courant de recherche. Ils ouvrent enfin sur un certain nombre de réflexions riches sur le processus de diffusion de la recherche. Cette lecture transversale nous montre que la recherche participative est bien vivante et dépasse ainsi le simple mouvement ponctuel auquel semblait l'associer le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2006). La communauté scientifique qui y est engagée poursuit sa réflexion, et ce, dans différents domaines, et approfondit les assises d'un courant de recherche dont les retombées dans de multiples champs du savoir sont prometteuses, à la fois pour la communauté scientifique et pour les praticiens concernés par ces recherches.

Bibliographie

- Callon, M., P. Lascoumes et Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- De Schutter, A. (1981). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Mexique, CREFAL.
- Desgagné, S. (2005) *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

- Hatchuel A. et B. Weil (1992). *L'expert et le système* (suivi de quatre histoires de systèmes experts), Paris, Economica, 263 p.
- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage.
- Noffke, S. (2002). « Action research: Towards the next generation », dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter (dir.), *Theory and Practice in Action Research: Some International Perspectives*, Oxford, Symposium Books, p. 13-26.
- Pasmore, W. (2002). « Action research in the workplace: The sociotechnical perspective », dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Publ., p. 38-47.
- Reason, P. et H. Bradbury (dir.) (2002). *Handbook of Action Research*, Thousand Oaks, Sage Pub.
- Sartor, L. (1997). *Collaboration and How to Facilitate It: A Cooperative Inquiry*, San Francisco, California Institute of Integral Studies. Inédit.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.
- Sebillotte, M. (2000). *Une évaluation pour la science en train de se faire. Les recherches tournées vers l'action et menées en partenariat*, Montpellier, INRA.
- Shulman, L.S. (1986). « Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd., Montréal/Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.

Notices biographiques

Marta Anadón est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, et chercheuse régulière au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches se développent selon les trois thèmes suivants: identité professionnelle, formation des maîtres et recherches participatives. Ses champs d'intérêt professionnel sont l'épistémologie des sciences humaines et de l'éducation, les fondements de l'éducation, l'analyse sociopolitique de l'éducation, les processus identitaires, la psychologie sociale du développement, les méthodes qualitatives de recherche et la recherche participative.

Psychologue du travail, **Charles Baron** complète actuellement ses études doctorales en counseling et sciences de l'orientation à l'Université Laval, et vient d'être engagé comme professeur assistant au département de management de cette même université. Ses principaux intérêts sont le développement personnel des gestionnaires, l'apprentissage et le développement organisationnel et l'investigation collaborative. Cofondateur du programme de formation-recherche Pouvoir, autorité et leadership, il enseigne aussi l'intelligence émotionnelle, la gestion de soi et la communication non violente à des gestionnaires des secteurs public et privé, et mène des interventions de développement organisationnel en milieu hospitalier.

Souleymane Barry est étudiant au programme de doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il possède une formation en mathématiques (maîtrise en mathématiques appliquées obtenue à l'Université Gaston Berger au Sénégal). Il a enseigné les mathématiques pendant six ans au Sénégal et au Gabon. Sa recherche doctorale, en cours, conjointement avec un enseignant, porte sur l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement (un aspect abusivement rattaché au domaine des probabilités) visant le développement de la modélisation au secondaire.

Nadine Bednarz est docteure en mathématiques et professeure émérite au département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent, d'une part, sur la clarification des mécanismes de construction des connaissances en mathématiques par les enfants ainsi que sur le développement du raisonnement algébrique au secondaire dans un contexte de résolution des problèmes (analyse des raisonnements des élèves et des situations problèmes), et, d'autre part, sur l'élaboration des interventions didactiques et l'analyse des interactions chercheurs-enseignants au sein de recherches collaboratives conduites avec des enseignants du primaire.

Luc Bouthillier est professeur-chercheur, titulaire Environnement et politique à l'Université Laval. Il dirige l'équipe de recherche Forêt et Société, qui travaille sur les problématiques forestières, l'évaluation environnementale et la législation forestière. Il est aussi membre du Centre d'analyse des politiques publiques (CAPP) et du programme Chaire UNESCO-Université Laval sur le développement durable.

Jean-Jacques Chevallier est professeur-chercheur en géomatique à l'Université Laval. Après un doctorat en sciences (École polytechnique de l'Université de Lausanne, Suisse), il est venu au Québec. Il s'intéresse à l'utilisation d'outils d'aide à la décision dans les processus de participation du public. Il coordonne les activités d'un bureau d'études spécialisé au sujet de cette thématique.

Christine Couture est professeure en didactique des sciences et de la technologie à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle est responsable de deux projets de recherche avec des enseignants d'écoles primaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le premier porte sur l'accompagnement d'enseignants du primaire dans le développement de leur pratique en sciences et technologie (2004-2006), et le second concerne l'intervention éducative en classes multi-âges (2006-2007). Le point commun de ces projets est de travailler, avec les enseignants, à développer une expertise pédagogique qui, tout en s'inscrivant dans une perspective de formation continue, permet de documenter la question de l'intervention éducative dans des contextes différents.

Serge Desgagné est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il œuvre à la formation des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, plus particulièrement dans le champ de l'intervention et de la relation pédagogiques, abordé sous l'angle des modes d'intégration théorie et pratique. Ses travaux de recherche et ses publications portent, d'une part, sur la formalisation des savoirs d'action et d'expérience des enseignants et, d'autre part, sur le développement de l'approche de recherche collaborative en éducation.

Nicole Huybens est psychosociologue et professeure invitée au département des sciences fondamentales de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle est présentement étudiante au doctorat en praxéologie de l'Université de Montréal.

Juan-Luis Klein est professeur titulaire au département de géographie de l'Université du Québec à Montréal et il assure les fonctions de directeur adjoint et de responsable de l'axe développement et territoire au Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES). Il est aussi rattaché à l'Alliance de recherches universités-communautés (ARUC) en économie sociale. Ses enseignements et travaux portent sur la géographie socioéconomique, l'économie sociale, l'aménagement régional, le développement local et l'épistémologie de la géographie.

Sophie Monnet est docteure en sciences forestières. Elle s'intéresse à l'implication des communautés locales dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans de développement. Depuis douze années, en France et dans différents pays d'Asie du Sud et d'Afrique, elle travaille au renforcement des capacités de la société civile et au soutien institutionnel. Aujourd'hui, elle coordonne, entre autres, le programme Forest Law Enforcement and Governance (FLEG) en République du Congo.

Ses préoccupations de recherche portent sur l'apprentissage collaboratif et sur la participation des usagers à l'élaboration de plans d'aménagement forestier.

Lorraine Savoie-Zajc est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais au département des sciences de l'éducation. Elle travaille depuis plusieurs années sur des problématiques liées à l'innovation pédagogique et aux ajustements de pratiques professionnelles. La recherche-action constitue une approche de recherche précieuse pour ce type de préoccupations.

Michel Sebillotte est professeur émérite d'agronomie de l'Institut national agronomique Paris-Grignon (INA P-G). Titulaire de la chaire d'agronomie et directeur de ses laboratoires de recherche, il a formé de nombreuses générations d'ingénieurs agronomes jusqu'en 1993, date de son passage à l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) comme directeur scientifique.

Spécialiste des systèmes de culture et de la fertilité du milieu, il invente le concept d'« itinéraire technique » pour l'analyse des pratiques culturelles des agriculteurs et la conception d'itinéraires techniques pour une agriculture durable. Pour l'analyse des décisions à l'origine des pratiques des agriculteurs, il crée le concept de « modèle pour l'action », qui permet de dégager les objectifs cultureux et le corps de règles que l'agriculteur appliquera.

À l'INRA, il crée un service de prospective et une méthodologie appropriée aux organismes de recherche, la méthode SYSPAHMM (SYStème-Processus-Agrégats d'Hypothèses Micro- Macrocénarios). Enfin, pour répondre aux problèmes que rencontrent les acteurs régionaux, il conçoit un dispositif particulier de recherche, interdisciplinaire et en partenariat, le programme Pour et sur le développement régional, toujours en œuvre.

Durant toute sa carrière, Michel Sebillotte, préoccupé d'épistémologie, a apporté des contributions à une épistémologie de l'agir du chercheur.

