

La Recherche-Action au CCB¹

Yves Bonny

L'objectif de ce texte est de rendre plus explicite la notion de « recherche-action » portée par le Collège Coopératif, dans des projets menés par l'équipe du CCB mais surtout en lien avec la dynamique des différents diplômes.

Pourquoi parle-t-on de « recherche-action » ? A quoi l'oppose-t-on ? Pourquoi a-t-on besoin de préciser ce qu'est la « recherche-action » ? Et plus spécifiquement de quelle manière est-elle portée par le Collège Coopératif ?

Petit détour par la recherche académique

Si l'on parle de recherche-action, c'est par distinction avec un autre type de recherche, la recherche académique classique, qui ne fait pas de lien avec l'action au sens où on l'entend à travers cette expression, même si elle implique bien sûr un ensemble de pratiques et donc d'actions. Il est essentiel de comprendre cette forme de recherche pour pouvoir expliciter les différentes orientations que peut prendre la recherche-action et les tensions qui la traversent.

On entend souvent dire que la recherche au sens universitaire du terme relèverait de la théorie, de l'abstraction, que l'on oppose à l'action, à la pratique, au concret. On emploie ainsi fréquemment le couple « théorie-pratique » pour distinguer la recherche universitaire des enjeux auxquels les acteurs « de terrain » sont confrontés. Et dans cette manière spontanée de penser, la recherche est associée à la théorie.

Il faut déconstruire cette opposition car elle est complètement problématique à plusieurs égards.

La recherche universitaire classique est une pratique, une action, mais c'est une pratique très spécifique, qui n'implique pas de se préoccuper de l'action au sens de la transformation du réel. La différence entre les deux est que dans la recherche académique classique, on ne cherche pas à connecter « production de connaissances » et « production de transformations », dans la mesure où générer des connaissances nouvelles, en référence à des valeurs de « vérité » et d'« objectivité », est une fin en soi. La pratique de recherche académique a pour finalité première et centrale de produire des connaissances sur la réalité sans les relier aux enjeux d'acteurs extérieurs et sans se soucier des applications possibles de ces connaissances (ceci n'intervient que dans un second temps, on parle alors de recherche appliquée). En revanche, la recherche-action cherche à connecter :

¹

<https://www.ccb-formation.fr/>.

- production de connaissances à propos d'une réalité donnée en lien avec des enjeux ;
- et production de transformations relatives à ces enjeux sur la base de ces connaissances.

Bien entendu, produire des connaissances à prétention scientifique est une action, une pratique. Une pratique professionnelle très complexe, celle des chercheurs. C'est la raison pour laquelle il n'est pas pertinent d'opposer la théorie et la pratique. Il convient plutôt de distinguer deux pratiques de recherche très différentes dans leurs orientations. En effet, cette pratique qu'on appelle la pratique de recherche académique est elle aussi au contact de la réalité, mais sur un mode particulier, elle ne se réduit pas à de l'élaboration théorique. Produire des connaissances dans le monde académique passe par une articulation de deux moments, de deux dimensions : **le couple pertinent ici n'est pas le couple « théorie-pratique », mais le couple « théorie-empirie ».**

Ce couple-là est central dans la démarche de tout chercheur du monde académique. Le pôle théorique de la recherche renvoie à l'élaboration d'une problématique de recherche, de cadres d'analyse et d'interprétation, de concepts, d'hypothèses. Il s'agit d'élaborer une grille d'analyse et d'interprétation de la réalité tournée vers la connaissance de cette réalité. Mais pour faire de la recherche on ne se limite pas à ce pôle-là, sinon on est dans l'abstraction théorique. Il y a un deuxième pôle, le pôle empirique, qui concerne la confrontation avec la réalité. Le pôle empirique dans la pratique de recherche passe par une démarche d'enquête ou une démarche d'expérimentation. Le rapport au réel du chercheur est complètement différent de celui du praticien du domaine où se déploie la démarche d'enquête. En effet, le chercheur doit développer une indifférence de posture – à ne pas confondre avec une indifférence morale – pour pouvoir produire des connaissances pertinentes, car il n'a pas pour rôle de s'impliquer directement dans ce qui se passe, mais de comprendre, d'analyser et d'interpréter. L'enjeu premier qui est le sien dans son rapport au réel est de recueillir des matériaux de qualité pour produire une analyse de qualité.

C'est dans le va-et-vient permanent entre élaboration théorique et conceptuelle et recueil et analyse de matériaux empiriques que se construit la connaissance. Ce va-et-vient peut s'effectuer dans les deux sens. Soit on s'inscrit dans une démarche déductive, c'est-à-dire que l'on part d'une revue de la littérature existante et d'une problématisation de l'objet de la recherche pour dégager des hypothèses que l'on va mettre à l'épreuve de l'enquête. Soit à l'inverse c'est l'enquête de terrain qui guide l'élaboration théorique, on se situe alors dans une démarche inductive, c'est-à-dire qu'on part de l'immersion dans la réalité pour élaborer progressivement des concepts et des cadres d'analyse, d'explication et d'interprétation. Dans les deux cas, on articule « pôle théorique » et « pôle empirique ». Mais dans les deux cas, il y a dissociation entre production de connaissances et production de transformations. C'est en ce sens que ce n'est pas de la « recherche-action ». C'est une pratique, c'est une action mais qui n'est pas tournée vers la transformation de la réalité. Elle est tournée vers la production de connaissances précises et rigoureuses pouvant être validées par la communauté des chercheurs. Et ces connaissances, parce qu'elles sont produites dans le cadre d'un va-et-vient entre théorie et empirie, ne sont ni « théoriques » ni « abstraites ». Ce sont des connaissances contrôlées (en particulier par les pairs) et formalisées.

La recherche académique classique ne se pose pas et n'a pas à se poser immédiatement la question de l'utilité des connaissances, elle doit se poser la question de la validité et de la cumulativité des connaissances, à travers le va-et-vient entre théorie et empirie. Les utilisations possibles de ces connaissances n'interviennent que dans un deuxième temps. Si je fais de la physique fondamentale, je cherche à mieux connaître la structure de la matière et je me fiche totalement des applications pratiques, dont d'autres acteurs vont se charger.

Il ne s'agit donc pas d'opposer les différentes formes de recherche, mais de voir qu'elles ne s'inscrivent pas dans les mêmes philosophies et n'ont pas les mêmes objectifs. Il est extrêmement important dans une société démocratique de préserver l'autonomie de la recherche académique classique et de ne pas lui demander d'être immédiatement utile. Il faut se prémunir à l'égard de toutes les orientations utilitaristes et instrumentales qui menacent cette autonomie, qu'elles soient liées à des pressions politiques, économiques ou autres.

La recherche-action ou plutôt les différentes formes de recherche-action

Ce qui va donc distinguer la « recherche-action » de la recherche académique classique, c'est que cette forme de recherche vise à articuler étroitement « production de connaissances » et « production de transformations ». Pour autant, la notion de recherche-action est extrêmement floue et vague. En effet, articuler recherche et action peut se faire de mille façons, dans la mesure où le sens que l'on donne aux termes « recherche » et « action » est éminemment variable.

Si l'on observe les contextes d'émergence de la notion de recherche-action, on voit qu'ils sont pluriels et très différents les uns des autres, en particulier en termes de finalités poursuivies. On peut distinguer en particulier :

- des contextes académiques liés à des commandes. Ainsi, Kurt LEWIN, souvent considéré comme le père de la recherche-action, avait à la fin de la Seconde Guerre mondiale la mission d'accompagner le gouvernement américain pour inciter les femmes mères de famille à consommer les bas morceaux de viande pour répondre à la pénurie. Il a procédé par une démarche de psychologie sociale expérimentale, afin de démontrer que les groupes avec leadership démocratique étaient plus efficaces que les groupes avec leadership autoritaire pour générer des changements dans les pratiques alimentaires des personnes. Il a fait de la recherche expérimentale directement tournée vers l'action, à savoir transformer les habitudes alimentaires.
- des contextes militants tournés vers la conscientisation des personnes ou la mise en valeur d'orientations d'action que l'on porte et que l'on juge pertinentes.
- des contextes organisationnels, visant par exemple à modifier des pratiques professionnelles.
- des contextes de formation tout au long de la vie, comme dans le cas du modèle de recherche-action forgé par Henri Desroche, le fondateur des Collèges coopératifs.

Il faut donc se poser la question du sens qui est donné au mot action et au mot recherche. L'action dont on parle est-elle une action de mobilisation tournée vers certaines catégories d'acteurs, une action de transformation organisationnelle, de transformation des pratiques professionnelles, de transformation de l'organisation des rapports sociaux ? En fonction de la réponse, on s'orientera très différemment dans une démarche dite de recherche-action.

De même, est-ce que l'on entend le terme recherche au sens universitaire ou pas ? Autrement dit, est-ce que la démarche de recherche-action implique des chercheurs professionnels ou non ? Comme on l'a vu, Kurt LEWIN est un chercheur, un universitaire qui élabore un dispositif de recherche expérimentale mais tourné vers une transformation. Il existe ainsi une tradition de recherche-action de type académique, notamment en sciences de l'éducation, en sciences de gestion et dans le champ du travail social. Mais dans d'autres contextes la recherche prend un autre sens. Et

si l'on observe les usages de la « recherche-action » d'un point de vue historique, on remarque un changement progressif de paradigme. À l'origine, quand on parle de « recherche-action », cela signifie « recherche conduite par des experts et orientée vers l'action ». Au fil du temps, cela désigne de plus en plus une recherche menée par les acteurs concernés, accompagnés ou non de chercheurs professionnels. Ce changement est essentiel, mais il ne suffit pas pour préciser comment on pense alors la recherche. En particulier, si la recherche est menée par des personnes qui ne sont pas nécessairement des chercheurs professionnels, quel sens a alors le terme « recherche » ?

Trois conceptions de « *ce que chercher veut dire* »

J'ai proposé dans différents textes de distinguer trois significations du terme « recherche » :

1/ Être en recherche : état qui peut concerner tout le monde, **dès l'instant où l'on se pose des questions**, où l'on n'est pas dans un rapport mécanique ou routinier à l'existence. C'est le degré le plus faible de ce que « chercher » veut dire, dans la mesure où il s'agit d'une attitude générale, mais sans mise au travail spécifique.

2/ Se mettre en recherche : c'est **s'engager dans une posture réflexive un peu systématique**, avec des outils, une méthode, une certaine distanciation ; cela peut être mis en œuvre dans le cadre d'une formation ou d'une démarche d'acteur collectif, sur des bases professionnelles, associatives ou militantes notamment.

3/ Faire de la recherche : c'est **s'engager dans la pratique professionnelle de la recherche** comme articulation permanente entre théorie et empirie présentée ci-dessus. Faire de la recherche suppose une socialisation longue à la pratique de recherche, puisque pour être chercheur il faut s'engager au minimum dans un doctorat ; ce processus au long cours permet de développer des compétences pointues pour pouvoir produire des problématisations, une méthodologie, recueillir des matériaux non biaisés, les analyser, répondre aux objections des pairs...

Sur la base de ces distinctions, on peut dire que la recherche-action implique nécessairement de se mettre en recherche à propos d'enjeux relatifs à des pratiques sociales, mais pas forcément de faire de la recherche, en s'appuyant sur des chercheurs professionnels. D'où une ligne de partage majeure à l'intérieur des démarches de recherche-action selon que l'on considère important ou non pour se mettre en recherche de s'alimenter à ceux qui maîtrisent la démarche de recherche académique. Le positionnement du CCB à cet égard consiste à considérer qu'il y a un grand intérêt à le faire, car ceux qui font de la recherche ont des compétences en matière de questionnement rigoureux et de problématisation, de méthodologie, d'analyse des matériaux, et peuvent sur ces bases apporter des contributions très variées et être des facilitateurs et des conseillers de ceux qui se mettent en recherche. Si en effet se mettre en recherche n'est pas une expression creuse, cela suppose de la systématisme, de la rigueur, une manière de se positionner, etc., toutes choses qui ne vont pas de soi et que les chercheurs professionnels peuvent seconder, de même qu'ils peuvent alimenter la réflexion engagée en formation ou dans d'autres configurations à travers des références aux travaux de recherche académique.

L'un des paris du CCB est d'articuler les trois significations du terme « recherche » à travers la référence à la recherche-action et de prendre en particulier en compte les deux premières postures – « être en recherche » et « se mettre en recherche » – afin de ne pas adhérer à l'opposition souvent

établie entre chercheurs et acteurs et de penser au contraire chacun comme un acteur-chercheur. Cela se traduit par un positionnement très spécifique des formateurs-chercheurs du CCB. En effet, si je vise à accompagner des personnes à « faire de la recherche », je peux me positionner comme savant ou comme expert. En revanche, si je vise à les accompagner à « se mettre en recherche », je vais m'inscrire dans une démarche coopérative vis-à-vis d'elles et me positionner différemment, comme facilitateur, comme animateur, comme personne-ressource. Dans le premier cas, je prétends disposer du monopole de la connaissance valide, tandis que dans le second je coopère au processus réflexif engagé par les personnes, à l'échelle individuelle ou collective. J'apporte dans cette démarche coopérative ma contribution spécifique en tant que chercheur socialisé de façon plus ou moins poussée à la pratique de recherche académique, mais il n'y a plus de distinction des positions, tous sont considérés comme des acteurs-chercheurs.

Par contraste, l'université met exclusivement l'accent sur le troisième terme, « faire de la recherche ». Elle initie à la pratique de la recherche académique à travers des enseignements magistraux, un positionnement progressif de l'étudiant comme apprenti-chercheur dans le cadre de différents travaux à produire. Mais elle ne considère pas les personnes comme étant elles-mêmes en recherche et comme se mettant en recherche. Le modèle universitaire est unilatéral, centré sur la socialisation à la pratique académique de recherche, largement dissociée de l'expérience sociale des personnes et de leur contribution possible à une intelligence collective. L'idée dominante régnant à l'université étant que le terme « recherche » doit être réservé à l'expression « faire de la recherche ». Y compris lorsque l'on parle de recherche-action, comme on l'a vu avec l'exemple de Kurt LEWIN.

Les différents référentiels de la recherche-action et leur poids respectif

Une question majeure à se poser lorsque l'on parle de recherche-action consiste donc à se demander quelle importance on accorde au référentiel scientifique par rapport à d'autres référentiels. Si le référentiel scientifique joue un rôle central, les chercheurs professionnels occuperont logiquement eux-mêmes un rôle central, puisqu'ils sont les garants de la validité scientifique des connaissances produites. Mais si d'autres référentiels sont dominants, tels qu'accroître la réflexivité critique de certains acteurs et développer sur ces bases leur pouvoir d'agir ou le pouvoir d'agir des destinataires de leur action (par exemple celui des usagers que les professionnels rencontrent dans leur activité), l'objectif premier est alors beaucoup plus de se mettre en recherche et de produire des connaissances à la fois rigoureuses et utiles, pouvant s'inspirer plus ou moins fortement de la méthodologie de la recherche scientifique mais sans s'y plier intégralement, parce que la finalité est différente.

Lorsque la visée première est de développer la réflexivité des acteurs, je propose de parler d'un référentiel praxéologique, par distinction d'avec le référentiel scientifique. En effet, la visée de la recherche-action n'est pas alors de produire de la science, mais de se mettre en recherche à partir de l'action et en vue de l'action. Praxéologie vient du terme philosophique *praxis*, qui ne signifie pas simplement la pratique, mais l'articulation dialectique permanente entre le vécu, l'action et la pensée, orientée vers la transformation de la réalité. C'est précisément cette visée qui anime très fréquemment les acteurs qui souhaitent s'engager dans une démarche de recherche-action en dehors du monde académique. Pour élaborer cette pensée, ce retour réflexif permanent sur le vécu et l'action en vue de transformer la réalité, je peux mobiliser des savoirs scientifiques et me faire accompagner de chercheurs professionnels, mais pas nécessairement. Et de toute manière, ce ne sera qu'un élément parmi d'autres du processus de mise en recherche engagé.

Clarifier les référentiels qui animent la démarche de recherche-action est donc essentiel. Selon le cas, ces référentiels peuvent être situés davantage sur le pôle recherche ou sur le pôle action. En effet, le sens du trait d'union varie selon que l'on privilégie le mouvement qui va de l'action vers la recherche – par exemple dans un souci de retour réflexif sur des pratiques passées, que ce soit pour les examiner de façon critique ou à l'inverse pour les mettre en valeur – ou le mouvement qui va de la recherche vers l'action – comme par exemple lorsque l'on se met en recherche en vue de prendre une décision ou de réaménager des modalités d'organisation jugées insatisfaisantes.

Outre la clarification des référentiels, il est également essentiel de clarifier le contexte social qui cadre la recherche-action et ses enjeux. Selon que l'on se situe dans un cadre militant, dans un cadre professionnel librement investi, dans un cadre professionnel obligatoire mis en place par la direction, dans un cadre technocratique d'aide à la décision, il est évident que les attentes ne sont pas du tout les mêmes.

Comme on le voit, la notion de « recherche-action » est une catégorie fourre-tout et il est essentiel de faire éclater l'homogénéité apparente de ce terme.

La place de la recherche-action dans les activités du CCB

La première signification du terme recherche-action utilisée au CCB est celle donnée par Henri DESROCHE. C'est une conception très spécifique de la recherche-action, élaborée pour les activités de formation, qui oriente le modèle pédagogique de l'ensemble des diplômes du Collège coopératif. Dans le modèle de recherche-action de DESROCHE, l'accent premier est mis sur le mouvement qui va de l'action vers la recherche, compte tenu de l'importance qu'il accorde à la démarche scientifique pour éclairer les enjeux pratiques. Il est l'un des premiers à avoir fait ce que l'on appellera plus tard de la formation continue puis de la formation tout au long de la vie. Il a imaginé un dispositif de formation à l'intention de professionnels ou de militants souhaitant prendre du recul sur leur pratique. Chez lui, la recherche-action se présente comme une forme de mise entre parenthèses provisoire des enjeux de l'action. Je pars de l'action et je m'engage dans une dynamique de recherche me permettant d'éclairer autrement le monde et les questions pratiques que je me pose en vue de revenir différemment vers l'action, ce que l'on peut symboliser ainsi : A-R-A', où A représente les pratiques mises en œuvre avant l'entrée en formation, R la dynamique de recherche et A' les pratiques renouvelées, jugées plus pertinentes, sur lesquelles cette dynamique doit déboucher. Le processus formatif est centré notamment sur le « mémoire de recherche-action », qui implique de s'appuyer sur les apports des sciences sociales pour éclairer les enjeux (professionnels, militants, etc.) des acteurs. Le chercheur professionnel se positionne comme « tuteur de recherche » et guide l'apprenti-chercheur qui entre en formation. S'il y a bien ici articulation entre se mettre en recherche et faire de la recherche, d'une part, et entre recherche et action, d'autre part, on peut dire qu'il y a une centralité accordée à la fois au pôle recherche de la recherche-action et à l'intérieur de ce pôle au référentiel scientifique et à la recherche académique.

Les orientations actuelles du CCB s'inscrivent dans cet héritage, extrêmement précieux, mais visent en même temps à donner davantage de centralité au référentiel praxéologique par rapport au référentiel scientifique. Et ce de deux points de vue : en articulant plus étroitement le pôle recherche et le pôle action, notamment à travers des mises en situation et des expérimentations accompagnées ; et en donnant davantage d'importance à l'intérieur du pôle recherche aux dynamiques par lesquelles les acteurs se mettent en recherche. Si l'on considère toujours que se

confronter aux démarches de recherche académique est important, on considère aussi que se mettre soi-même en recherche et élaborer des connaissances sans s'appuyer systématiquement sur les chercheurs académiques est également central. C'est notamment pour cette raison que l'on préfère parler de « coopérateurs de recherche » plutôt que de « tuteurs de recherche ». Le mémoire de recherche-action est aujourd'hui à la jonction de ces deux idées et vise à combiner un positionnement d'apprenti-chercheur au sens de la recherche académique et le développement d'une posture de réflexivité plus large correspondant à ce que j'ai appelé se mettre en recherche.

L'enjeu commun aux différentes activités du CCB est ainsi de mettre en place des modalités pédagogiques ou des modalités d'animation amenant à **combiner deux positions de sujet : celle du professionnel d'un domaine sur son terrain d'action, qui est en recherche et se met en recherche ; et celle du professionnel du domaine de la recherche, qui fait de la recherche.**

L'on peut distinguer aujourd'hui trois grandes modalités de la recherche-action au CCB :

- **en tant que conception du processus formatif et que démarche pédagogique** dans le cadre des différentes formations qu'il propose ; le processus formatif dans son ensemble est construit autour du mouvement A-R-A' ; et la démarche pédagogique portée par les formateurs du CCB consiste à favoriser en permanence le va-et-vient entre l'action et la pensée, la réflexion, l'analyse, en incitant chacun à se mettre en recherche, seul ou en groupe, tout en s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche académique ;
- **en tant que démarche d'animation mise en œuvre dans le cadre de l'accompagnement de collectifs d'acteurs** ; les animateurs-facilitateurs du CCB visent à soutenir la réflexivité des personnes auxquelles ils s'associent à travers différents formats d'ACORA (ateliers coopératifs de recherche-action) et des modalités d'animation issues en particulier de l'éducation populaire ;
- **en tant que démarche de recherche mise en œuvre dans le cadre du laboratoire du CCB**, qui s'intitule le LASRAC (Laboratoire Social de Recherche-Action dans la Cité) ; l'axiome central du LASRAC est que tout le monde doit être considéré comme un acteur-chercheur, afin que soit instaurée une symétrie des positions entre tous les participants ; mais cette symétrie va de pair avec une différenciation des contributions, selon la place que l'on occupe ; l'enjeu du laboratoire est de mettre en place des configurations variées d'acteur-chercheur collectif et de travailler à l'intérieur de celles-ci différents registres de contribution que les chercheurs du CCB peuvent apporter pour soutenir la réflexivité critique et l'intelligence collective.

Références

Bonny Yves, « Les formes sociales de recherche. Recherche académique classique et recherche praxéologique dans le champ de l'intervention sociale », in Michel Autès, Jean-Sébastien Alix et Eric Marlière (dir.), *À la recherche du travail social*, à paraître.

Bonny Yves, « Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie », in Anne Gillet et Diane-Gabrielle Tremblay (dir.), *Recherches partenariales et collaboratives*, Rennes, PUR, juillet 2017, p. 25-44.

Bonny, Yves, et Nadine Souchard, « La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile », in GIS Démocratie et Participation, *Actes du Colloque "Chercheur.e.s et acteur.e.s de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses"*, Saint-

Denis, 2015 [En ligne] <http://www.participation-et-democratie.fr/fr/node/1817> (consulté le 26 mai 2016).

Bonny Yves, « La recherche-action et la question de l'institution », *Forum*, n° 142, dossier « Actualisation de la recherche-action et pertinence de la praxéologie », octobre 2014, p. 15-24.

Hermelin, Christian, *L'acora, atelier coopératif de recherche-action. Construction collective de savoirs d'acteurs en société*, Paris, L'Harmattan, 2009.