

**L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action**  
**The Ambiguity of university professors concerning  
research-action**  
**La ambigüedad de los universitarios ante la  
investigación-acción**

Pierre Dominicé

Number 5 (45), Spring 1981

La recherche-action : enjeux et pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034877ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034877ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dominicé, P. (1981). L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (5), 51–57. <https://doi.org/10.7202/1034877ar>

Article abstract

What is the relevance of research-action? Is it not an indicator of the resistances that union or political organizations may have in re-evaluating their past experiences?

On the basis of his recent educational and research work, the author suggests that progressive research does not come about simply because one chooses a particular field of work (such as social or union movements) for ideological or political reasons. Progressive research requires an enormous investment in the dialectical relationship between the researcher and the groups involved which slows down the research process and dilutes the results.

# L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action

P. Dominicé

La volonté d'entreprendre un travail de recherche inspiré de la perspective déjà ancienne de recherche-action émerge parmi des universitaires qui refusent d'enfermer leur production intellectuelle dans une conception classique de la recherche scientifique. À l'Université de Genève, ceux-ci appartiennent à une nouvelle génération d'intellectuels, n'ayant aucune stabilité professionnelle, relativement marginaux par rapport aux départements auxquels ils appartiennent et, le plus souvent, engagés politiquement ou socialement dans des groupes ou des mouvements d'opposition. Ils se heurtent, de façon interne, aux normes dominantes de la production, dite scientifique, et, à l'extérieur de l'Université, au fait que le souci de recherche est quasi inexistant. Leur préoccupation de cohérence entre leurs options idéologiques et leur travail intellectuel a-t-elle, dès lors, quelque chance d'aboutir? Seront-ils un jour reconnus, soit par l'institution qui les paye, soit par les militants avec lesquels ils s'efforcent de collaborer? La perspective de recherche-action peut-elle effectivement entraîner des démarches de recherche pertinentes? Ne dévoile-t-elle pas immanquablement l'ambiguïté des universitaires? Ne sert-elle pas d'analyseur des résistances de toute organisation syndicale ou politique à remettre en question son programme de lutte? Telles sont quelques-unes des questions que je souhaite aborder dans cet article à partir de ma modeste expérience d'enseignant, vivant avec mes collègues une position dite « à la frontière » dans le « secteur Éducation des adultes » de la Faculté de psychologie et des sciences de l'édu-

cation. Je le fais avec la conviction que l'enjeu prioritaire de notre avenir professionnel tient à la façon dont nous saurons résoudre le conflit entre notre identité d'intellectuel et notre fonction d'universitaire.

## La prétention scientifique de l'Université

Bien qu'elle appartienne à une petite cité et ne compte qu'un nombre limité d'étudiants, environ 9000, l'Université de Genève jouit d'une réputation internationale. Elle le doit, notamment, à certains des chercheurs qui, au cours des siècles derniers, ont fait, dans le domaine des sciences, des découvertes remarquables. Elle le doit également, de façon beaucoup plus récente, aux universitaires comme Saussure ou Piaget qui, dans le domaine des sciences sociales ou humaines ont apporté une contribution décisive. En fonction de ce passé mémorable et de cette réputation qu'elle a su maintenir, l'Université de Genève garde la prétention de participer aux sommets de la découverte scientifique. Elle serait fière, mais pas vraiment surprise, que l'un de ses collaborateurs obtienne un prix Nobel. Or, c'est dans ce contexte à la fois ambitieux et fantasmatique qu'il s'agit de faire valoir la recherche-action!

Comme dans beaucoup d'universités, l'importance accordée à la recherche à Genève est considérable. Les budgets, les critères de nomination, les exigences de certification le prouvent. Et, bien qu'il existe un décalage impressionnant, au plan du bud-

get, et par conséquent de l'infrastructure et du personnel, entre les sciences médicales ou exactes et les sciences dites humaines ou sociales, les normes de production intellectuelle ont tendance à être globalement commandées par le canon de la recherche scientifique. Il n'est pas exagéré d'affirmer que précisément, en sciences humaines ou sociales, la recherche n'est considérée comme fondamentale, et en conséquence véritable, que dans la mesure où elle reprend les modèles théoriques et méthodologiques des sciences dites exactes.

Sans vouloir ici dénigrer la valeur des progrès dus aux conquêtes de la connaissance scientifique, il convient de remarquer, qu'en raison même des résultats obtenus dans le domaine scientifique, la recherche à l'Université est obligée de satisfaire des critères d'excellence qui tendent à disqualifier tout effort de recherche visant à modifier une pratique sociale ou à introduire des changements ayant une portée économique ou politique. De nombreux exemples le prouvent qu'il s'agisse de recherches menées en architecture, en éducation, dans certains secteurs de la santé ou dans le monde de l'énergie. Il existe, certes, une reconnaissance des sciences dites appliquées ainsi qu'un souci d'investigation dans des champs nouveaux tels que ceux de l'écologie ou de la politique sociale, mais ces domaines d'activités ne sont respectés que dans la mesure où ils confirment la prépondérance de la connaissance scientifique. Ce phénomène a, en particulier, pour conséquence que les critères de validité de la production intellectuelle des universitaires sont devenus presque exclusivement internes à l'Université. Dans ce contexte, la recherche-action n'est nécessairement pas prise au sérieux.

### **L'absence de lien organique entre l'Université et la cité**

Bien que l'Université affirme être ouverte à la cité et cherche à faire valoir, lorsqu'elle défend ses budgets, son caractère d'utilité publique, la plupart de ses activités de recherche découlent d'une conception élitiste de la connaissance selon laquelle les thèmes abordés, à l'intérieur des différentes disciplines, n'ont pas besoin d'être confrontés aux demandes émanant du contexte socio-politique environnant. L'utilité sociale de la recherche n'est que

très rarement prise en compte. L'universitaire, lorsqu'il a fait la preuve de sa compétence auprès de ses pairs, devient maître de l'orientation de ses recherches. Rien ne l'oblige à se tourner vers l'extérieur pour tester la pertinence des travaux auxquels il se consacre, voire même pour négocier le contenu de son activité de recherche avec des groupements concernés, des forces sociales existantes ou des mouvements organisés. Entrer dans une perspective de recherche-action consisterait pour lui à renier la liberté académique dont il use et abuse.

De toute manière, qu'il s'agisse des milieux économiques, de la classe politique ou des forces syndicales, sans parler de mouvements ou d'organisations plus marginales, la très grande majorité de la population ignore ce qui se fait à l'Université et parfois se méfie même de la contribution qu'elle est susceptible de fournir. Cette résistance envers les universitaires est particulièrement frappante à l'égard de la faculté dans laquelle je travaille qui aurait toutes les raisons d'interagir avec les services de l'État (Instruction publique, Prévoyance sociale et Santé publique, Économie publique). Les nombreux efforts que nous avons déployés, certains de mes collègues et moi-même, pour entreprendre un travail de recherche articulé sur des lieux de formation ou des programmes relevant de l'éducation des adultes dans la cité nous a rendu spécialement sensibles à ce phénomène. Je pense ici notamment à la formation syndicale, à la formation continue des enseignants secondaires, à la formation du personnel de la fonction publique ou des institutions hospitalières dans le secteur de la santé. Ceux-là mêmes qui s'adressaient à nous, manifestaient très rapidement leurs réserves. Ils étaient flattés que l'Université s'intéresse à eux et en même temps terrifiés que sa collaboration les conduise à changer leurs pratiques courantes. Je n'ignore évidemment pas les liens qui unissent la recherche médicale, juridique, économique avec les structures de fonctionnement du système socio-économique actuellement en place, mais je constate que d'une part ils ne sont pas aussi évidents qu'on pourrait l'imaginer et que, par ailleurs, les recherches effectuées ne sont reçues que dans la mesure où elles confortent l'ordre établi.

Ce climat général entre l'Université et la cité rend quasiment inviable une démarche de recherche-action. Comment, en effet, concevoir la construction d'une démarche collective impliquant de

nombreuses négociations avec des partenaires qui n'attendent nullement de collaboration de la part des universitaires? Faut-il alors se borner à ce que les universitaires militant dans des groupes ou des organisations d'opposition aident leurs camarades à entreprendre, à l'aide d'outils qu'ils peuvent contribuer à leur fournir, l'analyse critique des luttes qu'ils conduisent?

S'agit-il encore de recherche? Et auront-ils un jour la possibilité de faire reconnaître ce travail dans le champs clos de la recherche universitaire? Ces questions sont particulièrement difficiles à résoudre en Suisse parce que, d'une part, les luttes sociales n'y sont pas particulièrement vivantes, et que, d'autre part, les intellectuels progressistes appartenant à l'Université ne se sont pas caractérisés, au cours de ces dernières décennies, par une volonté claire d'engagement politique ou social. Les plus critiques d'entre eux à l'égard des structures gouvernementales ou du fonctionnement économique et social sont avant tout occupés à faire reconnaître leur discipline dans une société qui n'en voit pas l'utilité ou la craint. Ceci est vrai des chercheurs en sociologie et même en sciences de l'éducation. Le consensus helvétique exerce dans ce domaine ses contraintes. Les normes de production scientifiques exigées au sein de l'Université se retrouvent identiques dans les organes de financement de la recherche (Fonds national de la recherche scientifique), de même que dans les services étatiques de recherche ou les fondations privées.

### **En vue de la recherche-action, la marginalité institutionnelle est-elle une alternative?**

Dès lors, pourquoi attendre des universitaires un engagement vers la recherche-action. N'y a-t-il pas incompatibilité entre la fonction universitaire et la pratique de recherche-action? Ceux qui, en tant que collaborateurs de l'enseignement et de la recherche universitaire, prétendent vouloir se lancer dans des approches de recherche-action ne sont-ils pas condamnés à brève échéance à perdre toute possibilité de prolonger leur contrat de travail? En d'autres termes, pour un universitaire, la démarche de recherche-action n'est-elle pas purement et simplement suicidaire? De plus, comment pourrait-il l'entreprendre, avec quel partenaire, sur quel terrain de

lutte, au sein de quelle organisation politique, si la recherche ne correspond pas à une demande et ne constitue pas pour les militants un objectif auquel ils jugent nécessaire de consacrer une partie de leurs forces? Dans la mesure où ils provoquent eux-mêmes, à force de persuasion, une tentative de recherche-action, ce terme a-t-il encore un sens? Au lieu de traiter ces questions de façon générale, je vais m'efforcer de les envisager en fonction de ma propre insertion universitaire et de quelques-unes des expériences professionnelles menées ces dernières années. Ce bref bilan permettra d'examiner si une position institutionnelle plus « en marge » représente une alternative dans la pratique de la recherche.

Depuis une dizaine d'années s'est développé, à l'Université de Genève, une section de sciences de l'éducation, appartenant à la nouvelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (anciennement Institut des sciences de l'éducation et avant Institut Jean-Jacques Rousseau), qui offre à des adultes engagés dans le monde de l'éducation des cours et séminaires contribuant à leur formation continue. Cette section comprend un « secteur » appelé « Éducation des adultes » qui regroupe la majorité de cette clientèle plus âgée que la moyenne traditionnelle des étudiants, notamment ceux qui n'agissent pas dans le champ scolaire. Ces adultes ont derrière eux une expérience de vie et, le plus souvent, une pratique professionnelle. Ils se proposent d'acquérir une licence ou un diplôme post-licence en vue de répondre aux multiples questions posées par leur responsabilité de formateur ou dans le but de se réorienter professionnellement. Avec les enseignants engagés dans ce « secteur Éducation des adultes », nous avons mis sur pied un programme conçu comme lieu de réflexion articulé sur les terrains d'intervention de ceux qui le suivent. Les étudiants participant aux enseignements de ce « secteur » sont donc considérés comme des acteurs représentant différents champs d'activités éducatives destinées à des adultes. Ils ne sont pas tous formateurs, au sens strict du terme, mais agissent à titre professionnel ou bénévole dans des centres de formation continue, des associations, par exemple de parents, des mouvements culturels ou sociaux. Plusieurs d'entre eux sont également enseignants et responsables de programmes dans des établissements para-universitaires tels qu'écoles d'infirmières ou instituts formant des travailleurs sociaux. Par ailleurs, certaines

femmes sont à la recherche d'un emploi ou essaient de se réorienter professionnellement après avoir consacré la majeure partie de leur temps à leur vie familiale.

Pour encadrer un tel public, il convient de disposer d'enseignants universitaires ayant eux-mêmes une expérience professionnelle, la pratique d'engagements sociaux et, si possible, des lieux d'insertion extérieurs à l'Université. La spécialisation universitaire, dans le domaine de l'éducation des adultes, devient, en effet, un piège si elle coupe les enseignants qui en sont chargés, de l'intervention extérieure, gage d'une connaissance réelle de la pratique éducative en milieu d'adultes. Cette exigence d'une double appartenance externe et interne est, toutefois, en contradiction avec la carrière académique classique. Elle ne permet qu'une stabilité précaire dans des postes d'assistant et de chargé d'enseignement considérés officiellement comme complémentaires ou subalternes. De plus, ces postes sont le plus fréquemment limités dans le temps ou considérés comme transitoires. Le véritable accès à la sécurité professionnelle reste marqué par le titre de docteur et la charge de professeur ordinaire. Or, actuellement la majorité des collaborateurs du « secteur Éducation des adultes » n'envisagent pas une carrière académique classique et ont de la peine à inclure dans leur temps d'engagement la préoccupation d'un doctorat. Ils ne le jugent pas indispensable et ne se soumettent à ce principe de sélection académique que dans la mesure où ils souhaitent poursuivre leur travail d'enseignement sans être arrêtés par des barrières administratives. De même, la production intellectuelle n'a pas le même sens pour eux que pour la majorité de leurs collègues. Ils sont soucieux d'écrire pour aider des acteurs à améliorer leur stratégie d'intervention éducative, mais n'ont pas l'obsession des publications dans des revues reconnues pour leur crédit académique. En période de récession économique, au moment où les difficultés budgétaires renforcent la compétition interne, la marginalité relative de cette position institutionnelle « frontière » s'affirme en marginalité réelle. L'avenir n'est jamais assuré et le combat à mener pour se faire reconnaître requiert une vigilance constante. Le danger de stabilité individuelle due à un poste professoral est, d'ailleurs, tout aussi réel parce qu'il risque d'enfermer dans le carcan d'un statut purement universitaire celui qui en bénéficie. Sans perspective collective,

sans collaboration d'équipe, la tension dialectique entre lieu d'enseignement et de recherche et terrain d'intervention disparaît. Le projet d'ensemble d'insertion institutionnelle « à la frontière » n'a plus de sens.

La population adulte qui fréquente ces enseignements est également déviante par rapport aux normes universitaires dominantes. Elle ne s'inscrit pas dans un curriculum classique pour des raisons matérielles d'horaire et de disponibilité aussi bien que pour des caractéristiques liées au processus d'apprentissage ou au projet professionnel. Le plus souvent, ces adultes ont appris ce qu'ils savent dans le quotidien de leur vie personnelle, sociale ou professionnelle. La réflexion conceptuelle de même que la lecture de textes théoriques ne leur sont pas familières. Ils expriment ce qu'ils ressentent bien davantage que ce qu'ils pensent. Ils n'attribuent d'importance aux références théoriques qu'en fonction des changements institutionnels possibles dans les lieux dans lesquels ils agissent. Le débat intellectuel n'a pas de sens pour eux en tant que tel et ils ne s'accommodent au langage universitaire que sous la pression des certifications qu'ils ont à satisfaire. Ces phénomènes de résistance à toute problématique théorique se cristallisent souvent dans l'écriture. Peu habitués à produire par écrit, ils préfèrent la description à l'analyse et visent avant tout les propositions concrètes ou les solutions applicables. Lors de la rédaction de leur mémoire de licence, ces formateurs sont ainsi constamment interrogés par les normes d'écriture qu'ils ressentent comme aliénantes. En fin de compte, ils se conforment à un style d'écriture par souci de répondre correctement aux critères d'évaluation ou à ceux qu'ils considèrent comme tels.

Ces quelques caractéristiques, schématiquement livrées, de la population avec laquelle nous travaillons sont, pour les enseignants universitaires que nous sommes, très salutaires. Leur attitude face à la réflexion théorique nous oblige à démystifier notre langage en recherchant constamment la pertinence de notre propos. Elle transforme l'enseignement en une confrontation, un échange d'idées et d'expériences. À bien des égards, l'enseignement devient une recherche-action qui simule celle qui pourrait avoir lieu sur le terrain éducatif. Il n'est, toutefois, pas évident que de transformer l'enseignement en une pratique de recherche soit suffisant en milieu académique et réponde correctement à notre vo-

lonté d'interaction avec le champ social de l'éducation des adultes.

Dans ce contexte, la pratique de recherche fait effectivement problème. Pour se faire reconnaître par leurs pairs, les enseignants du « secteur Éducation des adultes » sont obligés de se situer face à la recherche scientifique. Qu'ils le veuillent ou non, leur production intellectuelle est une des conditions de la légitimité de leur zone d'activité universitaire. Compte tenu de leurs objectifs d'enseignement, de leur double appartenance, à l'Université d'une part, aux terrains éducatifs d'autre part, et du public avec lequel ils travaillent, ils sont nécessairement amenés à prendre au sérieux la recherche-action. Je dirais même, puisque j'appartiens à ce groupe d'enseignants, que la seule recherche qui peut nous apparaître pertinente est celle qui s'inspire de la recherche-action. Il en va de même de la production intellectuelle des étudiants qui fréquentent ce « secteur » universitaire. Comment pourraient-ils échapper à la recherche-action puisqu'il leur est demandé de réfléchir en fonction de leur pratique éducative ! Il convient, néanmoins, de se demander si, envisagée de cette façon, la recherche-action ne devient pas une solution universitaire qui résout les difficultés de fonctionnement de ceux qui se situent « à la frontière ». Il est juste d'affirmer que dans le domaine de l'éducation des adultes, seule une démarche de recherche-action risque de conduire à des résultats pertinents. Il n'en demeure pas moins que les acteurs principaux de ce terrain éducatif, comme je l'ai souligné, ne manifestent aucune intention de recherche et ne sollicitent quasiment pas la collaboration de spécialistes universitaires. N'est-ce pas, dès lors, pour justifier notre fonction que mes collègues et moi-même cherchons désespérément des interlocuteurs, des groupes ou des mouvements qui soient prêts à se lancer dans une telle aventure ? N'est-ce pas pour justifier leur production, requise par l'Université, que les étudiants qui fréquentent nos enseignements songent spontanément à une telle perspective de recherche ? La défense de la recherche-action par les universitaires, n'est-elle d'ailleurs pas souvent l'expression d'une idéologie qui tente de se substituer à celle, qui plus traditionnellement, accompagne l'apologie de la recherche scientifique. Le sens de la recherche-action dépend alors du non-sens attribué à la recherche scientifique et non de la dynamique de

l'action à laquelle elle s'efforce de contribuer. Ce danger nous guette et il serait absurde de l'ignorer. Construire une autre perspective de recherche, inspirée de certaines des grandes orientations méthodologiques de la recherche-action, ne signifie pas pour autant que nous entreprenions des recherches-action. Seule peut, en effet, se réclamer d'une stratégie de recherche-action, une approche de recherche qui émerge de l'action, de la lutte, d'engagements sociaux ou politiques concrets, en vue d'un enrichissement, d'un développement, voire d'une réorientation de cette action. Le chercheur, dans cette optique, n'est plus amené à rendre des comptes à l'Université, mais à ceux avec lesquels il collabore. Il n'a pas de raison véritable d'écrire sinon pour nourrir la réflexion de ceux avec lesquels il lutte. La radicalité de cette position n'est pas destinée à disqualifier la production universitaire qui se veut en interaction avec les enjeux de la pratique éducative, mais bien à montrer l'ambiguïté des universitaires lorsqu'ils prônent la recherche-action. Leur combat est légitime lorsqu'ils s'en prennent à l'absence de clarté des options politiques ou sociales qui président aux orientations de la recherche scientifique. Je suis le premier à formuler ce genre de critique, à dénoncer le non-sens de nombreux travaux prônés dans l'arène universitaire, à rechercher des alternatives dans mon domaine d'activité. Mais je ne crois pas pour autant qu'il faille tenir la recherche-action comme la réponse à apporter. Le débat concernant la recherche est plus profond. Il serait illusoire de vouloir, notamment, attaquer les abus de la technologie comme source de validité de bon nombre des démarches de recherche en répondant par une visée méthodologique antagonique.

La recherche-action ne suffit pas à résoudre le problème du sens de la recherche. Or c'est ce débat-là qui prime. C'est un débat sur le sens de la recherche qui doit aujourd'hui renaître dans l'Université. La discussion qui entoure la recherche-action est susceptible de le faciliter, mais elle ne saurait le résoudre.

### **Quelle recherche et pourquoi l'entreprendre ?**

Dans le souci de reprendre l'interrogation concernant la recherche à partir de mon insertion professionnelle de chercheur universitaire, je repartirai de certaines des pratiques institutionnelles qui

ont été, ces dernières années, les nôtres dans le « secteur Éducation des adultes ». Ma préoccupation est, en effet, ici d'introduire une problématique qui s'enracine dans l'expérience concrète d'une pratique à la fois personnelle et collective.

Pour la plupart des collaborateurs du « secteur Éducation des adultes », l'engagement social et politique a précédé leur insertion professionnelle dans l'Université. Ils ont donc conçu leur travail d'enseignant de façon cohérente avec leurs options sociales et politiques. Compte tenu des contraintes académiques, cette cohérence n'est jamais facile à réaliser. Le choix des terrains prioritaires de référence s'est néanmoins fait en grande partie à la suite de ce souci de lier une pratique externe d'acteur social à une fonction interne d'enseignant. Ceci est vrai aussi bien de la formation ouvrière et syndicale, que de la formation des femmes, ou de la formation dans la fonction publique : enseignants, infirmières, travailleurs sociaux. Ces axes de travail ont correspondu progressivement à des champs d'enseignement, puis à des espaces de recherche.

Des démarches ont ainsi vu le jour autour de problématiques concernant le mouvement des femmes, la formation des responsables syndicaux et la formation continue du personnel de la santé et du travail social. Elles ont impliqué des collaborations avec des organismes éducatifs ou des responsables de programmes, parfois avec des militants soucieux de prendre du recul par rapport à leurs engagements. Chacune de ces démarches s'est heurtée aux méfiances éprouvées à l'égard des universitaires. De façon générale, dans aucun de ces lieux la recherche n'apparaissait comme une nécessité. Il a donc fallu convaincre des interlocuteurs, composer avec des comités, renoncer parfois aux intentions premières. L'absence totale d'appui financier a également limité les disponibilités en réduisant d'autant l'implication des organismes concernés.

Un autre terrain d'investigation a été exploré en rapport avec l'ouverture de l'Université à de nouveaux publics. Dans le cadre d'un groupe de travail intitulé Éducation permanente et mandaté par le Rectorat de l'Université, plusieurs d'entre nous ont assumé des responsabilités. Nous avons tenté d'analyser des expériences nouvelles en vue de leur extension, telle la mise en place d'un « système à crédit » dans la section des sciences de l'éducation ou l'accueil à des étudiants non-porteurs de certificat de fin

d'enseignement secondaire supérieur. Nous avons élaboré, après plusieurs années de dialogue avec des représentants de l'ensemble des facultés de l'Université, un futur Centre d'éducation permanente consacré à la fois à des interventions et des options nouvelles de recherche centrées, par exemple, sur la médecine préventive ou la sensibilisation publique à la pratique juridique. Tous ces efforts ont avorté, faute de décisions politiques conséquentes ou de moyens financiers suffisants. Seule demeure de ces tentatives une « recherche-action-formation-collective » consacrée à l'enseignement d'éducation physique. Sans vouloir la présenter en détail, je me bornerai à préciser qu'elle réunit autour du problème de la prévention des accidents en salle de gymnastique un groupe formé de parents d'élèves, d'enseignants d'éducation physique, de quelques-uns d'entre nous à titre de spécialistes de l'éducation des adultes et de spécialistes de l'éducation physique, ainsi que de médecins, d'une infirmière et d'une psychologue. Alerté par le professeur de chirurgie pédiatrique, le groupe Éducation permanente du Rectorat de l'Université a, en effet, mis sur pied une « recherche-action-formation-collective » destinée à reprendre une étude centrée sur les accidents nombreux ayant lieu en salle de gymnastique auprès de jeunes de 13 à 15 ans, à l'aide d'une approche multidisciplinaire et systématique rendue possible par la présence de représentants des divers groupes professionnels et scolaires concernés. Cette recherche, malgré l'appui finalement acquis des autorités scolaires a pris un temps considérable, deux années scolaires, pour démarrer véritablement. Les enseignants de gymnastique, pour diverses raisons, se sont méfiés des intentions des universitaires qui l'avaient proposée. Malgré l'intérêt réel des différentes parties présentes, ces enseignants de gymnastique n'ont jamais totalement reconnu les enjeux de cette recherche.

La seule recherche qui a trouvé la voie d'un financement officiel est celle qui s'inscrit dans le cadre du programme national « Éducation et vie active » du Fonds national de la recherche scientifique. Elle est consacrée au problème de la demande de formation continue et à ses répercussions sur les processus de formation permanente qui caractérisent la vie professionnelle et personnelle des adultes. Autrement dit, cette recherche est destinée à mieux comprendre comment les adultes se forment, et en quoi la formation continue qui leur est proposée interagit

avec les savoirs qu'ils acquièrent dans l'exercice de leur profession et dans leur vie sociale et personnelle. Ses populations de référence sont celles des soins infirmiers et de l'éducation spéciale pour lesquelles effectivement la nature des savoirs à acquérir demeure, même dans les formations de base, un problème constant. Cette recherche que j'évoque brièvement, à nouveau, ici à titre d'exemple, n'est pas née des terrains éducatifs, mais de spécialistes universitaires. Elle s'inspire de la recherche-action en ce sens qu'elle s'efforce de faire participer au processus de recherche un maximum d'acteurs jusqu'à les inclure dans l'élaboration et le traitement de données. Ambiguë dans sa formulation, parce que soumise à l'origine aux critères de sélection d'un organisme officiel de recherche, cette démarche tend à devenir collective. Elle refuse précisément les canons de la recherche classique et s'attache à résoudre les problèmes rencontrés par des responsables de programmes éducatifs dans leur tâche de formation.

Aussi modeste soient-elles, ces quelques expériences de recherche me paraissent instructives. Elles nous ont appris plusieurs choses :

— Premièrement, il ne suffit pas de privilégier un terrain d'intervention en raison d'options idéologiques ou politiques, comme, par exemple, celui de la formation syndicale, la dynamique d'un mouvement social comme celui des femmes ou les enjeux professionnels de la formation continue, tels que ceux du personnel de la santé, pour qu'une recherche réelle se mette en place. Invoquer les difficultés de la recherche-action, lenteur des négociations, mouvance dans l'objet d'investigation, instabilité des données d'analyse, n'est pas suffisant s'il n'y a ni enrichissement ou transformation de l'action, ni apport théorique.

— Deuxièmement, toute démarche de recherche qui prend pour objet, comme nous l'avons fait, la pratique éducative requiert une implication énorme des chercheurs mobilisés. Elle exige d'eux des tâches d'animation et de formation à la recherche auprès de ceux qui, en tant que formateurs ou acteurs dans la situation éducative retenue, participent de quelque manière que ce soit à la stratégie de cette recherche. Ceci ralentit évidemment le processus de recherche et entraîne une sorte de dilution des résultats ou des effets de la recherche dans l'action éducative elle-même. Il n'est plus question, dès lors, d'accumuler des résultats en vue d'une démonstration à des

tiers. La contribution théorique de ce genre de recherche provient d'une sorte de « métalecture » de ce qui s'y est passé. En d'autres termes, le chercheur est amené à réinterpréter certaines dimensions de la recherche ayant une portée théorique ou à s'appuyer sur certaines données qui éclairent ces questions de départ ou enrichissent sa propre problématique intellectuelle. La destination de la recherche devient la qualité ou la pertinence de la réflexion qui peut en découler.

— Troisièmement, le bénéfice de notre approche de recherche tient à l'élargissement de notre réseau d'interlocuteurs. À force d'échange, de négociations, d'entretiens individuels et de groupes, nous saisissons mieux la demande de formation à laquelle nous risquons de répondre par nos enseignements et nos interventions, et nous parvenons à mieux comprendre les défis professionnels des formateurs auxquels nous nous adressons. Le travail de recherche constitue, ainsi, une sorte de garantie de la validité de notre réflexion. Ce dernier point est essentiel parce qu'il est susceptible de faire contre-poids aux contraintes institutionnelles du monde académique. Le peu de crédit que nous pouvons avoir dans l'Université n'importe guère si notre réflexion théorique acquiert de l'autorité pour la pratique éducative.

Ces quelques remarques ne sont pas destinées à prôner un modèle. L'ensemble des embûches que nous rencontrons dans la réalisation de nos projets de « secteur Éducation des adultes », ne nous autorise nullement à défendre des solutions. Face à la complexité des problèmes liés à la recherche-action, les grandes déclarations demeurent pourtant trop fréquentes. Il n'est, donc, pas inutile de dire, dans le concret d'un lieu universitaire, comment certaines de ces difficultés ont été vécues et ce qui s'en dégage, en tant que bilan transitoire. Il y a, heureusement, d'autres « marginalités » dans l'Université et d'autres « frontières » dans les institutions sociales et éducatives. L'échange entre expériences différentes peut à la fois renforcer des solidarités et ouvrir de nouvelles perspectives. Tel est le sens de ce texte, que plusieurs de mes collègues auraient pu rédiger à leur façon, du dialogue créé en Suisse autour de ce numéro de la *RIAC* sur la recherche-action ainsi que des confrontations qu'il serait souhaitable qu'il entraîne au plan international.

Pierre Dominicé  
*Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation Université de Genève*