

réflexions

sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation

par André Morin

professeur agrégé
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Depuis bientôt dix ans, notre groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) s'intéresse à des approches inductives en éducation comme l'observation participante empruntée à l'anthropologie culturelle ou le changement social mis en lumière par la recherche-action. Cet intérêt s'est accru à la suite des constatations suivantes : nos professeurs-étudiants impliqués dans une action professionnelle sont préoccupés principalement par l'amélioration de leur milieu de travail et proposent des problématiques de changement ou d'action ; par ailleurs, en éducation, en Amérique du Nord, les projets d'approche expérimentale priment dans la majorité des écoles d'éducation et reçoivent une valorisation positive indéniable de la part de la communauté scientifique. Dans ces perspectives, il apparaissait urgent au GESOE de réfléchir le plus possible sur la place de la recherche-action et sur ses conditions de réalisation que ce soit en éducation formelle ou populaire. Les difficultés de concilier la recherche-action avec d'autres approches, comme la recherche systémique (Lerbet, 1982) ne sont pas suffisantes pour nous empêcher de considérer ses avantages : la recherche-action

- nous oblige à revoir notre conception entre pratique et théorie ;
- elle nous permet de *découvrir des systèmes* de pensée et d'action de façon exploratoire ;
- elle nous force à reconsidérer le rôle du chercheur et de l'intervenant ;
- elle transforme l'enseignant ou le professeur, même l'étudiant en auteur (Morin, 1979) comme communicateur d'une expérience réfléchie;

- elle peut être complémentaire dans le développement de matériel audio-visuel en favorisant une réalisation plus significative pour un auditoire déterminé (Kfoury, 1983) ;
- mais surtout, elle s'attarde à saisir le sens et les significations des actions éducatives multiples d'un milieu social scolaire ou non.

Notre expérience de recherche-action, tant en milieu universitaire qu'en milieu populaire révèle qu'il est impossible de trouver un modèle unique de recherche-action (Morin, 1982 ; Morin, Gagnon, 1981 ; Morin, Shelton, 1981 ; Morin, Gagnon, 1983). Nous nous contenterons donc de décrire brièvement les conditions que nous croyons essentielles à une recherche-action intégrale. Si on accepte comme définition celle dans laquelle les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués — les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action —, la recherche intégrale sera « une recherche dans l'action portant sur des acteurs sociaux, leurs actions, leurs transactions ; conçue pour équiper d'une « pratique rationnelle » leurs pratiques spontanées ; assumée par ces acteurs eux-mêmes (auto-diagnostic et auto-pronostic), tant dans ses conceptions que dans son exécution et ses suivis » (Desroche, 1982, p. 43). Ainsi, la recherche-action intégrale vise à être à la fois sur, pour et par les acteurs. Elle n'est pas une recherche appliquée, ni une recherche dépendante d'une idéologie militante aveugle. Elle cherche à la fois l'explication, l'application et l'implication. C'est à ces trois niveaux, selon une plus ou moins grande participation des acteurs, qu'on aura plus ou moins une recherche-action véritable qui se différenciera des autres types de recherche.

Les leçons d'un colloque

Nous aimerions faire partager au lecteur les fruits de notre expérience, à partir d'un colloque sur l'éducation populaire. Ce colloque qui a exigé deux ans de notre temps (depuis la préparation jusqu'à la publication des Actes*) voulait permettre aux praticiens d'éducation populaire (plus de 700 groupes au Québec et 200 groupes hors Québec) de venir vivre une expérience d'*écriture collective* sur des thèmes choisis par cent participants (Morin, 1982). Dans un questionnaire préparatoire, les personnes étaient conviées à décrire les objectifs de leur groupe, leurs principales activités et devaient raconter leur histoire personnelle et celle de leur groupe. Écrire ce vécu était déjà une première démarche qui allait permettre aux personnes de se connaître un mois avant le colloque ; chaque atelier ayant en effet reçu les vécus de tous les membres de son atelier. Douze thèmes avaient été retenus et plus de 250 inscriptions ont permis d'organiser 15 ateliers d'écriture collective.

Par ailleurs, nous avons préparé pour les animateurs quatre techniques d'écriture collective pour le travail en équipe. On était libre de les utiliser ou non. Ces techniques devaient favoriser l'échange et l'écriture. De plus, chaque atelier avait une personne-ressource sur le thème en question et un observateur-participant qui pouvait agir comme secrétaire.

Ce colloque a sans doute apporté à nous du GESOE (Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation) bien des déboires mais aussi des leçons qui nous guideront désormais avant d'élaborer quelque modèle que ce soit pour la recherche-action. Ce sont ces sept leçons que je voudrais partager avec vous puisqu'elle m'apparaissent poser les vrais problèmes ou les vraies questions pour l'organisation d'une recherche-action. Elles sont pour le moins des conditions essentielles de réussite.

1^{re} leçon :

Une recherche-action exige une négociation qui permet l'implication.

Cette première condition concerne la négociation. Comme universitaire et professionnel de la recherche, je pense qu'il est de beaucoup préférable d'être convié à une recherche-action que de convier soi-même les acteurs. En tant que professionnel, nous possédons un corpus scientifique adéquat pour mener

* Groupe d'éducation populaire avec la collaboration d'André Morin, *L'Écriture collective, un modèle de recherche-action*, Chicoutimi, Gaétan Morin éditeur, 1984.

une recherche. En recherche-action, intervenir comme universitaire risque de perpétuer ou de susciter un conflit, particulièrement avec des groupes qui contestent les institutions en place dont l'université représente un des bastions dominants de notre société.

Il aurait fallu laisser les acteurs s'exprimer, écrire leurs vécus ou sur d'autres thèmes, les sensibiliser longuement et se faire inviter en tant que personnes aptes à favoriser une relation de dialogue. Il aurait fallu deux ans de préparation lointaine et une année de travail plus immédiat. On aurait ainsi obtenu ce dont toute recherche-action a besoin : un contrat réfléchi, ouvert, malléable, moins rigide et congruent avec la réalité des organismes.

Dans toute recherche-action, la négociation doit se faire avant, pendant et après (Pirson, 1980 ; Arteel, 1980) ; elle est *essentielle*. Nous avons de plus appris que dans notre culture canadienne, le dialogue doit avoir à sa base le bouche à oreille, qu'il nécessite bien des rencontres improvisées, beaucoup d'explicitations et d'explications sur les intentions de chacun.

Nous aurions dû être attentifs au fait que les organisateurs de groupes populaires tel le MEPACQ (Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec) trouvaient l'idée originale, excellente, mais qu'ils refusaient de s'impliquer dans l'organisation. Nous aurions dû abandonner l'idée ou la remettre, parce qu'il fallait garder la base avec nous, tenir à ce que des postes clés dans la préparation de la rencontre soient détenus par des acteurs qui seraient devenus auteurs de l'organisation avec nous et au même titre, ce que les Américains appellent des « shareholders ». Une négociation en recherche-action appelle un contrat d'une texture différente. C'est une deuxième leçon ou condition.

2^e leçon :

La recherche-action nécessite un contrat ouvert.

En nous lançant dans cette aventure nous nous étions engagés à ne traiter que des contenus ou de thèmes qui avaient été suggérés par ceux des groupes d'éducation populaire qui avaient répondu au questionnaire écrit. Le contrat était ouvert à ce niveau. Au niveau des thématiques, nous n'avons eu que peu de plaintes. Les thèmes étaient respectés ; les gens, d'ailleurs, pouvaient changer les questions. Même sur ce point, nous aurions dû essayer de comprendre davantage les significations de ces thèmes par un mode et des rencontres impromptues avec un certain nombre de groupes. Nous aurions enrichi la problématique.

Reconnaître une problématique, c'est aussi permettre à la partie concernée de chercher les moyens de la résoudre. Nous les avons conviés à l'écriture collective. Nous croyions que les groupes avaient compris puisque nous leur avons écrit et récrit quatre, cinq et six fois à ce sujet avant le colloque. Cette tâche technique qui était du ressort de notre expertise,

UN COLLOQUE ORIGINAL

Le Colloque sur l'éducation populaire (CEP) a nécessité une année de préparation intense à partir de décembre 1981 pour se tenir du 2-5 décembre 1982.

Il visait à découvrir chez des groupes d'éducation populaire des leçons de vie basées sur leurs démarches souvent originales d'action. Convaincus que ces groupes aimeraient se rencontrer pour comparer leurs expériences et rédiger des textes collectifs sur des thèmes qui leur tiennent à cœur, nous avons décidé d'organiser un Colloque d'écriture collective. Notre démarche répondait à des vœux exprimés dans des colloques antérieurs organisés par l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes) ou par le MEPACQ (Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec) qui suggèrent que soient consignées les expériences des groupes populaires.

Il y a eu une enquête auprès de 700 groupes populaires canadiens-français. La première réponse d'une centaine d'entre eux a permis de déterminer douze thèmes tels : les raisons d'être des groupes populaires ; leur financement ; la mobilisation et la solidarité ; le leadership et la démocratie ; la gestion et la formation ; les besoins du milieu et les moyens d'action ; les pratiques québécoises de conscientisation et de militantisme, etc.

Chaque personne qui s'inscrivait devait décrire seule ou avec son groupe l'orientation générale de l'organisme, les types de personnes concernées, les besoins touchés, les activités et l'histoire personnelle du participant ou de son groupe.

Un mois avant le Colloque, chaque participant recevait une fiche détaillée de chacun des membres de son atelier. Il y a eu 15 ateliers de 16 participants environ pour 12 thèmes. Chaque atelier avait un animateur, une personne-ressource et un observateur participant. Le GESOE suggérait quatre techniques d'écriture collective : une première appelée **écho-écriture** consistait à travailler des éditoriaux suivant une technique particulière. Une seconde, la **cyclo-écriture** demandait au groupe de se diviser en trois ou quatre équipes. Deux personnes de chaque équipe voyageaient d'une équipe à l'autre pour revenir à la fin à leur équipe originale. Une troisième technique plus traditionnelle dénommée la **nucléo-écriture**, consistait à diviser le groupe en 3 ou 4 équipes après une plénière au début et à la fin. Un échange avec une autre équipe était prévu à la phase d'évaluation cependant. La quatrième technique, la **scindo-écriture** qui subdivisait les questions en de nombreuses sous-questions pour les faire approfondir n'a pas été retenue.

Enfin ce Colloque a permis à 183 représentants de 125 groupes d'éducation populaire de vivre une expérience de coopération avec un groupe universitaire et à ce dernier d'en faire une véritable recherche et une profonde réflexion.

il aurait été nécessaire d'en connaître la signification pour les groupes populaires. Là-dessus notre contrat a été fermé avant le colloque sans que nous en prenions vraiment conscience. C'est le défaut de ne pas être continuellement dans la pâte. Vouloir innover, c'est beau, mais le changement est lent. La réflexion dans l'action s'est faite durant l'événement lui-même. La plupart se sont pris en main, même si un tiers des ateliers a refusé d'écrire. Ainsi une deuxième façon pour favoriser la communication, c'est de s'assurer que les intentions ou les objectifs généraux de toute entreprise sont bien compris, voulus et malléables. Sans cela, c'est le sentiment de manipulation et c'est la négation ou le refus de la participation nécessaire à une recherche-action intégrale. Les habiletés prennent du temps à s'apprendre et en conséquence il eût été préférable de soumettre non seulement le contenu mais le contenant à l'approbation et même à l'initiative d'un nombre plus impressionnant de participants ou d'acteurs.

3^e leçon : Une recherche-action doit être une quête mutuelle de significations.

Nous avons voulu le colloque dans un contexte de recherche-action. Pour être plus justes, nous avons voulu apprendre sur la recherche-action. Les acteurs venaient pour échanger, oralement ; c'était leur plus importante signification. Nous voulions en faire des auteurs. Ils n'y croyaient que très peu.

Il faut se rappeler que la recherche-action se différencie de la recherche positiviste qui essaie d'exiger une distance entre l'objet et le sujet. Dans cette vision, le chercheur ou l'auteur doit s'effacer de la scène. En recherche-action, le chercheur doit aussi dépasser le savoir purement phénoménologique où il y a confusion entre l'objet et le sujet. La recherche-action construit un savoir entre deux pôles : le pôle subjectif et le pôle objectif. Elle se veut praxéologique : une réflexion dans et sur l'action. Le savoir se crée à partir de la pratique et dans une pratique.

À ce point de vue, le colloque a été une expérience de recherche-action. La canalisation dans des techniques et dans ce que nous appelons la démarche Desroche (1978) a permis d'exprimer des expériences, d'en consigner, de les évaluer, de les comparer et même de faire des propositions. Notre technique ou nos stratégies d'écriture collective ont pu paraître rébarbatives. Mais notre politique a permis sur ce plan une appropriation des stratégies d'écriture pour les groupes. Ce fut une communication agressive par moment, mais non moins saine pour peu qu'on y réfléchisse.

Une des conditions que nous retenons c'est que si nous utilisons à l'avenir en recherche-action certaines instrumentations, il serait primordial que les acteurs participent à leur élaboration. C'est probablement une des façons de saisir les significations qu'on y investit et de faire connaître au chercheur les siennes propres.

4^e leçon :

La recherche-action dépasse la pure application de la théorie à la pratique.

S'il est un aspect qu'on entend souvent lorsque des gens d'action ou même du monde professionnel rencontrent des gens du monde universitaire, c'est ce sentiment d'inutilité de la théorie et une confiance aveugle dans l'expérience. Cette généralisation comporte cependant des nuances.

Depuis Taylor, le monde industriel a envisagé le travail comme un processus, entre l'homme et la machine, un travail décomposable en unités mesurables. C'est ainsi que des théories opérationnelles et systémiques ont donné lieu à des approches administratives par objectifs, soit pour la planification, soit pour la budgétisation. Même les techniques de relations humaines se présentent comme un corpus scientifique.

D'autre part, l'aspect non rationnel de la pratique, du « management » n'a jamais cessé de préoccuper les professionnels par ses aspects d'incertitude, de changement ou d'instabilité ou par le caractère unique ou spécifique des situations. On parle aujourd'hui de « décision dans l'incertitude » ou d'intuition (Shon, 1983). À cet égard, les praticiens nous rappellent le dilemme entre la rigueur et la pertinence. On se retrouve entre deux camps opposés avec une vision différente de la connaissance professionnelle. Le chercheur en recherche-action oscille lui aussi entre une tâche de théoricien qui le porte à se présenter en expert et celle qui le pousse à s'impliquer comme un artisan d'une recherche insécure, instable et en mouvance.

Le colloque nous a appris à ne pas nous présenter en expert. Nous remettons en doute la notion de personne-ressource qu'on utilise beaucoup en technologie de l'enseignement. Les vraies ressources, ce sont les participants eux-mêmes. Pour communiquer efficacement, il nous paraît essentiel que le chercheur n'établisse pas de relation de pouvoir et de prestige fondée sur son savoir, puisque la théorie ne s'applique pas aussi facilement dans la vie sociale et éducative. La raison en est simple : il a beaucoup à apprendre.

Sa théorie n'est qu'une dimension, un éclairage qui doit venir en son temps. Les ressources dont les gens avaient besoin, ils les ont retirées quand ces personnes assignées ont su être interpellées et être au service de l'atelier. Alors à ce moment l'éducation avait lieu. Le chercheur devenait un facilitateur.

5^e leçon :

La recherche-action doit refuser une communication agressive ou une contestation aveugle.

S'il est une chose dont nous nous félicitons dans l'aventure du colloque, c'est que nous n'avons pas participé au jeu de l'agressivité ou de la guerre déclarée. Nous avons écouté les doléances mais nous avons refusé de répondre par des boulets. Nous avons cru à un compromis entre la rigueur scientifique et la pertinence.

À titre d'exemple, même si nous avons eu la tentation de répondre à chacune des accusations, nous avons tâché de faire la paix avec nous-mêmes, entre nous et de nous questionner sur nos maladrotes de communications. Cela nous a permis de lire plus objectivement les écrits, de les évaluer de façon positive. Nous avons pris chaque écrit de chaque atelier et nous avons essayé de voir comment les participants se sont appropriés avec raison les stratégies d'écriture collective proposées, comment l'histoire de leurs vécus et de leurs expériences s'est traduite dans les textes remis. Nous avons aussi essayé de respecter leur volonté de publier en prenant six mois pour obtenir leurs permissions explicites. C'est en ce moment à la veille de la publication que nous sortons enrichis. Ajoutons que l'agressivité a été dépassé dans au moins un groupe d'éducation populaire que nous avons revu par la suite et qui s'était servi d'une stratégie d'écriture collective assez complexe pour rédiger une demande de subvention. Il s'agissait du Forum des citoyens âgés de Montréal qui avait huit représentants dans huit ateliers différents.

Rappelons-nous qu'une position de militance ou de contestation a ses limites. Qu'un avocat défende ses clients contre des propriétaires sans scrupules peut conduire à une militance aveugle. Ainsi on peut facilement ignorer les causes profondes des problèmes de logement ; en définitive cette inconsidération peut se retourner contre les locataires. Les propriétaires pourraient abandonner leurs propriétés et causer ainsi une crise de logement (Shon, 1983).

En somme une communication qui se crée dans l'adversité est rarement une source enrichissante de savoir et d'éducation, car elle se ferme des horizons et des points de vue. On récolte peu dans la tempête.

6^e leçon :
La recherche-action requiert l'acceptation de l'expérience des autres.

Dans une optique d'acceptation des autres, nous avons mis quelques mois à digérer l'adversité, l'agressivité et à ne pas répondre du tac au tac aux accusations les plus violentes parfois justes, parfois injustes selon notre point de vue.

Pour notre part nous avons appris à considérer attentivement l'expérience des autres. Ainsi pour chaque texte produit, nous nous sommes demandé si l'expérience des participants se reflétait dans leurs écrits. Il nous a fallu nous soumettre à une analyse des vécus de chaque atelier, à une analyse serrée des appropriations des techniques et de la façon dont les groupes ont fonctionné avec la démarche Desroche (y a-t-il eu une expérience titrée, ordonnée, évaluée, comparée et proposée et cela s'est-il fait avec un ordre logique, déductif ou inductif ?) Nous avons soumis les textes produits à une analyse de contenu, phrase par phrase, même en les déconnectant de la réalité pour voir la relation entre le vécu (ou le vivre) et l'écrit (ou le dire).

C'est à partir de là que nous croyons que la relation professionnelle de communicateur est à reconsidérer. On ne peut pas parler des acteurs ou praticiens comme des clients. Ce sont plutôt des coopérateurs, des actionnaires.

Cependant parler de coopérants, voire d'auteurs, est gênant pour l'expert ou le chercheur en recherche-action. Ne se présente-t-il pas comme celui qui offre ses services à des clients ? S'il y a questionnement sur notre expertise, n'y a-t-il pas perte d'autorité et d'autonomie ? Qui est chercheur, l'acteur ? Qui est auteur, le chercheur ? N'est-ce pas tomber dans la confusion des rôles ?

Ces questions souvent latentes, pas toujours exprimées nous suggèrent de repenser notre compréhension de la connaissance professionnelle des chercheurs (Shon, 1983). Ainsi nous croyons que tout acteur intervenant ou un citoyen doit agir en quelque sorte comme professionnel et prendre une attitude professionnelle en faisant appel à ses connaissances ou à ses expériences privilégiées pour questionner le chercheur en titre ou le professionnel. En retour le chercheur enlisé lui aussi dans un contexte de significations doit reconnaître aux autres (acteurs) la capacité de donner du sens aux choses, d'organiser et de planifier.

Le chercheur doit reconnaître que ses actions ont des significations différentes pour l'acteur social. Il est de son devoir de les découvrir. Ainsi il peut et doit se faire une obligation de faire connaître sa compréhension des faits au client. D'où la nécessité d'une réflexion continue sur ses connaissances pour en voir l'implication dans une situation réelle.

Il y a un processus de communication nécessaire, d'un dialogue d'égal à égal entre auteurs-chercheurs et acteurs-praticiens pour parvenir à une compréhension mutuelle. L'acteur n'a pas à convenir d'accepter l'autorité de l'expert ou du chercheur, mais il accepte de suspendre son jugement sur cette autorité. L'acteur-client accepte de collaborer avec le chercheur pour participer à la recherche pour laquelle il l'a engagé. Il saisit qu'il doit exprimer ce qu'il vit et qu'il doit faire connaître sa compréhension des choses au chercheur quand ce dernier ne comprend pas. Il reconnaît la compétence du chercheur en observant son efficacité et publiera ou fera connaître ce qui est efficace. Enfin il paie pour les services et apprécie la compétence démontrée.

En retour l'auteur-chercheur doit manifester une compétence. Celle-ci se traduit en partie par cette habileté à aider l'acteur-client à observer, à comprendre la signification de ses conseils et la logique de ses actions en tant que chercheur. Le chercheur s'applique à saisir le sens de ses actions, des critiques qu'il reçoit tout en faisant appel à ses connaissances pour remplir ce nouveau contrat ouvert.

7^e leçon :
La recherche-action commande une capacité de vivre l'incertitude et de reconnaître le caractère unique de chaque situation.

Il me semble que pour peu que l'auteur ou l'acteur entre dans une action, il subit les risques de la dynamique d'une action. Un colloque, le nôtre sûrement, comprenait bien des risques. On a beau tout prévoir, il est impossible de deviner toutes les conjonctures concrètes : la menace d'une grève, un conférencier important qui se désiste, une contestation de participants, etc. Se faire remettre en cause soit par des personnes soit par des événements, c'est insécurisant.

Le chercheur doit savoir regarder les choses comme changeantes, comme pouvant être reconstruites et parfois à brève échéance. C'est dans ce sens qu'il doit être capable de vivre l'incertitude, l'instabilité et le caractère unique de chaque situation.

Des quinze ateliers qui ont participé au colloque, dix ont écrit, cinq ont refusé d'écrire. Dans la nuit de vendredi à samedi, alors que tout allait pour le mieux dans certains ateliers, je ne suis pas parvenu comme chercheur, à voir pourquoi certains ateliers qui fonctionnaient bien la veille, se sont mis à bouder l'écriture le lendemain. Est-ce la pluie du vendredi ou le soleil du samedi, le vin de la veille ou plutôt l'influence de quelques militants trop zélés contre une manipulation de l'université ?

De plus les communications entre auteurs et acteurs doivent résoudre le dilemme de la rigueur ou de la pertinence. Peut-on être rigoureux au détriment de la pertinence ? Peut-on être pertinent au détriment de la rigueur ?

Notre planification rigoureuse n'avait pas prévu de contestation aussi forte. D'autre part, la remise de la démarche des ateliers aux animateurs en leur demandant de s'adapter aux groupes qui allaient vivre avec eux, a permis des échanges pertinents et des discussions dans la presque totalité des quinze ateliers qui ont tous donné des résultats à la mesure de leurs capacités, de leur vie, en réduisant plus ou moins leur agressivité.

De l'incertitude, nous sommes passés à une recherche vivante et dynamique dont les résultats apparaîtront dans les actes.

Conclusion

En guise de conclusion, à notre sens, la recherche-action appelle une conception analogique de la science où l'expérience prend toute sa valeur et oblige le chercheur à créer son modèle de recherche unique pour chacune des situations. Les leçons que nous avons dégagées d'une expérience d'écriture collective comme mode d'expression des réflexions des acteurs devenus auteurs deviennent des conditions essentielles à toute recherche-action. Il y a nécessité d'un long apprentissage de part et d'autre entre auteurs et acteurs. Que le chercheur soit convié à aider un groupe à s'exprimer, à réfléchir et à écrire, il est essentiel que les intervenants sociaux s'impliquent à tous les niveaux du processus de recherche. Il importe de prévoir un contrat ouvert qui permette de se questionner mutuellement sur les significations des actions et des réflexions. De plus la nature même de la recherche-action va au-delà d'une pure application de la théorie à la pratique. Le dialogue constant entre le chercheur dans l'action et sur l'action suppose que l'action l'interpelle, remette même en doute ses théories pour en découvrir de nouvelles ou pour les enrichir. Par ailleurs il convient de se rappeler qu'une communication entre auteurs et acteurs qui ne susciterait que de l'agressivité, n'apporterait aucun enrichissement au savoir. La recherche-action doit favoriser un modèle d'interaction qui permette l'ouverture aux expériences réciproques et à un questionnement constant sur la problématique et les hypothèses de solutions. En somme, une communication efficace en recherche-action doit tâcher de privilégier une opérationnalisation donnant préséance à la pertinence même au détriment d'une certaine rigueur. Ceux qui veulent se lancer dans une recherche-action pour tous les motifs plus que valables signalés dans notre introduction, doivent reconnaître les situations uniques et être aptes à vivre l'incertitude et l'instabilité des vérités relatives. Nous pensons que pourront surgir des modèles qui inspireront les technologues non pas pour les appliquer de façon univoque, mais pour s'en inspirer lorsqu'ils auront comme mission d'amenuiser le lien entre la pratique et la théorie, en faisant des enseignants, voire même des étudiants ou élèves, des auteurs de recherche.