



HAL
open science

Choix et effets d'une recherche autour de mémoires professionnalisants : entre collaboration et coopération

Françoise Jore, Brigitte Penn, Jocelyn Reulier, Sophie Robert

► To cite this version:

Françoise Jore, Brigitte Penn, Jocelyn Reulier, Sophie Robert. Choix et effets d'une recherche autour de mémoires professionnalisants : entre collaboration et coopération. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM Paris, Jun 2015, PARIS, France. hal-01187663

HAL Id: hal-01187663

<https://hal.science/hal-01187663>

Submitted on 28 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication à la Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles.

Du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015 au Cnam. 292, rue Saint-Martin - Paris 3e

- Numéro de la communication : 540
- Nom de l'atelier : Recherche Action (Atelier n° 11)
- **Titre et sous-titre complets : « Choix et effets d'une recherche autour de mémoires professionnalisants : entre collaboration et coopération »**
- Nom et prénom des auteurs :
 - Françoise Jore, Maître de Conférences, Université Catholique de l'Ouest, Angers ;
 - Brigitte Penn, Formatrice, Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique, Bretagne;
 - Jocelyn Reulier, Docteur, Université Catholique de l'Ouest, Formateur, Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique, Avrillé;
 - Sophie Robert, Maître de Conférences, Université Catholique de l'Ouest, Angers ;
- Affiliation complète des auteurs : Equipe CADP (Condition d'Apprentissage Didactique et Pédagogie) ;
- Recherche/laboratoire, Laboratoire PESSOA (Pédagogies Socialisations et Apprentissages). Université d'appartenance : Université Catholique de l'Ouest (UCO, Angers, France).

Résumé de la communication

Nous nous questionnons sur les effets formatifs des mémoires des étudiants de Master MEEF. Pour mieux cerner leurs multiples facettes, une équipe plurielle constituée de formateurs des premier et second degrés, d'enseignants chercheurs, de directeurs d'instituts et d'accompagnateurs de mémoires s'est engagée dans une recherche collaborative. Nous présentons les modalités d'organisation choisies et les contraintes inhérentes à de telles collaborations et coopérations. L'analyse des divers matériaux produits par le groupe montre la façon dont l'espace de travail s'est construit en termes de « *partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun* » (Lenoir, 2012, p. 12). Nous concluons sur les effets de cette construction tant sur les acteurs que sur l'objet de recherche.

Mots clés : Recherche collaborative, coopération, mémoire "professionnalisant", processus de recherche, effets formatifs.

Synopsis

Choices and effects of a research on professionalizing thesis: between collaboration and cooperation.

We question ourselves on the training effects of MEE students' Master thesis to get a better understanding. In this purpose, a team made of primary and secondary school trainers, teacher-researchers, institute directors and thesis mentors have started a collaborative research. We present how we chose to organize ourselves and the limitations inherent in such

collaboration and cooperation. The analysis of various work materials produced by the group explains how the workspace built itself in terms of « *partnership between the actors involved in a research process towards a common aim*» (Lenoir, 2012, p.12). We conclude on the effects of this construction on both the actors and the research object.

Key-words: Collaborative research, cooperation, professionalizing thesis, research process, training effects.

1. Introduction

Au moment de la présentation de cette communication à la biennale de l'Éducation et de la Formation en juillet 2015, le groupe ayant effectué cette recherche travaillait ensemble depuis déjà 5 ans. Dans un premier temps, nous présenterons les éléments de son histoire, entre évolution du contexte et opportunités, qui permettent tout à la fois d'éclairer la constitution et le fonctionnement du groupe, du point de vue de la **collaboration-coopération**. Dans un deuxième temps, nous proposerons une tentative de clarification de ces deux concepts. Nous présenterons enfin les modes d'organisation choisis aux différentes étapes et nous les analyserons du point de vue de la **collaboration-coopération**.

2. Contexte et histoire du groupe

L'histoire commence en 2009-2010. Le déclencheur en est très certainement la réforme de la formation initiale des maîtres qui se traduit par la nécessité d'obtenir un Master. À cette période, l'organisation de la formation initiale des maîtres de l'Enseignement Catholique du Grand Ouest (Bretagne, Pays de Loire, Centre, Poitou Charente) est complexe. Elle est en décalage avec celle des IUFM. En effet, la création de ceux-ci n'a que peu impacté les instituts de formation de l'enseignement catholique. En conséquence, les entités autonomes qui maillent le Grand Ouest ont gardé leurs spécificités tant sur le plan de la couverture du territoire que sur celui de la population accueillie. Ainsi, les centres du premier degré peuvent relever d'un seul département (c'est le cas pour ceux de Nantes ou de Rennes) ou couvrir un plus grand territoire (le centre d'Avrillé dépend de trois territoires : Maine-et-Loire, Sarthe et Mayenne). Ceux du second degré drainent une très large région. Certains centres se consacrent exclusivement à la formation des futurs enseignants du premier degré, d'autres du second degré, d'autres des deux. Certains centres sont habitués à la formation continue, d'autres relèvent essentiellement de la formation initiale. Certains centres forment les étudiants aux concours de recrutement, d'autres les accueillent seulement après la réussite au concours. Certains centres sont sans lien particulier avec l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers (UCO), l'un en fait partie intégrante (l'IFUCOME).

La création du « Master enseignement » va faire évoluer cette situation. L'élément essentiel est l'impossibilité pour les centres indépendants d'une université de proposer directement un Master. Dans la région du Grand Ouest, seule l'UCO est habilitée à déposer des maquettes de Master auprès du ministère. Elle va le faire en s'appuyant sur son Institut des Sciences de l'Éducation et de la Communication, qui dispose d'une licence en Sciences de l'Éducation et de Masters dans ce champ. Les différents centres de formation, entre-temps transformés en

Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement catholique (ISFEC), s'ils vont rester globalement autonomes du point de vue financier, dépendront de l'UCO pour tout ce qui relève de la délivrance du Master. Un seul Master pour la formation des enseignants du premier et du second degré du Grand Ouest sera déposé. Tous les ISFEC de cette région vont donc être amenés à une **collaboration-coopération** étroite entre eux d'une part, et avec l'UCO d'autre part. Les différents acteurs, directeurs d'Instituts, formateurs permanents ou vacataires, enseignants chercheurs de l'université, vont donc apprendre à se connaître et à travailler ensemble.

Pour obtenir à l'époque un avis favorable de l'AERES pour le Master, il faut une équipe de recherche qui travaille sur un des thèmes du Master. Le mémoire que doivent produire les étudiants au cours de leur Master est alors l'objet de nombreux débats et de nombreuses réflexions. Il mérite qu'on s'y intéresse. En effet, il ne peut plus correspondre au mémoire professionnel tel qu'il se pratiquait auparavant dans les Centres de Formation Pédagogique ou dans les IUFM. Pour autant, il ne recouvre pas non plus les attendus du mémoire de recherche tel qu'il existe dans les universités. Parfois désigné sous le nom de « *mémoire du troisième type* » (Bergier, 2011), ses contours n'en sont pas, pour autant, clairement définis. En conséquence, il va s'imposer comme thème de recherche à cette équipe en constitution.

Le responsable académique du Master va alors inviter les directeurs des ISFEC et quelques chercheurs de l'UCO à une première rencontre, en mai 2010. Tous les ingrédients semblent réunis pour lancer une équipe de recherche avec des membres de l'université et des ISFEC, mais la **collaboration-coopération** qui s'est instaurée autour du Master ne suffit pas alors à fédérer une équipe de recherche. Les attentes des uns et des autres sont encore trop différentes. Une équipe de 8 personnes va néanmoins se mettre en place, mais uniquement avec des chercheurs de l'université, jeunes docteurs, maîtres de conférences ou professeurs. Tous sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans le « Master Enseignement et Formation », que ce soit en tant que formateur dans une didactique ou en Sciences de l'Éducation, ou en tant qu'accompagnateur de mémoire ou encore en tant que jury. Les rôles sont variés, mais tous ont un lien avec le Master et le mémoire. Les membres relèvent tous de l'université, mais n'ont pas l'habitude de travailler ensemble et ont peu de culture commune.

De septembre 2010 à septembre 2012, 8 réunions de 2 à 3 heures vont avoir lieu, avec une équipe relativement stable de 7-8 chercheurs. Réussir cette double construction, celle de l'équipe et celle de la problématique de recherche n'est pas chose aisée. Le travail semble parfois piétiner. Différentes pistes sont explorées et remises en cause. Il n'y a pas une question de recherche qui s'impose et un groupe intéressé qui se constitue autour pour y répondre, mais une équipe qui cherche un projet de recherche qui réponde simultanément à de multiples critères, parfois inconciliables. Un point focalise néanmoins l'énergie des chercheurs : il faudra que la recherche permette la **collaboration-coopération** avec des formateurs des ISFEC. En septembre 2012, une opportunité se présente avec la proposition de l'UCO de financer des projets de recherche sur 3 ans. La recherche envisagée -caractériser les effets formatifs des mémoires des étudiants de Master MEEF- entre dans les critères définis par l'UCO. Un projet est déposé, il est retenu et un nouveau responsable du groupe de recherche est coopté par l'équipe qui s'engage dans une recherche collaborative.

Avant de présenter les modalités d'organisation choisies et les contraintes inhérentes à de telles pratiques de collaboration et de coopération, une tentative de clarification de ces concepts s'impose.

3. Collaboration, coopération : tentative de clarification

Lorsqu'il s'agit de définir le « travailler ensemble » dans le champ de l'éducation, on se trouve confronté à une très grande variété sémantique : « collégialité, partenariat, travail conjoint, travail partagé, *team teaching*, co-intervention, pratiques collectives, concertation, collaboration, coordination, coopération » en sont quelques exemples.

Un rapide retour historique permet de constater que le terme de « coopération », au sens « *d'action de coopérer* » c'est-à-dire de « *travailler avec d'autres à une œuvre commune* », est attesté dans la langue pédagogique depuis au moins 1971 (Foulquié, 1971, p. 102). Toutefois, le seul exemple donné par Foulquié concerne la coopération pensée sur un registre institutionnel d'État à État.

Dans le champ de l'apprentissage, Alain Baudrit note la grande proximité entre les termes coopération et collaboration, source de fréquentes confusions. Pour opérer une tentative de clarification, il propose d'intégrer la notion d'« *intersubjectivité* » et souligne que « *pour mener à bien une activité commune, pour résoudre un problème à plusieurs* », il est nécessaire de chercher à comprendre le point de vue de l'autre, conduisant à « *des ajustements* » (Baudrit, 2007). Jean Heutte, tout en pointant que « *l'usage ne donne pas à coopération et à collaboration des sens stables toujours clairement différenciés* » (Heutte, 2011, p. 30) produit une analyse proche de celle de Baudrit. Pour Heutte, « *le mode coopératif résulte d'une division négociée (rationalisée) a priori d'une tâche en actions qui seront attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon relativement autonome* » (Heutte, 2011, p. 31). Au contraire, « *dans le cas d'un travail collaboratif, il n'y a pas de répartition des rôles a priori : les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière* » (Heutte, 2011, p. 31). Les propositions de Jean-François Marcel, Vincent Dupriez et Danièle Périsset-Bagnoud, inversent la perspective : la coordination, la collaboration et la coopération seraient « *trois modalités de travail partagé* » qu'on pourrait distinguer en considérant le « *degré d'intensité de ce partage* » (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007, p. 9). Ils proposent d'inscrire dans un continuum ces trois notions. Pour cela, ils considèrent la façon dont les actions sont agencées, les modalités d'adaptation, le partage des espaces, des temps de travail et des ressources.

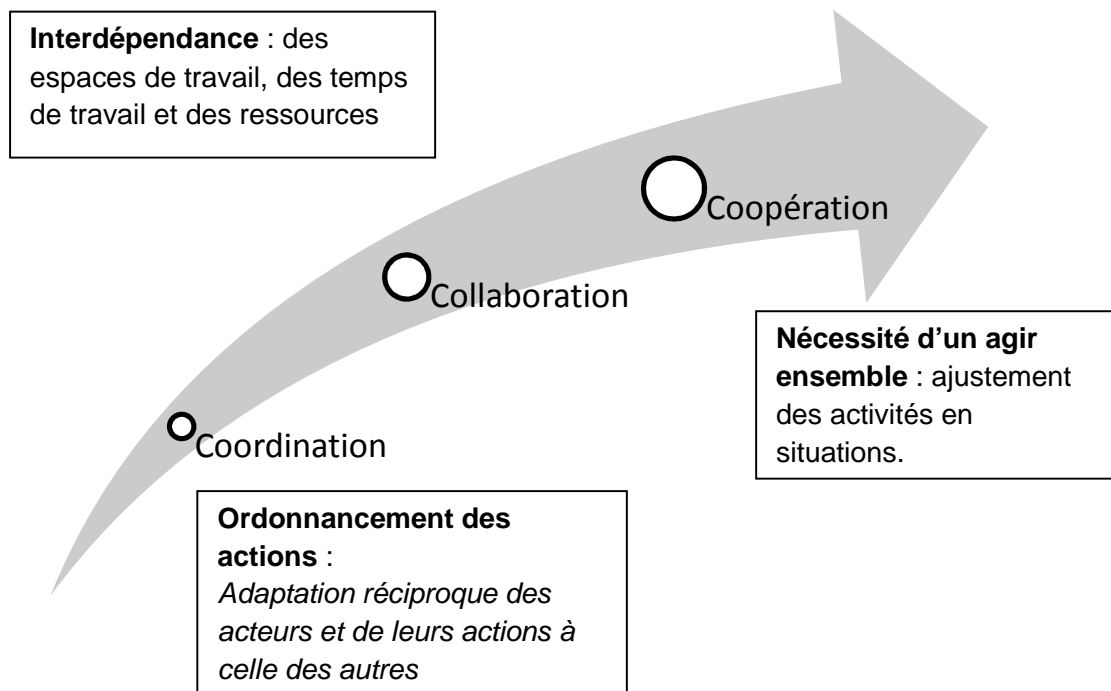


Figure 1. Continuum des notions d'après (Marcel, Dupriez, & Perisset-Bagnoud, 2007)

Dans la suite de cette communication, nous reprendrons la proposition de ces derniers auteurs, celle-ci est la plus fréquemment rencontrée/ utilisée. L'analyse des divers matériaux produits par le groupe montrera la façon dont l'espace de travail s'est construit en termes de « *partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun* » (Lenoir, 2012, p. 12).

4. Explicitation des modes d'organisation choisis entre septembre 2012 et juin 2014

Une présentation chronologique du travail du groupe permet de poser le cadre. De septembre 2012 à janvier 2013, l'équipe va extraire des mémoires les phases qui permettent de repérer les effets formatifs des mémoires (problématisation, détour théorique, pouvoir d'action, *etc.*). Pendant cette courte période, plusieurs phases se sont succédé alternant des temps individuels et des temps collectifs :

- Phase 1 : lecture individuelle par chaque membre de quelques mémoires ;
- Phase 2 : mise en commun avec toute l'équipe des éléments repérés, création d'une grille de lecture des mémoires qui permet de faire émerger les effets formatifs que l'on peut y observer ;
- Phase 3 : lecture individuelle de mémoires à partir de cette grille. Il s'agit de tester cette grille sur de nouveaux mémoires ;

- Phase 4 : échanges par mail où chacun à son tour complète, commente et affine la grille ;
- Phase 5 : travail collectif de relecture du produit obtenu par un sous-groupe de trois membres de l'équipe. Le résultat de cette synthèse sera la base de la création de la grille d'entretien ;
- Phase 6 : présentation de cette synthèse à l'ensemble de l'équipe par le sous-groupe.

En février, une quatrième personne se joint à ce sous-groupe pour construire la grille d'entretien. Une fois cette dernière élaborée, la méthodologie est affinée par l'équipe entière en déterminant : la population sur laquelle les entretiens vont être effectués, les conditions de passation des entretiens et les précautions déontologiques préliminaires à mettre en œuvre. L'équipe s'ouvre alors aux ISFEC de Rennes et d'Avrillé par l'intermédiaire de leurs directeurs.

À partir d'avril 2013, les entretiens débutent. Ils sont effectués par les membres de l'équipe de recherche, chaque membre devant en conduire au moins un. Les formateurs des ISFEC sont alors contactés pour participer l'année scolaire suivante à l'analyse de ces entretiens, lors de deux journées de travail, ou de manière plus régulière à tout le travail de l'équipe de recherche. La rencontre de mai 2013 sera l'occasion d'un débat difficile entre ceux qui veulent déjà partager autour des premiers entretiens, et ceux qui veulent que l'on attende la participation des formateurs des ISFEC. La question est cruciale : si l'analyse est entamée avec une partie seulement de l'équipe, peut-on parler de collaboration ou de coopération ? À la suite de ce débat, la décision est prise de surseoir à l'analyse, celle-ci ne débutera que lorsque l'équipe sera au complet.

Pendant l'année 2013-2014, trois permanents des ISFEC vont s'intégrer de manière pérenne à l'équipe de recherche, l'un d'entre eux choisissant de ne participer que lors des rencontres sur une journée complète (2 ou 3 par an sur les deux années suivantes), les deux autres choisissant de participer à toutes les rencontres.

Les *verbatim* complets sont disponibles et le travail se centre sur l'analyse des entretiens. L'analyse va être conduite par tout le groupe, sans grille d'analyse préalable. Les modalités sont stables. Il y a d'abord un temps de relecture des *verbatim*, puis chacun prend la parole pour expliciter les effets formatifs qu'il a repérés dans l'entretien. Si souvent cette mise en commun commence par un tour de table, celui-ci est néanmoins régulièrement interrompu par le débat. Le pilote du groupe prend en note les échanges de façon quasi exhaustive. Parallèlement, un ou deux membres du groupe, généralement les mêmes, passent au tableau pour produire une synthèse. Chacun prend par ailleurs des notes personnelles. Lors de la première rencontre sur une journée entière, chacun a ensuite fait une synthèse de la journée, synthèses qui ont d'ailleurs fait l'objet d'un débat à la séance suivante.

En fin d'année 2013-2014, un autre travail s'est mis en place : l'écriture de portraits cliniques de chacune des personnes interrogées. La modalité de travail a été différente de celle des analyses. Le travail s'est en effet fait par petits groupes de trois, composés de l'interviewé et de deux membres de l'équipe de recherche, à partir des notes personnelles de chacun et des notes du pilote lors de la séance où le *verbatim* correspondant a été analysé. Nous disposons donc après coup de trois types de données : les photographies du tableau, les notes de réunion du pilote, enfin les notes et synthèses personnelles des membres du groupe. La présente

communication repose sur l'analyse des notes du pilote étant donné son caractère de quasi-exhaustivité¹.

5. Analyse

L'analyse des 25 comptes rendus des réunions de travail (200 pages manuscrites) permet de caractériser les phases de travail du point de vue de la coordination, de la collaboration et de la coopération, et de repérer deux principes directeurs qui ont très vite déterminé le fonctionnement du groupe.

5.1 Caractérisation des phases de travail de collaboration, coopération, coordination

Pour caractériser ce qui relève de la coordination, de la collaboration et de la coopération, nous avons considéré comme indicateurs : la présence d'un « *agir ensemble* » (Marcel, Dupriez, & Perisset Bagnoud, 2007) ainsi que la mise en œuvre d'une « *intelligence collective* » (Zaïbet-Greselle, 2007). La **coordination** permet de définir les tâches à réaliser et de les ordonnancer. La **collaboration** permet de répartir les tâches pour produire un contenu dans le cadre fixé. La **coopération** au contraire s'appuie sur l'intelligence collective pour produire des idées.

Dans ce continuum, des boucles de régulation ont été nécessaires : elles ont permis une adaptation réciproque entre les différents niveaux et sont généralement de l'ordre de la coordination (communication entre les membres, vérification de l'avancée des travaux). Pour faciliter la lecture, nous n'avons conservé dans les figures 2 et 3 que celles qui permettent de comprendre comment les activités sont agencées. L'existence de deux niveaux de fonctionnement alternativement en grand groupe et en petits groupes induit une difficulté d'analyse : une même action change de statut du point de vue de la **collaboration-coopération** selon le niveau considéré.

¹Cette prise de notes relève néanmoins nécessairement d'un choix permanent en temps réel de ce qui va être noté ou pas, choix qui est forcément subjectif.

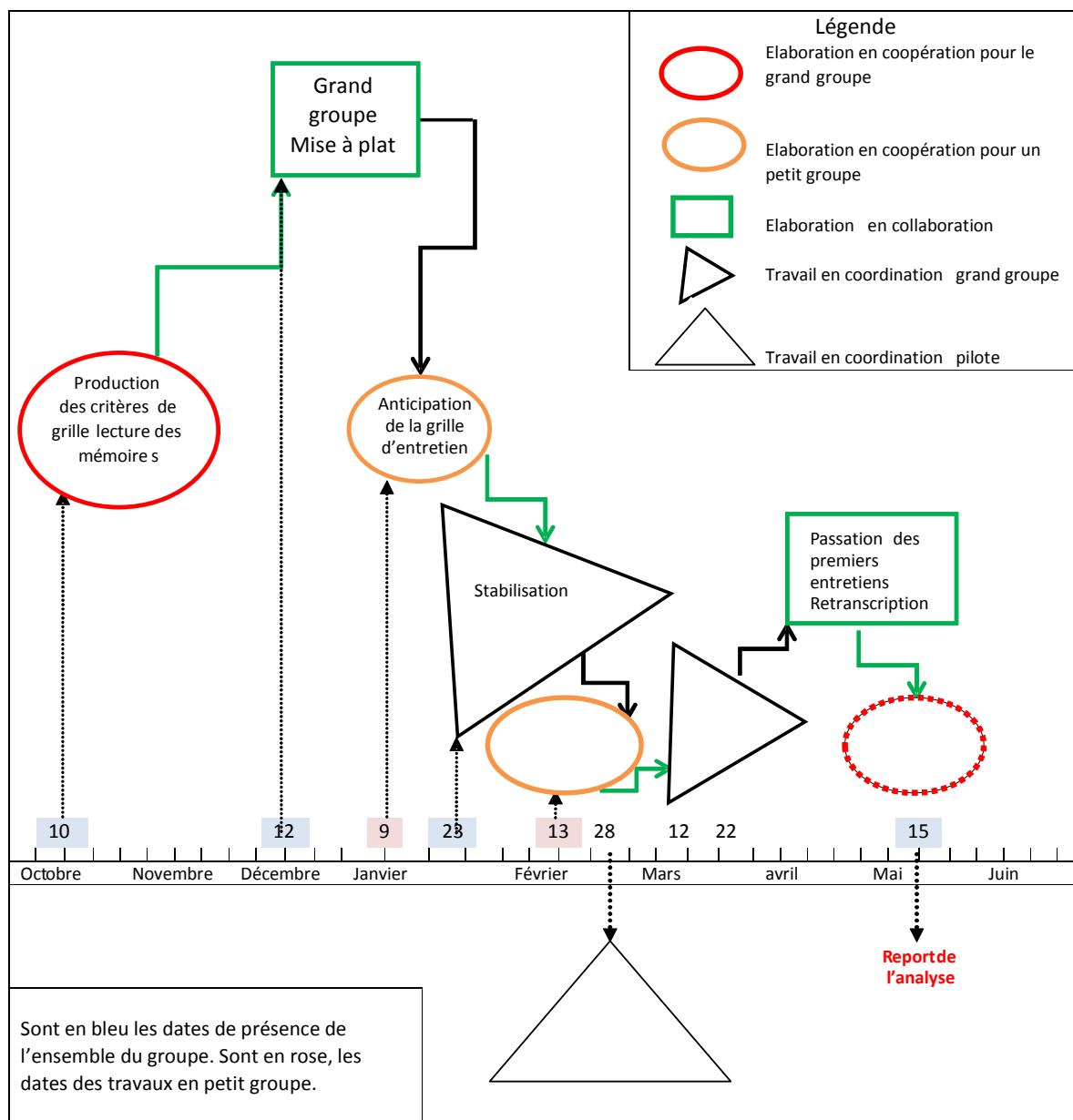


Figure 2. Analyse des activités du groupe en 2012-2013 en regard du continuum de Marcel, Dupriez, & Perisset Bagnoud (2007)

Pour expliciter cette dualité, prenons l'exemple de la construction de la grille d'entretien (2012-2013) : son écriture relève d'un travail coopératif dans un groupe de quatre (le groupe de quatre réfléchit et écrit ensemble), mais elle est collaborative, ramenée au grand groupe (il s'agit de s'acquitter d'une tâche définie par toute l'équipe de recherche). En 2013 - 2014, nous pouvons faire le même constat pour la rédaction des portraits cliniques, rédigés par groupes de trois à la demande de l'équipe.

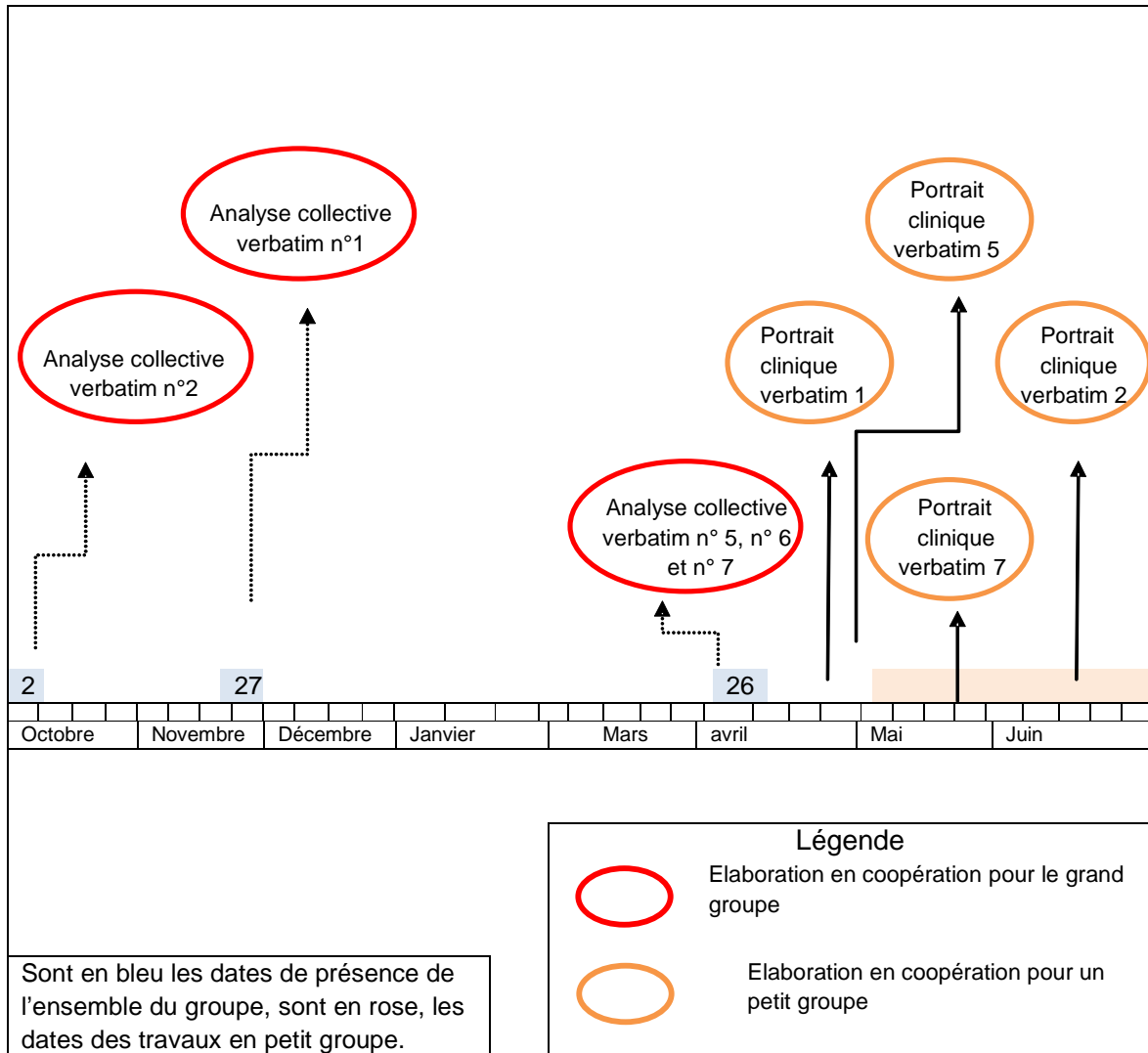


Figure 3. Analyse des activités du groupe en 2013-2014 en regard du continuum de Marcel, Dupriez, & Perisset Bagnoud (2007)

Une analyse rapide laisserait à penser à deux processus identiques, cependant une analyse plus fine montre que le lieu de production des idées s'est inversé.

En 2012-2013, le grand groupe peine à penser de manière coopérative. Les phases 1 à 6 décrites précédemment rendent compte de cette difficulté à aboutir ensemble et font suite à plusieurs réunions de travail l'année précédente où l'équipe a déjà essayé de produire une grille de lecture et d'analyse des mémoires qui permet de faire émerger leurs effets formatifs. Face à cette difficulté, une alternance de travail petit groupe/grand groupe est mise en place. En l'occurrence, les grilles définitives de lecture et d'analyse des mémoires d'une part, et d'entretien d'autre part sont proposées par le petit groupe puis validées par l'équipe (phase 6). Le fonctionnement en petit groupe prend ainsi le relais pour produire des idées, collaborant

ainsi à l'avancée de l'ensemble. Il s'agit bien de production d'idées : les deux grilles obtenues ne sont pas une simple structuration ni un choix dans les diverses idées produites par le grand groupe. Ces réunions en petits groupes sont l'occasion de réfléchir ensemble et les nouvelles idées qui émergent sont immédiatement mises en œuvre.

En 2013-2014, les idées sont élaborées de façon coopérative lors des séances d'analyse des *verbatim*. Les débats fournis permettent d'affiner au fur et à mesure l'analyse et le produit obtenu n'est pas le fruit d'une personne ou d'un sous-groupe, mais bien de l'ensemble de l'équipe. Les idées produites vont bien au-delà de la concaténation des idées de chacun : elles sont le véritable fruit d'une réflexion collective, les propositions des uns étant successivement reprises et affinées par les autres pour atteindre une analyse aussi fine et exhaustive que possible des entretiens. Le travail d'écriture coopérative des portraits cliniques qui suit permet essentiellement de structurer le matériau produit et de le mettre en forme.

L'analyse des 25 comptes rendus des réunions de travail a permis de caractériser deux principes directeurs, qui ont permis le fonctionnement du groupe et que nous pouvons maintenant expliciter.

5.2 Émergence de principes directeurs

Ces principes sont apparus au cours de cette recherche. Ils se sont imposés comme une évidence. Le premier est un axiome. Il a été posé comme « vrai » dès le départ sans qu'il ne soit jamais discuté. Convié sans même être explicité, il peut s'énoncer ainsi : « le groupe dispose d'une intelligence collective ». La multiplicité des regards, liée aux origines, aux parcours, aux positions très différentes de chacun assure une vue très large qui, à défaut d'être exhaustive, permet de repérer l'essentiel. La **coopération** mobilisée au service de l'intelligence collective / la compétence collective a permis de produire des idées.

Il ne suffit pas de constituer un groupe pour que l'intelligence collective se manifeste. Divers travaux soulignent qu'elle émerge lorsque des conditions spécifiques sont réunies. Elle se développera si le travail s'inscrit dans le temps : Olfa Zaïbet-Greselle reprenant Pierre Levy (1997) précise que les participants doivent apprendre à se connaître et à penser ensemble (Zaïbet-Greselle, 2007, p. 45). C'est bien ce qui s'est passé dans notre situation : plusieurs années se sont écoulées avant que le travail ne devienne véritablement coopératif.

Cécile Dejoux et Guy Le Boterf insistent respectivement sur l'ambiance et la qualité de la coopération : les interactions interpersonnelles qui en résultent produiront d'autant plus que la confiance lie les membres du groupe (Dejoux, 2001, p. 176), (Le Boterf, 2006, p. 199). Cette confiance s'est installée progressivement et petit à petit, les membres du groupe ont appris à se connaître, à se comprendre les uns les autres.

De même, nous remarquerons que la taille du groupe est aussi un paramètre à prendre en compte : selon Olfa Zaïbet Greselle « *l'intelligence collective émerge en particulier des groupes de petite taille, car les échanges sont plus fructueux* » (Zaïbet-Greselle, 2007, p. 45). C'est peut-être cet aspect qui explique qu'en 2012-2013, il ait fallu avoir recours à des travaux en « petits groupes » pour véritablement produire. Néanmoins, notre expérience en 2013-2014 nous permet de dire que cette intelligence collective peut aussi fonctionner avec une dizaine de personnes. Le groupe, quelle que soit sa composition, se saisira d'un problème complexe dont il pourra ainsi explorer de multiples dimensions. Alors, le processus à l'œuvre par « *la combinaison et la mise en interaction de connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes ... de plusieurs personnes génèrent un résultat supérieur à ce qui aurait été obtenu par la simple addition des contributions (connaissances, idées, etc.) de chaque individu* » (M.Mack (2004) cité par Olfa Zaïbet Greselle(Zaïbet-Greselle, 2007, p. 44)).

Quant au deuxième principe, il s'avère pragmatique : ce qui est décidé à l'instant t par le groupe des présents n'est pas remis en cause à $t+1$, en particulier par les absents de l'instant t . Il s'est construit chemin faisant, pour pallier la difficulté à avancer dans la recherche, notamment en 2012-2013.

Il est possible d'affirmer que ces deux principes ont favorisé la construction d'un espace de travail dans lequel existait un « *partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun* » (Lenoir, 2012, p. 12). L'analyse a permis de caractériser les implications de ces deux principes, sur la construction de l'espace de travail.

5.3 Analyse des implications de ces principes sur la construction de l'espace de travail

Dans cette construction le principe d'intelligence collective a permis l'existence d'un cadre tout à la fois :

- Organisateur : toutes les paroles ont une valeur égale. Il empêche ainsi les prises de pouvoir ;
- Sécurisant : il ouvre à chacun la possibilité de s'engager. Il assure à tous les partenaires la possibilité d'une parole crédible et autorisée, unique, mais complémentaire. Chacun peut ainsi contribuer de manière forte au collectif ;
- Liant : il va favoriser la cohésion du groupe ;
- Ouvert : il oblige à envisager la pluralité des possibles ;
- Souple : il peut s'adapter à chacun et chacun peut s'y adapter ;
- Précis pour permettre une représentation partagée de ce que fait le groupe ;
- Temporellement structurant : il oblige à écouter les dix acteurs présents, ce qui évite des conclusions prématurées. Par ailleurs, il impose un temps de travail commun sur des durées longues (trois heures ou six heures).

C'est au nom de ce principe d'intelligence collective que le groupe s'est autorisé à effectuer les analyses collectives des *verbatim* sans construire de grille préalable, en travaillant ainsi de

manière très inductive. Le principe pragmatique est un principe de négentropie. Il a permis d'assurer la stabilité du travail du groupe et d'éviter la dispersion. Ainsi, la pérennité du travail effectué était garantie d'autant que :

- Le calendrier a globalement été respecté ;
- La méthodologie n'a pas fluctué en permanence ;
- La partie exploratoire a été conduite dans un temps adéquat en regard des contraintes.

Parallèlement à cette communication, l'équipe a identifié des effets formatifs de l'entretien de recherche sur les interviewés. Les effets sur les membres de l'équipe de recherche sont toutefois plus difficiles à caractériser. Un questionnaire sur les raisons de la participation au groupe a été complété par chaque participant, mais les réponses n'ont pas pu être exploitées, car leur registre demeure convenu (les raisons institutionnelles l'emportant sur les raisons personnelles). Des entretiens seraient nécessaires pour clarifier les effets de la recherche sur les acteurs. Nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que la pérennité de l'investissement des personnes dans ce groupe de recherche témoigne d'un intérêt qui dépasse ces raisons institutionnelles. Par ailleurs, l'analyse du processus à l'œuvre nous semble poser la question de la façon dont les équipes de recherche travaillent dans des espaces plus ou moins contraints.

6. Conclusion

Classiquement les équipes de recherche travaillent dans des espaces très contraints et très définis : l'énergie se mobilise lors de la construction du dossier, verrouillant la méthodologie et les étapes de la recherche. Dans l'expérience vécue, la souplesse du cadre a permis de mettre à profit *l'intelligence collective*. Ainsi, le groupe a pu intégrer et tirer parti des imprévus qui n'ont pas constitué des obstacles, mais une richesse qui a pu être exploitée au sein de la recherche elle-même. C'est bien par l'alternance de différentes phases entre collaboration et coopération que la recherche s'est construite. Cette construction n'a été possible que parce que la coordination a été assurée par le pilote de la recherche. Il s'est fait alors garant du passage fluide d'une forme de travail à l'autre.

En relatant ce processus, nous souhaitons aussi restituer quelques questions qui demeurent : comment cette intelligence collective se caractérise-t-elle ? Quels seraient les indicateurs qui montrent qu'elle peut se transférer d'une situation à une autre ?

Bibliographie

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*. De Boeck Supérieur.
- Bergier, B. (2011). *Synthèse, journées de Locquirec*, 23 septembre 2011. Locquirec: non publié.
- Dejoux, C. (2001). *Les compétences au coeur de l'entreprise*. Editions d'Organisation.

- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants :complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. *Thèse de doctorat sous la direction de Fabien Fenouillet*. Nanterre, Université de Paris Ouest Nanterre.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale :spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, pp. 14-40.
- Levy, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Editions de la découverte.
- Marcel, J. F., Dupriez, V., & Perisset Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boëck.
- Zaïbet-Greselle, O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4(n°14), p. 41 à 59.