HAL open science

Les dynamiques d'une expérience de recherche collaborative

Paola Duperray, Ségolène Le Mouillour

To cite this version:

Paola Duperray, Ségolène Le Mouillour. Les dynamiques d'une expérience de recherche collaborative. Éducation permanente, 2020, 225, 10.3917/edpe.225.0093 . hal-03023778

HAL Id: hal-03023778

https://hal.science/hal-03023778v1

Submitted on 25 Nov 2020

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.

Les dynamiques d'une expérience de recherche collaborative

Le cas du programme : « Analyse de l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent », au sein d'une Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique.

Prénom : **Paola**
Nom : **DUPERRAY**
Affiliation (Institution/université/laboratoire) : Équipe EGEI-UCO (Éthique et Gouvernance des Entreprises et des Institutions/ UCO)
Adresse postale : Faculté Droit Économie Gestion - 3 Place André Leroy - 49008 Angers Cedex 01 Ville, Pays : ANGERS FRANCE
Adresse mail de contact : paola.duperray@uco.fr

Prénom : **Ségolène**
Nom : **LE MOUILLOUR**
Affiliation (Institution/université/laboratoire) : Enseignant chercheur en 70ème section
Chercheur permanent Equipe PESSOA/UCO
Équipe Pessoa (PEdagogieS SOcialisation et Apprentissages/ UCO)
Chercheur associé au LISEC - EA 2310
Adresse postale : Faculté d'éducation – 17 Rue Merlet de la Boulaye – 49008 Angers Cedex 01 Ville, Pays : ANGERS France
Adresse mail de contact : slemouil@uco.fr

Résumé

Les démarches de recherches de type « collaboratif » s'inscrivent dans une tradition scientifique datant du début du siècle dernier et profondément marquée par le pragmatisme de John Dewey, l'interactionnisme symbolique de Margareth Mead et les approches méthodologiques de l'Ecole de Chicago. Elles regroupent aujourd'hui de très nombreux travaux au sein de diverses disciplines (sciences de l'éducation, de gestion, sociologie, psychologie sociale…). Fort de ces héritages, le programme « Analyse de l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent » au sein d'une Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique se situe dans ce cadre épistémologique et méthodologique dont il constitue une illustration et un approfondissement. Une illustration, si l'on regarde du point de vue du processus : pluridisciplinaire, coconstruit, fonctionnant dans l'interaction et dans la co-production (Desgagné,1997). Un approfondissement, si l'on se concentre sur son contenu. En effet, au-delà des connaissances produites sur l'objet même de la recherche (l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent), le processus mis en place il a permis le repérage de trois « dynamiques » interactionnelles génératrices de changement pour les parties prenantes : une dynamique d'amorçage, passant par la construction d'« alliances » ; une dynamique de cadrages et recadrages, tout au long du processus ; une dynamique d'investigation, solidaire et réflexive, facilitée par un leadership d'animation et de régulation.

Mots-clefs : Dynamiques – Recherches collaboratives – Pragmatisme – Relation – Coopération - Processus

Abstract

The "collaborative" research efforts are part of a scientific tradition dating back to the beginning of the last century and deeply marked by John Dewey's pragmatism, Margareth Mead's symbolic interactionism and approaches. methodological at the Chicago School. Today, they bring together a great deal of work in various disciplines (education, management, sociology, social psychology, etc.). Building on these legacies, the program "Analysis of the activity of the heads of a DDEC and those who accompany them" is part of this epistemological and methodological framework constitutes an illustration and a deepening . An illustration if we look at the process : multidisciplinary, co-constructed, working in interaction and in co-production (Desgagné,1997). A deepening if we focus on its content. Indeed, beyond the knowledge produced on the very purpose of the research (the activity of the headteachers and those who accompany them), the process put in place has enabled the identification of three interactional "dynamics" generating change for stakeholders : a dynamic of priming, through the construction of "alliances" ; Dynamic framing and cropping throughout the process a dynamic of investigation, solidarity and reflexive, facilitated by leadership of animation and regulation.

Key-word : Dynamics - Collaborative Research - Pragmatism - Relationship - Cooperation – Process

Introduction

Dans un contexte assez turbulent (fusions, tensions politiques, augmentation des cas de burnout chez les dirigeants d'établissement), l'Enseignement catholique du 2nd degré d'un diocèse français traverse une phase de profond questionnement. Les difficultés liées à la gestion des risques psycho-sociaux au sein du réseau amènent ses dirigeants[1] à se rapprocher de l'UCO[2] pour l'organisation d'une conférence autour de ces thématiques, dans le but de sensibiliser les personnels. À partir de cette première demande, une série d'échanges se concrétise par la mise en place d'un séminaire résidentiel intitulé « Santé des organisations, santé des acteurs » qui rassemble l'ensemble du réseau (50 chefs d'établissement environ, cadres et dirigeants de l'institution). Le dispositif prévoit un déroulement en vases clos articulant séances plénières, ateliers d'analyse de la pratique en groupes, moments de réflexion en individuel, restitutions en grand groupe etc. Une équipe pluridisciplinaire[3] de chercheurs se met en place pour animer l'évènement et se consolide progressivement autour de cette expérience partagée. Ce séminaire marque le premier pas d'un chemin méthodologique s'appuyant sur une démarche résolument constructiviste, s'inscrivant dans la catégorie des « recherches avec » décrites par Desgagné (1997) ou Lieberman (1986).

Les démarches de recherches de type « collaboratif » s'inscrivent dans une tradition scientifique datant du début du siècle dernier et profondément marquée par le pragmatisme de John Dewey, l'interactionnisme symbolique de Margareth Mead et les approches méthodologiques de l'Ecole de Chicago. Elles regroupent aujourd'hui de très nombreux travaux au sein de diverses disciplines (sciences de l'éducation, de gestion, sociologie, psychologie sociale…). Fort de ces héritages, le programme « Analyse de l'activité des chefs d'établissement scolaire et de ceux qui les accompagnent » se situe dans ce cadre épistémologique et méthodologique dont il constitue une illustration et un approfondissement.

Une illustration, si l'on regarde du point de vue du processus. Pendant quatre ans (de 2016 à 2019), un programme « ad hoc » prend forme : pluridisciplinaire, coconstruit, se définissant au fur et à mesure dans son calendrier et dans son contenu. Son objet est l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent. Il fonctionne de manière « collaborative », c'est-à-dire dans l'interaction et dans la co-production (Desgagné, 1997). Il rassemble plusieurs acteurs : chercheurs, chefs d'établissement, cadres du réseau, direction diocésaine. On y retrouve globalement deux composantes fondamentales. D'une part, un cadre « solide ». Ce dernier est stable, défini dans le temps, formalisé par une convention et régulé par des organes (comité de pilotage, assemblée plénière, comité d'orientation etc.). D'autre part, un contenu plus « fluide », caractérisé par des dynamiques de déplacement qui se déploient tout au long du processus grâce aux interactions entre les parties prenantes. Par ailleurs, le « tempo » du dispositif, rythmé par plusieurs moments forts (les restitutions, les Groupes d'analyses de la pratique de l'activité, les réunions de comité de pilotage etc.), ainsi que les espaces physiques où prennent place les moments d'interaction, y jouent un rôle important.

Un approfondissement si l'on se concentre sur son contenu. En effet, au-delà des connaissances produites sur l'objet même de la recherche (l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent), le processus mis en place il a permis le repérage de diverses « dynamiques » interactionnelles génératrices de changement pour les parties prenantes, d'où le titre de cette contribution. Elles sont au nombre de trois : une dynamique d'amorçage, passant par la construction d'«

[1] … réunis au sein de la Direction Diocésaine de l'enseignement Catholique, la DDEC

[2] Université Catholique de l'Ouest. Il s'agit de l'une des 5 universités catholiques existantes sur le territoire français appartenant au réseau de l'UDESCA.

[3] Il s'agit de chercheurs en psychologie clinique et sociale, sociologie, sciences de gestion et sciences de l'éducation

alliances » ; une dynamique de cadrages et recadrages, tout au long du processus ; une dynamique d'investigation solidaire et réflexive, facilitées par un leadership d'animation et de régulation.

Après avoir décrit le caractère collaboratif de cette recherche, nous présenterons une analyse (données à l'appui) de ces trois dynamiques, en montrant de quelle manière elles ont généré des déplacements auprès des parties prenantes. Nous continuerons ensuite par un focus sur les articulations entre processus, contenu et dynamiques de changement, tout en mettant en évidence les points de tension, ainsi que la complexité de la posture de l'équipe de chercheurs.

1. La recherche dite « collaborative » : une épistémologie ancienne, un paradigme à explorer

Les démarches de recherches de type « collaboratif » sont profondément marquées par la sociologie de l'école de Chicago. Ce courant de recherche est principalement connu pour l'introduction, dans la recherche en sciences humaines et sociales, de l'utilisation scientifique de supports tels que : documents personnels, sources documentaires diverses, observations participantes ou de type ethnographique. Ces modes d'investigations s'inscrivent dans une épistémologie centrée sur la place prépondérante des acteurs dans le processus de construction de la connaissance.

Un des principaux présupposés philosophiques de l'Ecole de Chicago repose sur le pragmatisme de John Dewey (2011). Ce philosophe soutenait que, chez l'individu, trois dimensions sont indissociables : biologique, psychologique et éthique. Pour l'auteur, l'individu agit de manière finalisée, éprouve des sentiments et ressent des émotions. Pour cerner ses logiques et ses mobiles, la connaissance de la psychologie est, par conséquent, tout aussi importante que celle de la philosophie. Dans les prolongements de la pensée pragmatique, la psychologue américaine Margaret Mead introduit le concept d' « interactionnisme symbolique » qui a, lui-aussi, profondément influencé la sociologie de Chicago. Pour l'auteure, l'acteur apprend à construire son « soi » et ceux des autres grâce à ses interactions. Il construit les significations du monde et celles de ses actions à l'aide de symboles « signifiants » (que l'auteure distingue des « signes naturels »).

Or, si l'acteur social est l'interprète du monde qui l'entoure, il va de soi que les méthodes de recherche doivent s'intéresser prioritairement aux significations que les acteurs eux-mêmes mobilisent pour construire leur monde social. La connaissance sociologique exige alors de s'appuyer sur la pratique des individus. Les recherches développées par l'école de Chicago se caractérisent par une orientation, celle de la connaissance pratique directe qui va induire des techniques particulières de recherche. C'est pour ces raisons que sont utilisés les documents tels que les autobiographies, le courrier privé, les journaux et récits faits par les individus et portant sur l'objet de la recherche. C'est en effet à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux individus, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social.

Les recherches collaboratives font partie du grand ensemble, plutôt hétéroclite, des recherches où le chercheur travaille « avec » (Lieberman 1986), plutôt que « sur » son terrain. Des principes de la philosophie pragmatiste, les promoteurs des recherches collaboratives retiennent trois idées-clefs. La première est que l'action et l'expérimentation produisent des connaissances. La seconde est que tous les acteurs (les praticiens au même titre que les chercheurs) sont en capacité de produire des connaissances. La troisième est que, dans le cadre d'une recherche collaborative, chercheurs et praticiens se meuvent au sein d'un « espace réflexif ou espace d'interface », en dehors des enjeux institutionnels propres à leurs communautés d'appartenance (Bednarz et al., 2015).

Ainsi, d'une manière générale, on peut vraisemblablement admettre que les recherches collaboratives cherchent à comprendre l'activité des professionnels à partir des situations de travail qu'ils vivent. Elles le font en prenant en compte d'une part, les spécificités du contexte dans lequel ils opèrent et d'autre part, celles issues de leurs propres conceptions. L'idée de base est que les professionnels sont les seuls à pouvoir construire le sens de leur activité à partir de la problématisation des situations auxquelles ils sont confrontés. Ils construisent donc des « concepts en acte », en référence à la théorie de l'activité de Vergnaud (1992) ou encore des « théories-en-usages », en référence à la théorie de la structuration du monde social de Giddens (1987). La clinique de l'activité de Clot (2008) ou encore le modèle du praticien-réflexif de Schön (1983) permettent également de penser les rapports entre chercheurs et professionnels en vue de l'élucidation des enjeux de l'expérience et de sa « mise en problème ». Chercheurs et praticiens se trouvent dans une relation en même temps symétrique et dissymétrique. Symétrique, car l'on présuppose qu'ils sont pour les deux détenteurs de savoirs originaux. Dissymétrique parce qu'il revient au chercheur de réguler les interactions et de rester garant du processus dans sa globalité.

La démarche est compréhensive. Elle cherche à rendre compte du sens que les professionnels donnent à leurs pratiques et des logiques qui les sous-tendent. Elle se distingue en cela des approches plus explicatives focalisées sur les causes, variables ou facteurs agissant sur la réalité que l'on veut expliquer. Néanmoins, si elles ne sont pas pour autant explicatives, certaines recherches conduites en mode collaboratif peuvent suivre des finalités plus interventionnistes et sont, de ce fait, parfois qualifiées de recherches-action collaboratives. Conduites à la demande d'un groupe de professionnels, elles visent délibérément le changement à travers une démarche de résolution de situations problématiques.

Malgré la disparité de ces approches, une certaine unité se dégage dans la posture de ces différents chercheurs, dans leur manière de concevoir la recherche de terrain. Cette posture s'articule globalement autour de trois éléments fondateurs :

1. Le souci d'impliquer les acteurs dans leurs recherches (le fameux « avec » de Lieberman
2. La double finalité dans les effets : à la fonction de production de connaissances scientifiques s'ajoute la volonté d'engager, chez les praticiens participant au dispositif, un processus de développement professionnel.
3. La négociation d'un « contrat » (Bednarz et al., 2012) entre chercheurs et participants.

Pour plus de clarté, le tableau ci-dessous présente une synthèse de tous ces éléments.

Tableau N° 1. Le modèle de la recherche collaboratif

	Recherche collaborative
Objet privilégié	Comprendre l'activité des praticiens, en prenant en compte les spécificités du contexte dans lequel ils opèrent, mais aussi leurs propres conceptions
Présupposés épistémologiques	– Pragmatisme, interactionnisme symbolique – Puisque les professionnels construisent des concepts dans le cadre même de leurs pratiques, ces pratiques, analysées et modélisées par les chercheurs peuvent devenir de la « connaissance ». – Il existe donc une symétrie des positions entre chercheurs et praticiens dans la construction des savoirs mais une dissymétrie dans le processus, le chercheur restant garant de ce dernier
Cadres théoriques de référence	Giddens (1987), clinique de l'activité, (Clot, 2008), modèle du praticien réflexif (Schön 1983) etc.
Objectifs	– Produire des connaissances (concept de généricité illustré par les travaux de Serge Desgagnés sur les récits exemplaires des enseignants). – Les savoirs produits en contexte génèrent de nouveaux savoirs, sur le plan théorique, des idées nouvelles, des avancées qui dépassent le cadre même de leur production. – Permettre le développement professionnel des praticiens engagés dans la recherche – Mettre en œuvre des formes de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.
Illustrations en SHS	Travaux de Desgagnés 1997, De Gaulejac et Roche, 2007 etc.
Conditions	– Le souci d'impliquer les acteurs dans leurs recherches – Etablissement d'un contrat de communication entre chercheur et professionnels[4] – Nécessité d'un partage et d'une validation de la production du sens de ce qui est énoncé et une adhésion des parties au contenu échangé
Processus	Etablissement d'un processus de co-construction interactive à toutes les étapes de la recherche
Retombées	Concept de *double vraisemblance* (Desgagné, 1997, 1998, 2001 ; Desgagné et al. 2001), tout au long du processus : double pertinence sociale lorsque se coconstruit le projet, double rigueur méthodologique dans la coactivité réflexive autour des pratiques, qui permet tout à la fois un espace de collecte de données pour le chercheur et l'opportunité d'un développement professionnel pour les praticiens ; enfin, double fécondité des résultats, à la fois sur le plan professionnel et sur le plan académique sur des questions liées à la pratique.
Méthode de recueil de données	Susceptibles de déclencher un processus de mise en réflexivité : groupes de réflexion, de co-développement professionnel, des entretiens d'auto-confrontation, etc.
Limites	– Réticence pour ce type de recherche par la communauté universitaire française – Processus de recueil des données très long, retardant la publication – Engageante et couteuse pour les milieux professionnels, qui ont parfois du mal à en voir l'intérêt, par rapport notamment à une intervention de conseil ou expertise
Dérives	– Les chercheurs peuvent glisser progressivement vers une posture de formateurs, d'enseignants ou d'experts

C'est dans ce cadre épistémologique et méthodologique que se situe la recherche présentée ici. Ses matériaux sont les représentations des acteurs, les traces de leur activité et leurs récits (Pineau, G., Jobert 1989). Il s'est agi de comprendre et d'analyser des significations et pour ce faire, d'adopter une posture méthodologique qui autorise cette analyse. Les données discursives et de l'activité ont été recueillies à trois occasions :

1. Dans le cadre de visites des établissements, couplées à des entretiens approfondis d'une durée de 2 heures en moyenne. Au total, sur une période allant de 2017 à 2019, quatorze entretiens ont été effectués, enregistrés et intégralement retranscrits. Les observations relatives aux espaces de travail (établissements, salles de réunion, bureaux etc.) ont pu compléter les données

[4] « Que le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif, qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence - l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer (c'est le malentendu) ». (Kerbrat-Orrechioni, 1992, p. 37)

recueillies lors des entretiens. Les interviews « in situ » ont permis d'appréhender le chef d'établissement en interaction avec ses collaborateurs, les parents, les élèves ; d'observer la manière où il investit et joue son rôle au sein de l'établissement.

2. Lors de Groupes d'Analyse de la Pratique et de l'Activité (GAPA), au cours desquels les participants ont apporté différentes traces de leur activité (par exemple le compte-rendu d'une journée de ressourcement pour le 1er et 2nd degré). Ces réunions ont une durée de trois heures et se déroulent 3 fois dans l'année scolaire (principalement les vendredis matin) en octobre, janvier et avril. Elles sont reparties sur 3 ans. Au total, chaque participant bénéficie de 9 rencontres en trois ans. Trois cycles de GAPA ont été réalisés pour un total de 45 réunions (5 groupes x 9 fois par groupe). Des retours écrits parvenus ex post ont également été analysés. Toutes les réunions ont fait l'objet d'un enregistrement suivi d'une retranscription.
3. Lors des moments de restitution en présence de toutes les parties prenantes : chercheurs, direction diocésaine, chefs d'établissement (participant ou non au programme de recherche), cadres du réseau. Une restitution par an est organisée dans le cadre du programme pour un total de 3 réunions. Ces rencontres, appelées assemblées plénières, s'ouvrent par la présentation d'un texte élaboré en équipe par les chercheurs et sont accompagnées par un débat qui peut se faire en grand ou en petit groupe avec une restitution éventuelles des travaux en séance plénière. Le rapport est ensuite distribué au sein du réseau.

Toutes les interventions sur le terrain sont évidemment outillées. Une grille d'entretien coconstruite au sein du groupe de chercheurs permet de cadrer les entretiens ainsi que les visites sur site. Un protocole d'animation pour la conduite des GAPA fournit une trame de leur déroulement et met en garde contre les dérives possibles et les écueils à éviter. En particulier, la méthodologie d'animation des réunions de GAPA s'inspire des travaux de Claudine Blanchard-Laville (2002). Concrètement, chaque participant s'engage, au cours des 3 années, à présenter au moins une fois une situation au sujet de laquelle il souhaiterait conduire un travail d'analyse. La présentation de la situation peut se faire sans le recours à des traces de l'activité mais il est possible de prendre appui sur des données de ce type pour présenter la situation. Sur le fond, il ne s'agit pas de viser la modélisation d'une « bonne » pratique ou d'induire le participant à poser une « auto-évaluation » de son comportement se rapportant à une quelconque référence organisationnelle ou personnelle, mais de stimuler la mise en place d'une approche «réflexive» dans le sens de Shön (1994). La mise en partage permet au participant de mieux cerner les motifs de l'action en cours et l'aide à développer une démarche personnelle. Ce sont donc les valeurs, représentations, normes ou croyances en rapport avec les situations professionnelles rapportées par les participants qui font l'objet du travail d'exploration.

2. Des dynamiques en action : un amorçage par la construction d' « alliances »

Du point de vue du contenu, l'expérience montre bien qu'une démarche de ce type ne se décrète pas : elle se construit progressivement à mesure qu'une relation de confiance se développe entre les parties prenantes et qu'un travail partagé sur la demande s'effectue. Cette construction est longue et s'entame dès le premier contact, bien avant que le cadre de la recherche ne soit contractualisé[5].

Cette temporalité dilatée mais que l'on ne peut pas qualifier de « lente » pour autant, est tout-à-fait consubstantielle à la démarche. Elle participe d'une double fonction : elle sert d'une part, à construire

[5] À titre d'exemple, dans le programme en question, la première rencontre se déroule fin novembre 2015, alors que la convention est officiellement signée en septembre 2017, pour un démarrage des activités en novembre 2017. Dans ce laps de temps, (2 ans) la recherche génère des productions et des effets, avec un notable investissement des acteurs concernés en termes de temps, de ressources (déplacements, mobilisation de personnel), d'engagement

des alliances entre les parties prenantes. Elle permet également de définir le périmètre de l'objet de la recherche, ce qui passe inévitablement par la négociation d'une analyse partagée de la situation et de « ce qui fait problème ».[6] Prenons, à titre d'exemple, le courrier d'introduction du séminaire résidentiel se déroulant les 20 et 21 octobre 2016, distribué à tous les chefs d'établissement participant à l'évènement (une cinquantaine) sept mois après le premier contact.

> *[…] Dans un premier temps, la demande s'est exprimée en ces termes : il s'agissait de me faire intervenir comme conférencier lors d'une session prévue en octobre, regroupant une soixantaine de personnes : plus de 50 chefs d'établissement du 49, le service du second degré, le directeur diocésain et le Secrétaire Général de la DDEC. Mes interlocuteurs m'ont invité sur un terrain qui m'est familier, celui de la santé au travail. Ils m'ont clairement dit que l'année 2015-2016 fut assez difficile pour eux. Ils évoquent notamment les cas de 7 chefs d'établissement, ils sont actuellement en difficulté dans l'exercice de leur fonction. Le personnel de la DDEC souligne également que douze CET vont prendre pour la première fois leur fonction dès la rentrée prochaine. Ces données font partie du contexte. Si par ailleurs, on ajoute que le métier de chef d'établissement est devenu, au fil du temps, de plus en plus complexe, alors il semble justifié de prêter attention à ce qui se joue au quotidien dans l'exercice de cette fonction. Les tâches administratives sont lourdes à porter, les injonctions provenant de la DDEC ou du Rectorat sont de plus en plus pesantes. Les CET sont confrontés de plus en plus à une temporalité de l'urgence. Ces éléments comme bien d'autres qui ne sont pas évoqués ici sont parfois à l'origine de "maladresses managériales". Dans le prolongement de ce constat rapide se posent plusieurs questions, elles sont les suivantes : qu'est ce qui fait problème ? Ou pour le dire autrement : quel est le moral des troupes lorsque l'on s'adresse plus particulièrement aux chefs d'établissement ? Que disent-ils de leur métier ? Quelles sont les caractéristiques de leur activité ? Qu'est ce qui peut être source de satisfaction dans leur travail ? Quels sont les événements, les situations, les tâches qui peuvent occasionner bien des soucis ? […].*
>
> (Extrait du courrier d'introduction au séminaire résidentiel présenté le 20 et 21 octobre 2016)

Ce document montre, en dressant l'historique de la relation, que dans les représentations du commanditaire, la demande initiale (formulée en novembre 2015) était plutôt de type « informatif » mais qu'elle a au fil du temps évolué du seul fait des premiers échanges entre l'institution demandeuse et le « conférencier » pressenti.

Pendant ce temps, de très nombreuses « alliances » se sont mises en place. Nous appelons « alliance » cette relation de confiance mutuelle qui permet aux acteurs de s'exprimer de manière authentique, en sécurité et de s'investir personnellement dans l'échange en allant au-delà du discours convenu, politiquement correct. L'alliance ouvre la possibilité de creuser la demande et de « prendre des risques » dans la relation, de manière à s'entendre d'abord puis, à se comprendre. Mireille Cifali (Cifali, 2019) aurait identifié là, le passage d'une *relation* à un *lien,* voire l'avènement d'une véritable *rencontre* entre l'équipe des chercheurs et celle de la direction diocésaine et des chefs d'établissement[7]. Afin que cette

[6] Le corollaire le plus évident à en retenir est qu'une recherche collaborative est forcément longue et couteuse et qu'un risque persiste : celui d'en essuyer les coûts cachés si la contractualisation n'a, pour des raisons diverses, pas lieu.

[7] Pour l'auteure, la *relation* est « Ce qui se tisse entre les humains dans l'immédiateté de leur présence mutuelle ». La relation devient « lien » lorsque que surgissent confiance et estime réciproque et que la relation devient nourricière, aidante et bienfaisante dans sa réciprocité. Elle peut également devenir « rencontre ». Dans ce cas de figure, elle est capable de « transformer » celui qui la vit et peut advenir, sans prévenir, soudainement. « Une rencontre ne se programme pas. Elle survient. Elle est rendue possible entre deux trajectoires. Les professionnels peuvent être de ces personnes, rares, dont la rencontre nous a bouleversé, a transformé nos vies, nous a permis de

rencontre advienne cependant, un acte d'engagement est nécessaire, de la part de toutes les parties prenantes. Ce dernier se résume en la proposition d'alliance contenue dans ce même document. Elle laisse entrevoir qu'une autre alliance s'est déjà établie entre les chercheurs et l'institution demandeuse.

> *[…] « Le chantier est donc ouvert, un horizon s'ouvre à tous ici, à chacun de saisir ou non l'occasion qui est offerte de réaliser un bout de chemin ensemble : aucune injonction — aucune contrainte ne vous imposent de poursuivre — vous avez toute liberté de refuser, de ne pas donner suite. Mais si nous pouvions faire vivre au cours de cette recherche action un triangle associant des chercheurs, un commanditaire institutionnel et des chefs d'établissement pour permettre aux uns et aux autres de mieux comprendre voire de mieux investir leur mission, alors nous n'aurions pas perdu notre temps. » […].*
>
> (Extrait du courrier d'introduction au séminaire résidentiel présenté à la Poissonnière le 20 et 21 octobre 2016)

Cette proposition adressée aux chefs d'établissement est présentée autour d'enjeux partagés où tout le monde est sur le même plan relationnel, y compris les chercheurs. Les parties prenantes prennent alors explicitement et ouvertement le risque de l'authenticité, dans le cadre qui est négocié et posé.

> *[…] « La souffrance au travail est tellement répandue qu'elle ne concerne pas une seule catégorie socioprofessionnelle, il est peut-être temps de s'en préoccuper. Et cela ne pourra se faire qu'à trois : chefs d'établissement, chercheurs et commanditaire institutionnel. Pourquoi insister sur le chiffre trois ? Tout simplement parce que le risque existe de privilégier le scénario du deux contre un. Il faut bien trouver des responsables, alors si ce n'est pas la DDEC ou les chefs d'établissement, alors ce seront les chercheurs ; ils pourraient jouer le rôle de bouc émissaire. Après tout, cela ne ferait que confirmer l'adage bien connu selon lequel les universitaires sont beaucoup trop éloignés des réalités du quotidien pour donner une quelconque leçon. Cette formule est assez juste et les chercheurs ici présents ne sont nullement habités par le projet de vous vendre des solutions. Ils sont là pour proposer, écouter, exposer et composer avec nous une partition que nous construirons ensemble, à trois ».*

Le texte évoque bien « des » chercheurs. Il sous-entend (à raison) que ces derniers composent un groupe homogène, porteur d'une démarche unique et cohérente. On suppose alors qu'une autre alliance a dû se mettre en place entre temps, au sein de l'équipe-même des chercheurs. Et en effet, ce groupe n'a pas été constitué au hasard. Ses membres ont été « choisis » pour leurs expertises et leur expérience des approches empiriques qualitatives. Ils se sont engagés dans la démarche librement. Certains d'entre eux ont déjà travaillé ensemble. Ils ont un intérêt concret à s'engager dans le dispositif : l'opportunité d'accéder à des données empiriques pouvant alimenter des publications. Un groupe s'est donc déjà organisé à l'heure où la proposition est rédigée. Cette alliance « de raison » s'installe autour de l'expérience partagée du séminaire résidentiel.

Ce séminaire marque un tournant méthodologique transformant la demande initiale d'« expertise ». Sa première particularité tient tout d'abord à la thématique retenue : « Santé des organisations, santé des acteurs ». Ce titre révèle un choix de fond : Il ne s'agit pas de stigmatiser telle ou telle population mais au contraire, de garder à l'esprit combien tous ces acteurs sont en interaction les uns avec les autres. Le choix du lieu est tout aussi important. C'est un lieu neutre, éloigné des établissements où travaillent les participants. Un cadre proche de la nature, mais sans distractions d'ordre touristique ou culturel. Si l'infrastructure permet bien de prendre les repas en commun et de dormir sur place, le fonctionnement mis en place est en vases closes. On marque bien le caractère « privé et grave » de l'évènement par

---

retrouver nos forces, de nous rassurer quant à nos capacités ». Mireille Cifali in Préserver un lien. Ethique des métiers de la relation, PUF, 2019.

rapport à une « mise au vert » festive pour remonter le moral des troupes. Par ailleurs, la conférence d'ouverture donne le ton et le sens du dispositif :

> *[…] « Certains parmi vous me connaissent déjà, d'autres me découvrent pour la première fois. J'exprime le souhait que ces deux journées soient l'occasion pour nous d'échanger, de nous rencontrer en laissant de côté les jeux de préséance, ils sont autant de remparts interdisant une certaine forme d'authenticité. C'est la raison pour laquelle, je vais dans un tout premier temps prendre un risque, certes mesuré, mais bien réel : vous dire combien je suis concerné par cette thématique de la santé au travail. En avril 2012, le 6 avril très exactement, je me suis retrouvé dans l'impossibilité de clore un séminaire de formation en Master, et comble de l'ironie, ce séminaire rassemblait des infirmiers se préparant à leurs fonctions de futurs cadres dans les unités de soins de plusieurs établissements hospitaliers de la Région. Je quittais de plus en plus péniblement ma chaise pour rejoindre le tableau blanc afin d'y inscrire quelques mots, lever mon bras droit pour écrire suscitait en moi une vive douleur, elle devenait au fil du temps insupportable… »*

On est là devant un propos incarné, où le conférencier se dévoile en évoquant sa propre expérience d'épuisement professionnel. Sont ensuite abordés trois exemples (volontairement choisis en dehors du contexte des chefs d'établissements) montrant comment la naissance d'espaces coopératifs et de liens de solidarités entre les individus permet bien de lutter contre la souffrance au travail. Est également abordée, illustrée par de nombreux exemples, l'idéologie sacrificielle du métier et le management héroïque chez le dirigeant, dans un contexte de normalisation accrue des métiers et de dérive gestionnaire dans les entreprises. L'assistance est donc invitée à partager ses impressions. Il s'agit pour les chefs d'établissement de dire ce qui a retenu leur attention tout en le raccrochant à leur expérience professionnelle. Ces prises de parole se font par petits groupes d'une dizaine de personnes. Chaque groupe est animé par un enseignant-chercheur. Ce dernier s'assure, en reformulant, qu'il a compris ce qui a été dit et propose, à l'occasion, quelques offres de signification. Des moments forts se déploient au sein des groupes.

En montrant d'emblée ses propres vulnérabilités, le porte-parole des chercheurs s'est dérobé d'une posture de « sachant » pour ouvrir un espace de dialogue où seule compte l'expérience que l'on veut mettre en partage. Chaque animateur d'atelier va donc, spontanément, se situer dans le même modèle relationnel : *l'alliance se crée*. Pas de parole surplombante ou moralisatrice mais un système bienveillant s'organise, protecteur et facilitateur, pour mettre au travail un vécu professionnel à questionner, combien même douloureux, complexe ou dérangeant soit–il. Au terme des échanges, une restitution en plénière, en présence des chercheurs et des représentants de l'institution demandeuse, synthétise les échanges. Des temps individuels de réflexion sont également accordés en début et en fin de journée. Ceux-ci s'alternent avec des temps collectifs de convivialité et de repos. En parallèle, des discussions informelles ont lieu avec les commanditaires et les donneurs d'ordre. Progressivement, les acteurs prennent conscience que la mise en mouvement au sein du réseau ne pourra pas se construire si eux-mêmes ne font pas le choix de prendre part au dispositif, de s'engager, de se « mouiller ». L'évènement se termine autour d'une dernière table-ronde déterminante autour des questions suivantes :

1. Est-il souhaitable de poursuivre un travail de recherche consacré à l'activité des chefs d'établissement ?
2. Est-il souhaitable d'effectuer une enquête auprès de différents acteurs (enseignants, élèves, personnel technique et administratif, personnel d'éducation, élèves) afin d'identifier leurs représentations en matière de santé au travail ?
3. Quelles sont les personnes inscrites à ce séminaire éventuellement intéressées par ce type d'investigation ?
4. Dans l'hypothèse où des chefs d'établissement se rendraient disponibles pour participer à cette étude, quels rôles souhaiteraient-ils jouer ? S'agit-il pour eux d'être interviewés par

les chercheurs ? Pensent-ils nécessaires de prévoir un temps de rencontre assimilable à ce séminaire ?

L'objectif est évidemment de susciter une décision en collectif pour la mise en place d'un dispositif plus articulé. Et en effet, au terme de ce séminaire consacré à « la santé des organisations, santé des acteurs », les chefs d'établissement vont manifester le souhait que le processus se poursuive. 21 établissements sur les 36 interrogés donnent une suite favorable à la proposition et certains dirigeants de collèges ou lycées qui étaient absents, envisagent, dans les jours qui suivent, de s'associer au projet. En fin de comptes, 36 chefs d'établissement sur les 55 qui composent le réseau ont pu participer. 5 GAPA regroupant 26 chefs d'établissement et 1 GAPA regroupant 7 cadres de la DDEC chargés de les accompagner démarrent leur travaux quelques temps après.

3. Une dynamique de cadrages et recadrages tout au long du processus

Une fois l'alliance établie et la demande explorée, les enjeux pour les uns et pour les autres apparaissent plus nettement. Les parties prenantes prennent alors conscience de l'intérêt d'un travail commun et s'y attellent avec détermination. Mais le problème de la délimitation de l'objet de recherche et de la définition de la « commande », assortie d'une prise en charge financière se pose très vite : travailler sur quoi précisément ? Comment, à partir de ces premiers éléments, construire un véritable objet de recherche ? Comment bâtir une « problématique » tout en collant aux intérêts en jeu ? Comment préserver une posture de chercheurs, sans tomber dans les travers de l'action de conseil, de l'intervention psychosociologique, ou plus décalé encore, du coaching d'organisation ? Comment gérer la pression inhérente à une situation de crise organisationnelle manifeste ? Comment rester fidèle aux objectifs de recherche au risque de décevoir, de frustrer, de désinvestir ? Qui va payer et pourquoi paierait-il ?

Il s'agit là d'un travail complexe et, en même temps, fondateur. Et c'est grâce aux instants d'hésitation vécus au sein de l'équipe de chercheurs que l'on peut saisir la logique de « délimitation » traversant ces questionnements. Concrètement, elle a d'abord consisté à se donner la permission de marquer une pause dans le processus, afin de répondre, en équipe à ces quelques questions :

- Eu égard au contexte, à la situation et au problème, quels sont précisément les « besoins » du commanditaire ? C'est-à-dire, qu'est-ce qu'il lui permettrait de résoudre ses problèmes ?
- Dans cette perspective, qu'est-ce qui relève de sa propre responsabilité, de celle de l'organisation, de celle des chefs d'établissement et de celle de l'équipe de chercheurs ?
- Où se situe précisément la contribution de l'équipe de chercheurs, compte-tenu du fait que l'objectif de tout travail de recherche est la production, la valorisation et la diffusion de connaissances s'appuyant, entre autres, sur des données empiriques ?
- Quelles sont les contreparties attendues en termes de productions (rapports d'enquêtes, restitutions d'étape, livrables, évènements, communication) ?
- Quel est le cadre de confidentialité attendu par le commanditaire et les acteurs investis dans le projet ? Quel accès aux matériaux ?)
- Quelle sont les contreparties financières, sur quoi portent-elles et sur qui pèsent-elles précisément ?

L'identification de ces questions, pourtant fondamentales, n'est guère automatique. Elle découle d'un effort d'élucidation largement facilité par la dimension collaborative de ce projet. En réalité, la prise en compte et l'approfondissement, en réunion, d'un sentiment diffus, chez les chercheurs, d'un certain « malaise » a permis le recensement de ces questions, une clarification des enjeux et

la consolidation progressive d'une réponse partagée et plus facilement défendable, dans son argumentation, auprès des autres parties prenantes. C'est à partir de ces éléments, une fois définis, qu'un projet de convention a pu être proposé aux demandeurs et négocié en mobilisant des arguments prégnants et consensuels. Cet effort de délimitation débouche inévitablement en la formalisation du cadre général de la recherché qui résume, en un document à la fois juridique et méthodologique (une convention[8]), l'objet de la prestation, ainsi que les droits et engagements des parties prenantes. Sans surprise, on y retrouve exactement les conditions essentielles résumant les points de questionnements et de tension indiqués précédemment :

- Le contexte et l'historique de la demande, qui resituent les enjeux et formalisent les dynamiques indiquées précédemment ;
- L'objet de la recherche (« […]
- Les objectifs du travail sont spécifiés de manière à préciser sans jargonner ce qu'elle vise et ce qu'elle ne vise pas (Le coaching ; L'intervention psychosociologique ; La préconisation »).
- Les outils de recueil de données
- L'organisation de l'équipe de chercheur et son leadership
- La règle absolue marquant le caractère collaboratif du projet : « Ne rien entreprendre sans l'accord des trois acteurs concernés : le commanditaire institutionnel, les chercheurs, les bénéficiaires : chefs d'établissement et responsables en charge de l'accompagnement de ces derniers »
- Les démarches de valorisation indiquant précisément les acteurs qui seront mentionnés en tant qu'organisateur des évènements ou qui figureront dans les éventuels livrables
- La Durée (ici 4 années, de septembre 2017 à décembre 2020, avec un colloque programmé au printemps 2021)
- La répartition des tâches entre les chercheurs et le financement (qui est ici intégralement assuré par les commanditaires institutionnels ainsi que par chaque établissement engagé dans le dispositif)
- Les instances de régulation et de gouvernance du programme.

Ces instances sont les suivantes : comité d'orientation ; groupe de pilotage, commission plénière et équipe de recherche. Dans les trois premières, qui définissent la gouvernance du dispositif, les trois parties prenantes sont toujours présentes. Elles permettent de définir les grandes orientations du programme, de monitorer les effets produits auprès du réseau, de « tester » certaines restitutions avant de les communiquer aux chefs d'établissement. Néanmoins, cela ne gomme pas totalement certains points de tension. On perçoit bien, à la lecture de cet extrait de GAPA, les enjeux cachés autour d'un projet de recherche qui, dans l'intention plus ou moins explicite des commanditaires pourrait contribuer à créer un liant, au sein d'un réseau qui se délite comme le montrent ces verbatims :

> *[…] « On est quelquefois tributaire d'une ambiance globale et là où le pont était en train de se construire, on va revenir en arrière parce qu'au niveau plus institutionnel la tension… Pour tout vous dire, au dernier temps d'assemblée générale des chefs d'établissement, il y a eu une diapo : « chefs d'établissement/DDEC : défiance, confiance ». Donc on en est là. C'était posé* ».

[8] Dans le programme en question, un premier projet de convention est envoyé à la DDEC en février 2017. Il n'est signé qu'en septembre 2017. Plusieurs réunions de travail sont nécessaires pour parvenir à une version satisfaisante.

La dynamique de cadrages/recadrages s'exprime également dans le travail d'investigation. Des allers-retours réguliers permettent également de vérifier la qualité des matériaux recueillis et la pertinence des analyses. Le processus est ponctué de restitutions, qui ont lieu justement, lors de commissions plénières, qui permettent de présenter, sous la forme d'exposés oraux et de bilan d'étape, les analyses effectuées au fur et à mesure. Ces présentations font également l'objet d'un retour de la part des acteurs concernés. Ainsi, tout au long du processus, les allers-retours entre les acteurs facilitent de nombreux recadrages.

Tableau N° 2 : Cadrages/Recadrages

Processus	**Contenu**	**Acteurs**	**Cadrages/Recadrages**
Imprégnation : étude du contexte et de la demande	Echanges et réunions de travail entre chercheurs et institution demandeuse. Capitalisation de cette première phase par le courrier d'introduction au séminaire résidentiel et du déroulé de l'évènement Mise en place du séminaire « Santé des organisations, santé des acteurs »	Représentants de l'institution demandeuse Cadres du réseau Leader du projet Chefs d'établissement	L'implication des dirigeants : Directeur Diocésain et Secrétaire Général) de l'institution, en plus des cadres étant à l'origine de la demande, a permis d'articuler les registres de l'idéal, du souhaitable et du faisable en termes d'acceptabilité et d'opportunité pour les parties prenantes. L'engagement des CE lors du séminaire a permis de démarrer le dispositif et de comprendre les attentes
Délimitation de la demande et contractualisation	Réunion de bilan du séminaire résidentiel Elaboration conjointe du projet de convention et validation des conditions financières	Équipe de chercheurs Cadres de l'institution Dirigeants de l'institution Chefs d'établissement	Débriefing avec les commanditaires Débriefings entre les chercheurs Allers-retours du projet de convention Validation de l'engagement financier par les chefs d'établissement
Recueil des données (enregistrements et retranscriptions)	GAPA Séances de débriefing entre chercheurs Entretiens sur site + visites	Équipe de chercheurs Cadres de l'institution Chefs d'établissement Dirigeants de l'institution	Coanimation des GAPA Coanimation des visites et entretien Réunions en groupe de pairs pour les chercheurs Réunion des groupes de pilotage Réunion en commission plénière
Traitement/Analyse	Traitement des données et élaboration des rapports de restitutions Présentation et discussion des rapports en Assemblées plénières Réunions entre groupe de chercheurs autour des projets de publications ou de communication Présentation des projets de papiers en séminaire entre chercheurs	Équipe de chercheurs Cadres de l'institution Chefs d'établissement Dirigeants de l'institution	Co-écriture des projets d'articles Projet de publication partagés Assemblées plénières : restitution/validation

4 Une dynamique d'investigation solidaire et un leadership d'animation

Face à la pression, le caractère collaboratif de la recherche constitue une véritable « protection ». Après chaque GAPA, une séance de débriefing est mise en place entre les chercheurs. Cette séance, elle-même enregistrée, permet à chaque binôme d'animateurs de restituer les échanges et de partager ses questionnements. Les chercheurs évoquent leurs impressions, leurs difficultés, portent un regard sur leurs pratiques d'animation et sur ce qu'ils retiennent des échanges auxquels ils ont assisté. Des ébauches d'analyses sont présentées et des ajustements en termes de protocole d'animation sont envisagés. Les séances permettent également de croiser les informations recueillies afin de les vérifier et de les trianguler. Certains enjeux organisationnels, institutionnels émergent alors, impossibles à repérer dans le cadre d'un travail « en silos ». Des informations de contexte sont précisées également.

Les processus de recueil des données sont coanimés : visites, GAPA, entretiens. La pratique de la coanimation a des impacts importants. « Pour être bien conscient de ce que nous faisons, rien ne vaut le regard de l'autre, le « miroir » - affirme Francis Colnot (Bernhard et Alii, 2008). Et en effet, dans ces binômes opérationnels, l'autre joue un triple rôle : de témoin, d'acteur et de révélateur. En tant que témoin, il écoute ce qui se dit et, par le processus de reformulation ou d'approfondissement, contribue à une meilleure lisibilité de la parole des acteurs. C'est ce que nous allons montrer dans l'illustration qui suit :

> *[…] P : Vous vous sentiez utile ? C'était un sentiment d'utilité ou du plaisir ? M : Je ne sais pas si c'était utile, c'est-à-dire si c'était moi qui apportais quelque chose. Ils m'ont remercié, maintenant est-ce que c'était moi qui apportais quelque chose ou est-ce que c'était eux qui m'apportaient quelque chose, je n'en sais rien. Mais c'est un échange qui m'a semblé fructueux.*
> *S : Dans ce que j'entends M autour du ressenti, il y a quelque chose de l'ordre de : je craignais ou je me questionnais sur ce décalage éventuel, notamment lorsque tu évoques la discipline. Est-ce qu'on pourrait dire finalement qu'il y a une certaine forme de : je me sens en sécurité, rassuré, parce que finalement je pensais être peut-être plus en décalé et puis finalement non ? Est-ce que ça a été jusque - là ? Parce que tu exprimes parfois un manque de ne pas avoir le temps ou les moyens d'aller sur le terrain et en même temps tout un plaisir quand tu y es.*
> *M : C'est-à-dire qu'Y. Qui est arrivé dans l'équipe a plus je dirais le dossier du suivi des suppléants, enfin des entrants dans le métier et je trouve que c'est pertinent du fait qu'il est toujours à mi-temps enseignant et qu'il peut même faire les allers-retours. Moi ça fait la neuvième année que je suis à la DDEC. Ça fait quand même neuf ans. Alors même si en tant que chef d'établissement il faut garder une place de façon à pouvoir continuer… Mais ça fait neuf ans que je n'enseigne plus. Donc il y avait effectivement peut-être ce : est-ce que je serais toujours en phase ? Et puis j'ai toujours aimé moi les innovations pédagogiques, les choses qui… Je crois qu'en plus j'ai eu du lycée pro, il fallait qu'on avance, on n'avait pas le choix. Je suis assez surpris quelquefois de tomber sur des jeunes qui pfff… Je vais prendre un exemple, c'était sur les volumes. Ils avaient des formules et c'était une pyramide. « À moins que vous ne preniez votre Google Earth et vous les emmenez sur la pyramide de Khéops et vous prenez les dimensions. Il faut les emmener dans l'histoire. – Ah oui oui, ben oui. » J'étais surpris que ce soit… Je pensais apprendre et puis on se dit en discutant…*
> *P : Donc de l'étonnement ?*
> *M : De l'étonnement*

P : Et puis quand vous dites l'accueil de l'établissement, le petit mot aux secrétaires, là c'est quoi ? M : C'est ce côté rendre visible l'institution, l'institution humaine.
P : Donc le plaisir de la rencontre ?
M : Alors c'est vrai que les chargés de mission le font beaucoup plus facilement. Moi j'ai souvent des liens par mail, par… On a rarement l'occasion d'avoir des contacts directs avec les secrétaires, avec les adjoints. Moi mes interlocuteurs ce sont les chefs d'établissement.

(…. Extrait GAPA (4 mai 2017). Le participant raconte une situation où l'ensemble de ses besoins dans un cadre professionnel ont été satisfaits, une situation où il s'est senti « bien » dans son travail)

On saisit là le travail d'élucidation du chercheur « S » qui reformule le propos du participant lui offrant la possibilité d'expliciter sa pensée, alors que le deuxième chercheur « P » effectue un travail d'approfondissement, plus concentré sur le ressenti du participant. En tant que « co-acteur », il coanime la séance d'analyse de la pratique ou l'entretien. Il y intervient directement en proposant des analyses, en pilotant parfois dans une configuration de passage de relais, finalement assez aidante lorsque la fatigue ou l'excessive implication complexifient le cadre de la situation. Il est enfin « révélateur ». En photographie, le révélateur permet qu'apparaisse en clair l'image cachée dans le film. Dans l'esprit de cette métaphore, c'est en observant l'autre agir et en comparant sa pratique avec la sienne que le chercheur peut mieux comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Cette révélation peut advenir au contact direct avec le terrain ou alors à l'occasion de la relecture « à froid » des retranscriptions.

Mais la dynamique de travail au sein de l'équipe de chercheurs est instable : distraits par de très nombreuses sollicitations, les chercheurs n'investissent pas toujours les activités avec la même intensité. En réalité, le maintien d'un niveau de production à la hauteur des enjeux nécessite un effort permanent d'information, d'entretien et de relance au sein du groupe. C'est là qu'intervient un « leadership d'animation et de régulation ». Le leader définit les règles communes de fonctionnement, assure la logistique des rencontres et la coordination du projet et, éventuellement, arbitre après avoir recueilli les points de vue des uns et des autres. La coordination s'effectue par ajustement mutuel et des divergences de points de vue sont monnaie courante : la confrontation est fréquente, encouragée et valorisée. Le responsable de projet prend le soin de maintenir un bon niveau d'information auprès de tous les membres et assure un relais important d'information en termes d'opportunités, notamment, de valorisation du travail engagé (communication, colloques, restitutions…). Il s'efforce d'informer, d'organiser, d'interroger, de sécuriser, de garder la trace des différentes phases du projet. Ce travail se nourrit des échanges informels du groupe où les dissonances sont riches d'enseignements. L'animateur du programme veille donc à ce que les conditions matérielles soient satisfaisantes, assure la représentation et se soucie des régulations nécessaires. Selon les situations, il se fait seconder.

Le fonctionnement du groupe rappelle l'adhocratie, décrite par Mintzberg dans son ouvrage « Structure et dynamique des organisations (2002) ». Souple, l'organisation du groupe ne dispose pas de technostructure car les procédés de travail ne sont pas standardisables. L'organisation évolue en fonction des besoins, se formant autour des sous-projets, qui en sont les pivots (les binômes liés à chaque GAPA, ou aux entretiens sur site ; les groupes de co-écriture autour d'un projet de communication, d'article ; les groupes opérationnels autour du travail sur la convention, sur le budget, sur la logistique…). L'existence institutionnelle de l'équipe se fait d'une manière transversale, à la marge des circuits administratifs et politiques habituels (les facultés, les équipes de recherche, les laboratoires labellisés). La qualité de l'interaction est fondée sur la confiance, sur le partage des informations et des savoirs, sur le travail par objectifs et sur la découverte de nouvelles solutions face aux difficultés du quotidien.

Conclusion

Tout au long de cet article, nous avons cherché à montrer comment le cas du programme : « Analyse de l'activité des chefs d'établissement et de ceux qui les accompagnent » constitue une illustration et un approfondissement des dynamiques interactionnelles se déployant tout au long d'une recherche de type « collaboratif ». D'un point de vue méthodologique, son originalité est qu'elle se situe, à tous les niveaux, dans cette logique de collaboration.

Dans le langage courant, l'expression « travail collaboratif » est utilisée principalement en référence à deux situations : celle de travailler en utilisant certains outils[9] (principalement informatiques) de partage d'informations (messagerie, forums, logiciels libres etc.) ; celle d'agir à plusieurs. La collaboration s'inscrit dans une forme d'organisation où chacun est responsable pour le tout, sans que la part individuelle puisse être vraiment isolée. Il s'agit d'une forme « solidaire » de travail caractérisée par une intégration de l'action individuelle dans la réalisation de l'œuvre collective[10] C'est précisément dans cette dernière acception que le mot collaboratif est utilisé ici. Cette conception est à distinguer de la « coopération » (du verbe latin « operor » : travailler, effectuer, produire), qui suppose une forme d'organisation certes conjointe, mais non solidaire du travail où chacun des opérateurs est responsable pour sa part, prédéfinie par un coordinateur, responsable et représentant de l'autorité.

Pour « comprendre », il a fallu tout d'abord, recenser les faits et rien que les faits, avec une certaine minutie. Ceux-ci ont permis d'éclairer les mouvements interactionnels qui s'y jouent, ainsi que leur contenu. Le constat qui peut être posé est que ces évènements ne sont pas déterminés en amont mais ils se définissent dans l'ici et maintenant, au gré d'équilibres souvent fragiles. Ils s'articulent et parfois même, se télescopent avec les représentations des différentes parties prenantes (chercheurs, institution, commanditaires, chefs d'établissement). Des questions émergent alors : Comment les ont–elles vécu, décryptées ? Quelles logiques sont mobilisées ? Comment, par le jeu des échanges et de la relation, ont-elles coconstruit l'action ? Quels déplacements se sont opérés ?

Pour les chercheurs, qui œuvrent dans ce contexte instable, le groupe est une force e une ressource. Il représente un rempart efficace face aux pressions du contexte, il rend possible un travail régulier sur les postures, il démultiplie l'efficacité des démarches de recueil de données, il déclenche une multitude d'effets « de miroir », qui contribuent à un développement certain de compétences liées à la recherche.

Pour les autres acteurs, la recherche permet d'articuler plusieurs dimensions, dans un cycle toujours itératif : une première liée au processus, une deuxième liée au contenu, une troisième liée à la méta position (la réflexion distanciée sur l'action dans l'ici et maintenant). Le terme processus est ici utilisé dans un contexte d'intervention psychosociologique (Thiébaud et Rondeau, 1995), comme un ensemble

---

[9] On peut généralement classer ces outils en deux catégories : 1. Les outils collaboratifs (type Google Docs et toute la famille des Wikis). Ce sont les fichiers, dossiers, bases de données partagées par un groupe de personnes travaillant sur un même projet/dossier. Les plateformes collaboratives permettent une modification des contenus par chaque utilisateur, une synchronisation des taches effectuées et une capitalisation du travail effectué par la communauté. 2. Les outils sociaux et/ou de réseautage social (social networking). Par exemple, l'application Blue Kiwi permet à une entreprise de créer et d'animer des réseaux entre ses salariés, ses partenaires et ses clients.

[10] En effet, si l'on s'attarde sur ses origines étymologiques, on découvre que le verbe latin « laboro » se traduit par travailler, se donner de la peine. Le préfixe « co » indique le fait de le faire à plusieurs. La notion de collaboration révèle ainsi une idée de forte implication dans le travail collectif (que l'on déduit à partir de la peine à laquelle fait référence le verbe). 12 Gilbert, Patrick, et Antoine Lancestre. « Le coaching d'organisation. Une pratique de l'intervention systémique dans les organisations », Revue internationale de psychosociologie, vol. xvii, no. 42, 2011, pp. 71-87.

de phases progressant de façon active et organisée dans le temps. Concrètement, le « processus », se caractérise par la capacité des chercheurs à mettre en place une méthodologie, une « structure » rythmant les échanges et les avancées du travail de recherche. Cette structure est à entendre non pas comme un protocole rigide, formel, mais comme un contenant à la fois souple et robuste, suffisamment solide pour permettre éventuellement des recadrages, des recentrages, des confrontations nécessaires en présence de forts enjeux.

Les chercheurs se situent visiblement dans une approche systémique. Ils tentent de développer les capacités des autres parties prenantes à résoudre leurs propres problèmes. Par la même occasion, grâce à la méta-position, ils développent eux-mêmes une expertise et utilisent le groupe comme une source d'apprentissages disciplinaires, méthodologiques, relationnels. Les objectifs sont principalement scientifiques. Les chercheurs cherchent à accéder à une forme de connaissance des acteurs, des enjeux de l'environnement, des phénomènes qui s'y passent dans un but de recherche et dans une perspective de valorisation scientifique de leurs travaux. Ils ne dispensent pas des conseils ou des recommandations fondées sur les solutions qu'ils détiennent. Ils ne se positionnent pas non plus en coachs d'organisation, dont l'objectif serait, par l'écoute et le questionnement, de faire émerger des possibilités de fonctionnement autres, tout en laissant au client le choix de sa solution.

Mais ce n'est pas pour autant que rien ne se passe, pour eux-mêmes et pour les autres individus concernés. La recherche, au croisement de l'action et de la formation, pose l'hypothèse qu'elle peut induire des changements de représentations chez les chercheurs, eux-mêmes, du côté des chefs d'établissement comme des responsables et chargés de mission qui les accompagnent, ce qui pourrait les aider dans le développement de compétences professionnelles encore plus affirmées et, pourquoi pas, dénouer en souplesse quelques nœuds organisationnels, générateurs de difficultés professionnelles, voire à l'origine de situations générant des véritables souffrances.

Les premiers effets semblent prometteurs.

Bibliographie

Bednarz. N. (2015). La recherche collaborative. Carrefours de l'éducation, 39(1).

Bouaziz. I. (2005), L'intervention systémique brève de Palo Alto, Compte rendu de conférence, Société Française de coaching, mardi 13 septembre.

Blanchard-Laville.C., Fablet. D. (2002), Analyse des pratiques, approches psychosociologiques et clinique, In Recherche & Formation N°39.

Cifali M. (2019) Préserver un lien. Ethique des métiers de la relation, PUF

Clot. Y. (2008), Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie, La Découverte.

Coulon. A. (2012), L'école de Chicago, Sociologie et Sciences de l'éducation, QSJ, Paris, PUF

Desgagné. S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 23 (2).

Desgagné. S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Recherches qualitatives, 18, 77-105.

Desgagné. S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.). Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (p. 5176), Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Desgagné. S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante ; analyse typologique. Québec : PUQ, Collection Éducation-Recherche.

Desgagné. S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon

(dir.). La recherche participative. Multiples regards (p. 89-121). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
Desgagné. S., Bednarz. N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. Revue des sciences de l'éducation, 27 (1), 33-64.
Dewey J. (2011. Réédition). Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation. Paris : A.Colin.
Giddens A. (1987). La constitution de la société. Paris : P.U.F.
Gilbert., Lancestre. A., (2011). Le coaching d'organisation. Une pratique de l'intervention systémique dans les organisations, Revue internationale de psychosociologie, vol. xvii, no. 42, 2011, pp. 71-87.
Kerbrat-Orrechioni. (1992). Les interactions verbales, t. II, Paris : A. Colin.
Lenoir. Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In Y. Lenoir et M. Laforest (coord.). La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences. Québec : Éditions du CRP.
Lenoir. Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. Travail et Apprentissage, n° 9, p. 1440.
Lieberman. A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... Educational Leadership, 43(5), 29-32.
Pastre. P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Broché.
Pineau. G., Jobert. (1989). Histoires de vie, Paris, L'Harmattan, 2 tomes.
Schön. D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
Schön. D. (1994). The reflective practitioner. Montreal: Editions Logics.
Thiebaud. M., Rondeau. A. (1995), Comprendre les processus favorisant les changements en situation de consultation, Psychologie du Travail et des Organisations, 1995.1-1, 87-106.
Morrissette. J. Pagoni M. Pepin M. « De la cohérence épistémologique de la posture collaborative », Phronesis, vol. vol. 6, no. 1, 2017, pp. 1-7.
Vinatier. I. & Morrissette. J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170. doi:10.3917/cdle.039.0137.