



**HAL**  
open science

## Pour s'interroger sur la coopération entre chercheurs, décideurs et opérateurs de terrain dans des démarches de recherche-intervention

Dominique Broussal, Véronique Bedin

### ► To cite this version:

Dominique Broussal, Véronique Bedin. Pour s'interroger sur la coopération entre chercheurs, décideurs et opérateurs de terrain dans des démarches de recherche-intervention. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, " Coopérer ? ", Jun 2015, Paris, France. hal-03501980

**HAL Id: hal-03501980**

**<https://hal.science/hal-03501980>**

Submitted on 7 Jan 2022

**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.

## **Pour s'interroger sur la coopération entre chercheurs, décideurs et opérateurs de terrain dans des démarches de recherche-intervention...**

*To wonder on cooperation between researchers, decision makers and operators in research-intervention processes...*

**Communication 431 à la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, « Coopérer ? », Jun 2015, Paris, France**

### **Auteurs :**

Dominique Broussal, UMR EFTS, UT2J

Véronique BEDIN, UMR EFTS, UT2J

### **Mots-clefs**

Recherche-intervention, recherche collaborative, coopération, contractualisation, aide à la décision

### **Key words**

Intervention-research, collaborative research, cooperation, contractualisation, decision support

### **Résumé**

De nouvelles formes de recherche commanditées se sont développées en sciences de l'éducation qui prennent appui sur des modalités de coopération entre chercheurs, décideurs et opérateurs de terrain et qui ont pour finalité principale l'accompagnement du changement. Quels sens revêt la coopération pour l'ensemble des acteurs impliqués dans une recherche-intervention et quelles formes prend-elle, de la contractualisation initiale à sa phase terminale d'aide à la décision ? Quelle est la réalité effective de ce qui est nommé « coopération » dans ce type de recherche et que le terme de « recherche collaborative » formalise ? L'analyse rétrospective et critique de huit démarches de recherche-intervention réalisées dans une université du sud de la France permettra de répondre aux questions posées.

### **Summary**

New types of supported research have been developed in educational science which are leant on cooperation methods between researchers, decision makers and operators which have change accompaniment as main target. What meanings cooperation takes on for all participants in research-intervention and which form it takes in initial contractualisation until its final decision support phase? What is the actual reality of what is named "cooperation" in this kind of research and that the expression "collaborative research" formalises? The retrospective and critical analysis of eight research-intervention processes, realised in South French university, will enable to answer the questions.

## **Introduction**

La coopération est un sujet qui met à l'épreuve des recherches de type externaliste, qui situent le cœur de leurs activités entre la science et la société et qui font de l'évolution des pratiques éducatives une finalité des démarches scientifiques mises en œuvre, au titre des sciences de l'éducation notamment. Dans ce cas de figure, travailler, au nom de la science, de manière constructive avec les acteurs de terrain (responsables et professionnels) devient une obligation. Comment qualifier ce rapprochement: partenarial, fonctionnel, collaboratif, coopératif, etc. ? Ce texte se propose d'interroger plus spécifiquement la réalité coopérative des recherches commanditées que nous avons réalisées dans des milieux d'action diversifiés. Huit recherches-interventions conduites par nos soins, ou auxquelles nous avons été associés au cours de ces quinze dernières années, ont ainsi été analysées de manière rétrospective et comparative. Si les résultats de l'investigation menée soulignent des évolutions dans les contenus et modes d'échanges entre des partenaires issus d'environnements différents, ils montrent aussi que les pratiques restent encore en deçà de l'idéal coopératif, comme on pourrait du moins le concevoir en sciences humaines et sociales.

## **1. La recherche-intervention : un contexte heuristique et praxéologique privilégié pour l'étude des pratiques et enjeux coopératifs**

### **1.1. De la science à l'action, vers l'accompagnement du changement**

Au nom de « la science en action » (Latour, 1989), l'évolution des conceptions et des pratiques de recherche a ouvert la voie au développement de nouvelles configurations scientifiques qui mettent l'accent sur une vision continue des rapports science-société et, de fait, sur un rapprochement objectivé entre les activités des chercheurs et celles des décideurs et/ou des professionnels de terrain, sous des formes multiples et variées (recherche-action, recherche opérationnelle, recherche appliquée, recherche-intervention, recherche finalisée, recherche collaborative, recherche transformative...).

Pour des raisons épistémologiques et institutionnelles inhérentes à leur origine et à leur nature (Ardoino, 1980), les sciences de l'éducation ont été au cœur et à la pointe de la réflexion praxéologique menée sur cet entrelacs complexe science-action, théories-pratiques, expertise-aide à la décision, diagnostic-conseil... qui se décline selon une lexicologie diversifiée et toujours soumise à discussion, y compris au sein de la discipline. On comprend aisément que concevoir ainsi la recherche amène logiquement à qualifier ses modes de rapports aux milieux d'action dont elle accepte, sous des conditions à expliciter, d'analyser les demandes d'intervention et d'accompagner le changement des décisions et des pratiques, tout spécifiquement dans le cadre de recherches dites « commanditées », conçues et mises en œuvre explicitement pour répondre à ces visées (Bedin, 2013).

Le sujet de la coopération trouve logiquement toute sa place dans un schème de pensée qui privilégie les conditions d'effectivité de la connaissance, de manière presque provocatrice, par contre, pour tous ceux qui restent arrimés à une vision internaliste des sciences, dans l'enceinte de « la citée savante ». Mais « coopération », est-ce le bon mot ? Recouvre-t-il exactement la nature des échanges qui s'établissent entre les chercheurs, les commanditaires, les opérateurs et les destinataires des résultats des opérations menées, sous l'égide de l'étendard des sciences de l'éducation en ce qui nous concerne ?

### **1.2. Le choix des mots : collaborer ou coopérer ?**

Afin de répondre aux questions qui précèdent, nous allons donner une définition précise de la coopération et de la collaboration, dans la mesure où le terme de « recherche collaborative » est fréquemment usité, dans la culture anglo-saxonne en particulier, pour rendre compte du développement des relations professionnelles entre chercheurs et acteurs non académiques.

L'action de collaborer signifie « dépasser la simple cohabitation » (Marcel, Dupriez & Bagnoud, 2007, p. 10) et donc faire ou exécuter un travail avec d'autres. « Travailler avec » n'est pas l'équivalent de « faire ensemble » et peut alors se limiter à des relations organisationnelles, fonctionnelles, y compris de type pyramidal d'ailleurs. Le produit de cette collaboration, entendu comme résultat, constitue une des finalités de la collaboration. Desgagné (1997) a, par exemple, montré comment la recherche collaborative en éducation a contribué au rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, tous deux considérés comme partenaires autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique, à partir de laquelle les uns auront principalement produit des connaissances et les autres se seront professionnalisés.

L'action de coopérer, quant à elle, signifie faire œuvre commune, c'est-à-dire construire ensemble un ouvrage collectif et de manière volontaire, le plus souvent. Dans ce cas de figure, « les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail » (Marcel, Dupriez & Bagnoud, 2007, p. 11), qu'ils partagent avec un souci de co-responsabilité, au nom de principes et de valeurs communautaires que tous se sont engagés à respecter. Selon cette perspective axiologiquement marquée, la coopération se préoccupe au moins autant du processus de sa réalisation que du résultat à atteindre. La démarche coopérative ne peut se penser sans une perspective de changement pour ceux qui y adhèrent, sujet individuel ou collectif ; à ce titre, elle convoque naturellement le concept de « praxis », son caractère émancipateur et démocratique, tant dans ses aspects intersubjectifs que plus sociétaux (Imbert, 2001). Nous considérons que le terme de « recherche collaborative » reste bien trop minimaliste dans la définition que l'on peut en donner pour couvrir l'ambition anthropologique de la finalité coopérative. Nous lui préférons celui de « recherche-intervention », que nous allons développer *infra*.

### **1.3. La recherche-intervention, réinterrogée par le défi de la coopération...**

Intervenir, comme Dubost (1987, p. 151) l'a justement écrit, c'est se « placer entre », pour établir un pont et permettre la traversée d'une chose à une autre, dans ce nouvel espace créé entre-deux. La posture d'interface, facilitatrice en termes de développement d'une dynamique coopérative, est ainsi intégrée dès le départ dans le processus de recherche-intervention et exprimée en tant que telle, de

même que la question de « la problématisation pratique » (Berthelot, 1996), essentielle si l'on envisage d'accompagner le changement *via* la réalisation de recherches-interventions en sciences de l'éducation, comme nous nous proposons de le faire (Bedin, 2013 ; Marcel, 2015 ; Dupuy, Asloum & Guy, 2015 ; Broussal, Ponté & Bedin, 2015). Cette manière de penser renforce l'usage social de la connaissance co-produite avec les acteurs de terrain et la responsabilisation du chercheur à cet égard.

Le résumé à grands traits du déroulement d'une démarche de recherche-intervention, telle qu'elle est coordonnée par nos soins, permettra de commencer à nous interroger sur sa potentialité coopérative :

- la contractualisation de cette démarche par une commande qui encode le plus possible les demandes sociales dont on suppose qu'elle est issue ;
- l'organisation d'un comité de pilotage et de réunions afin d'opérationnaliser les finalités et les moyens de la recherche-intervention entre des partenaires d'origine diverse ;
- la consultation des acteurs de terrain, par des enquêtes, pour faciliter l'établissement d'une réalité socio-éducative à la fois rétrospective, concomitante à l'action et prospective ;
- la production d'un rapport assorti d'un registre de recommandations, conçu dans une perspective délibérative, réflexive et formative si les conditions le permettent ;
- l'organisation et l'animation de manifestations publiques, pour diffuser et valoriser les processus, produits et résultats de l'expérience menée, ce qui n'est pas sans rappeler « l'espace dialogique des forums hybrides » (Callon et *al.*, 2001, p. 58) et la fonction d'apprentissage organisationnel que ces dispositifs de dialogue favorisent.

Chaque recherche-intervention obéit à des règles spécifiques que le contexte commande, particulièrement en ce qui concerne les pratiques coopératives, toujours tributaires de la manière dont les partenaires associés au projet acceptent de faire œuvre commune avec les chercheurs. C'est donc l'étude approfondie de plusieurs de ces opérations de recherches qui apportera des éléments d'expertise à ce sujet. Le lecteur en prendra connaissance dans les chapitres qui suivent.

## **2. Les orientations épistémologiques et méthodologiques**

### **2.1. Le choix d'une approche comparative de huit recherches-interventions produites en sciences de l'éducation**

Les choix épistémologiques et méthodologiques suivants ont été privilégiés, pour répondre aux objectifs de cette contribution, conformément à ce qui est énoncé *supra* :

- la centration sur des recherches conduites par des enseignants-chercheurs, dont nous- mêmes le plus souvent, et présentant, à ce titre, les caractéristiques «protoscientifiques» (Dubost,

1987, p. 10) et praxéologiques des «recherches- interventions » que sont les « recherches commanditées » (Demailly, 2004) ;

- la prise en compte d'une période temporelle de longue durée (2000-2016) qui permet de mettre en perspective les travaux effectués et d'obtenir ainsi la profondeur de champ indispensable à une étude critique effectuée *a posteriori* ;
- la sélection de recherches-interventions considérées comme significatives, pour proposer à la fois un panorama varié d'opérations, mais également une typologie caractérisée de ces recherches (cf. tableau 1 *infra*) ;
- le recours à une méthode d'analyse transversale et comparative afin de donner un point de vue surplombant sur des démarches initialement diversifiées et spécifiques. L'établissement de critères de comparaison devant favoriser l'ébauche d'une formalisation de structures sous-jacentes aux différentes recherches réalisées, au regard de l'enjeu coopératif ;
- l'inscription de cette démarche d'analyse dans un paradigme qualitatif, du fait de la singularité de chaque étude de cas étudiée, du caractère praxéologique et de la complexité des modalités d'intervention effectuées, essentiellement tournées vers la conduite et l'accompagnement du changement.

- RI1 (2000-2001) : Diagnostic-conseil sur un projet éducatif local à partir de l'analyse des demandes des jeunes concernant leurs activités de loisirs (Commanditaire : communauté de communes de Haute-Garonne)
- RI2 (2001-2002): Diagnostic-conseil d'un projet éducatif local à partir de la consultation des responsables politiques et socio-éducatifs concernant l'offre péri et extra-scolaire (Commanditaire : collectivité locale de Midi-Pyrénées)
- RI3 (2002-2005) : Développement d'un projet européen de formation tout au long de la vie concernant l'autoformation des cadres dans les entreprises de services de l'Europe du sud, programme d'action communautaire Leonardo Da Vinci (Commanditaire : Commission européenne)
- RI4 (2006-2007) : Évaluation d'un master professionnel de sciences de l'éducation d'une université française par les tuteurs de stage (Commanditaire : responsable du diplôme)
- RI5 (2007-2008) : Évaluation du stage d'un master professionnel de sciences de l'éducation d'une université française par les étudiants (Commanditaire : responsable du diplôme)
- RI6 (2012-2013): Diagnostic-conseil réalisé auprès d'un Lycée Professionnel Agricole Privé de la région Languedoc-Roussillon (Commanditaire : direction de l'établissement)
- RI7 (2012-2013) : Accompagnement d'une équipe de formateurs d'un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) dans leur appropriation de nouvelles méthodes pédagogiques (Commanditaire : direction de l'IFSI)

- RI8 (2013-2016) : Mise en place d'un observatoire relatif au « vivre sa jeunesse » dans une perspective d'aide à la décision politique (Commanditaire : mairie d'une commune de Haute-Garonne)

**Tableau 1** : Informations sur les huit recherches-interventions retenues

## **2.2. Les techniques de recueil et de traitement de données destinées à l'analyse de ces recherches-interventions**

Ces matériaux sont issus de sources d'informations différentes, mais complémentaires :

- Les conventions signées entre l'université et ses différents commanditaires ;
- Des observations relevées, lors de l'animation des comités de pilotage, par un des chercheurs de l'équipe d'intervenants, composée le plus souvent de plusieurs membres ;
- Des rapports d'étape, qui permettent de réguler la démarche en cours ;
- Des extraits des registres de recommandations qui lient les objectifs de la commande aux modes de pensée et d'action proposés par les chercheurs-intervenants ;
- Des entretiens semi-directifs menés auprès de certains commanditaires.

Une analyse de contenu croisée de ces différents supports de données a permis de compléter de manière comparative une grille de critères visant à caractériser « le système » des huit recherches-interventions prises en compte, du point de vue de l'enjeu coopératif.

Cette grille comprend trois grandes catégories : les documents écrits qui formalisent, en amont et en aval, la démarche de recherche-intervention ; les faits relationnels entre protagonistes de la recherche-intervention ; les actions concrètes réalisées au nom de la démarche mise en œuvre. L'analyse des conventions et des rapports de recherche-intervention permet d'abord d'opérationnaliser la première catégorie de critères ; l'analyse des relations chercheurs-commanditaires et chercheurs-opérateurs de terrain constitue ensuite des items propres à la deuxième catégorie et l'analyse des actions, emblématiques ou plus « ordinaires », concerne enfin la troisième catégorie. Seuls les résultats relatifs aux deux premières catégories de critères sont présentés dans ce texte.

## **3. Les résultats de l'analyse des huit recherches-interventions retenues**

### **3.1. Analyse des documents écrits qui formalisent la démarche de recherche- intervention**

De nombreux dispositifs textuels ponctuent la démarche de recherche-intervention. Deux d'entre eux sont particulièrement déterminants et occupent une place stratégique dans son exécution : la convention qui initie la démarche et le rapport final qui la clôture. À ce titre, le rôle que chacun d'entre eux est amené à jouer dans le processus collaboratif est important à étudier.

### 3.1.1. La convention : une place limitée accordée à la coopération au profit de la collaboration

L'examen systématique des huit textes de convention qui correspondent à l'échantillon de recherches-interventions retenu montre qu'ils ne font pas référence explicitement aux termes de « coopération », « coopératif(s) », « coopérative(s) » ou « coopérer ». Ce qui n'exclut pas, pour autant, la rhétorique de la « coopération » que des expressions comme « participer à une œuvre commune », « faire ensemble », « travailler collectivement à », « objectif(s) commun(s) », « s'unir pour » permettent d'alimenter et que l'on trouve dans les documents étudiés, même si c'est en nombre limité.

Les vocables « collaboration », « collaborer », « collaboratif(s) », « collaborative(s) » sont, par contre, clairement mentionnés pour rendre compte des relations établies entre l'université et les autres acteurs institutionnels cités (6/8). Des termes comme « partenaire(s) », « partenariat(s) », « membre(s) associé(s) », « rapprochement(s) », « rapprocher », « lien(s) », « lier », « relation(s) » et qui s'inscrivent dans le champ lexical de la « collaboration » sont également largement employés et dans tous les textes pris en compte, de surcroît.

Si l'on poursuit l'analyse lexicologique, un vocabulaire spécifique et inhérent aux modalités de la contractualisation – juridique, réglementaire, économique – émerge de manière significative dans l'ensemble des conventions et peut nous éloigner alors de l'idéal coopératif, d'une certaine manière, par la hiérarchisation des rapports institutionnels et professionnels qu'il sous-tend, explicites ou implicites. Citons, par exemple : « chargé(s) d'étude », « commanditaire(s) », « mandaté(s) par et pour », « mandant(s) », « contractant(s) », « décideur(s) », « budget », « financement(s) sous conditions », « règlement des litiges », « obligation(s) de », « s'engage(nt) à respecter ».

À un autre niveau de réflexion, on notera enfin l'architecture des documents dans lesquels la plus grande partie du contenu est consacrée aux modalités organisationnelles, fonctionnelles et financières des recherches-interventions, au détriment *in fine* de leurs finalités, qui permettraient pourtant de plus et mieux exprimer les enjeux coopératifs, à maints égards. Cette remarque vaut surtout pour les contrats signés avec des structures commanditaires de type « bureaucratique » et marquées par un formalisme important, dû à leur importance structurelle (RI3) ou à leur culture académique (RI6).

Dans une perspective d'analyse critique, nous soulignons d'abord que la contractualisation joue indéniablement un rôle dans l'évolution des modes de pensée et d'action de ceux qui en sont parties prenantes : « elle permet de déclencher un développement des identités professionnelles et organisationnelles, donc de produire des effets de changement identitaire » (Breton et *al.*, 1998, p. 157).

Reste ensuite à qualifier le type de rapprochement entre recherche et milieux d'action, dans les recherches-interventions que nous avons conduites. Les premiers constats (cf. *supra*) montrent que l'idéal coopératif constitue un enjeu et demeure toujours un défi à atteindre, car «impensé» à sa juste valeur la plupart du temps. Il nécessite effectivement plus d'investissements dans la négociation entre l'université et ses partenaires. On peut donc lui préférer la collaboration, plus facile à dire et à mettre en œuvre, moins engageante et plus consensuelle.



Le macro-langage organisateur que constitue celui de la contractualisation pèse également de tout son poids dans la formulation des contenus et de leurs stratégies d'exposition. Il crée des effets de « surcodage » (Sfez, 1992) – techniques et économiques – qui peuvent aller à l'encontre d'une visée coopérative, plus axée sur une axiologie altruiste et émancipatoire. Au nom du « qui paie commande », on comprendra aisément la difficulté, pour les chercheurs- intervenants, à s'installer quelquefois dans une relation équilibrée avec les financeurs et même à résister à leur instrumentalisation par les commanditaires, au détriment des demandes sociales notamment (RI2, RI3, RI6). Autant d'obstacles structurels et bien réels à franchir dans certains cas de figure qui font de la coopération une gageure, même si l'intention de coopérer est exprimée.

Il convient maintenant de nuancer certaines des remarques qui précèdent, en s'intéressant à la nature du pouvoir engagé dans la commande, à dominante plus ou moins politique, technocratique, scientifique ou pédagogique. Ce marqueur institutionnel impacte les caractéristiques de la contractualisation (Triby, 2001) et des pratiques coopératives entre les différentes instances représentées. Ce point sera plus particulièrement développé *infra*, dans le paragraphe 3.2.1, en s'intéressant à la nature des relations entre chercheurs-intervenants et commanditaires.

### 3.1.2. Les rapports d'étape ou rapports finaux : des marqueurs de coopération, de contenu variable et inégalement distribués suivant les documents étudiés

L'analyse des rapports d'étape ou des rapports finaux démontre à quel point le niveau de coopération entre chercheurs, commanditaires et autres protagonistes de la recherche- intervention dépend des contextes dans lesquels celle-ci se déroule. Dans les écrits produits, les conditions favorables à une dynamique coopérative sont le plus souvent présentés comme émergeant de l'expérience : ils ne sont pas identifiés comme des leviers sur lesquels le chercheur-intervenant aurait pu jouer pour concrétiser l'intention coopérative initiale, mais davantage comme des effets « heureux » du dispositif mis en place. Dans le cas de l'accompagnement d'une équipe de formateurs en soins infirmiers (RI7), il est ainsi évoqué que la méthodologie d'autoconfrontation croisée a contribué à « une réflexion sur le métier s'inventant ». Engagé dans l'aventure de l'innovation, « le formateur se fait chercheur », est-il indiqué. En soulignant que chaque professionnel a ouvert « la porte à des situations qu'il trouve incertaines ou particulières, où il se met en état de surprise, de perplexité ou de confusion » (Argyris & Schön, 2002, p. 210), le rédacteur relève une convergence de vues dont l'un des bénéfices est de favoriser l'émancipation des acteurs, la remise en cause de certitudes, l'adoption d'une posture de recherche, toutes choses qui servent le projet d'innovation pédagogique porté par le commanditaire.

Dans le cadre de la mise en place d'un observatoire (RI8), le caractère politique de la commande et l'inscription de la recherche-intervention dans une visée d'aide à la décision induisent des modalités de communication sensiblement différentes. Le rapport indique ainsi qu'il s'agit pour le chercheur de « mettre en place une démarche participative en impliquant des acteurs à différents niveaux » (Gurnade, 2013). Le statut de doctorant- salarié (RI8), dont l'importance est affirmée dans l'écrit, va jusqu'à positionner le chercheur intervenant comme un « partenaire critique », dont le rôle serait de « bousculer les représentations et les pratiques professionnelles (Ould-Ferhad, 2008, p.76) » (id.). Dans les publications scientifiques auxquelles cette recherche-intervention en cours a donné lieu

(Gurnade, 2015a, 2015b), nous remarquons que le caractère coopératif s'exprime plus abondamment, notamment au regard d'enjeux d'émancipation qui imposent une implication égale de tous les acteurs concernés.

Soulignons que l'analyse de ces rapports confirme ce que nous évoquions *supra*. Faire œuvre commune repose sur une égale dépendance au regard des résultats du travail commun. Co-responsabilité et co-intéressement marchent de pair. La question de la coopération n'impose-t-elle pas une approche complexe, à même de concilier aspirations humanistes et déterminations économiques ? Ainsi le rapport d'étape de la recherche-intervention que nous évoquions à l'instant (RI8) fournit dans ses dernières pages un exemple saisissant de coopération, contrastant avec la tonalité générale de l'écrit, nous l'évoquions précédemment. Remis à quelques mois d'une échéance électorale, dans un contexte où l'équipe municipale en place était incertaine de sa réélection, le rapport propose donc, dans sa dernière section, un certain nombre d'axes stratégiques relatifs à la jeunesse, axes qui pourraient nourrir à la fois des programmes d'action et des actions de communication. Ainsi la coopération s'exprime-t-elle lorsque, à la logique contractuelle ou à la règle du don/contre-don, se substitue l'évidence d'un intérêt commun.

### **3.2. Analyse des « faits relationnels » (Friedberg, 1993) entre protagonistes de la recherche-intervention**

Une pluralité de personnes participe à la réalisation d'une recherche-intervention et à sa « réussite », dans une perspective plus ou moins coopérative. Hormis les chercheurs-intervenants, trois grands groupes d'acteurs (Bedin, 1999) y jouent également un rôle : les décideurs commanditaires ; les opérateurs de terrain ou les maîtres d'œuvre ; les « bénéficiaires » des actions réalisées, qui réagissent aux propositions émises. Deux types de relations seulement sont étudiés dans ce texte : celles entre les chercheurs-intervenants et les commanditaires, celles entre les chercheurs-intervenants et les opérateurs.

#### **3.2.1. Les relations entre les chercheurs-intervenants et les commanditaires : plus partenariales que coopératives**

Les commanditaires occupent une place centrale dans le dispositif d'une recherche-intervention, dans la mesure où ils représentent institutionnellement le document de contractualisation, dont nous avons décrit les caractéristiques *supra* (cf. paragraphe 3.1.1). Ces « macro-acteurs » en sont même à l'origine la plupart du temps et c'est à eux qu'incombe le choix de financer une recherche-intervention et de lui accorder les moyens de son déroulement. Au titre de décideurs qualifiés des structures commanditaires dont ils sont les responsables, ils disposent d'un droit de veto sur toutes les décisions et actions relevant de la démarche à initier et à conduire. Leur légitimité, d'ordre électif ou juridique, leur confère un pouvoir réel qui peut, dans certains cas de figure, déséquilibrer la démocratisation des processus en cours, malgré l'organisation de dispositifs inhérents à la réalisation d'une recherche-intervention (comités de pilotage, enquêtes de terrain, manifestations publiques, etc.). Au regard des déterminants de ce contexte politico-administratif, nous qualifierons les relations entre les chercheurs-intervenants et les commanditaires de « partenariales » (Mérini, 1999), ce qui n'exclut pas qu'elles conduisent d'ailleurs à des pratiques réellement coopératives, sous des conditions à expliciter.

L'analyse globale des discours des décideurs que nous avons interviewés dans le cadre des huit recherches-interventions réalisées, confirme cette première approche : le mode de rationalisation de leur relation aux chercheurs-intervenants est exprimé de manière plus « sociétaire » que « communautaire », au sens wébérien des termes. Tous ont mis l'accent, par exemple, sur la distinction qu'ils établissaient entre les rôles et les fonctions des différents contractants, tout en insistant sur les complémentarités à développer. Les attentes, les exigences mêmes vis-à-vis de la recherche-intervention ont été clairement rappelées par le plus grand nombre d'entre eux, avec le souci du résultat et de l'efficacité en toile de fond. Mais l'enquête par entretien semi-directif auprès des commanditaires révèle d'autres résultats qui rendent également perceptible moins d'homogénéité dans les discours tenus. Les qualités institutionnelles et professionnelles des responsables impliqués (élu, nommé ; acteur local, acteur européen ; maire, responsable de diplôme, chef d'établissement, etc.) dessinent ainsi des cultures décisionnelles différenciées, lesquelles influencent le statut à accorder à la coopération avec les chercheurs-intervenants. Si un processus coopératif a pu trouver sa place avec des commanditaires de « proximité » concernés par « l'éducatif local » et des macro-acteurs dont la légitimité était élective (RI1, RI8), il n'en a pas été de même dans le contexte gestionnaire et programmatique qui a caractérisé l'appel d'offres européen (RI3), dont la réponse s'est effectuée « à distance » et sans aucune forme d'humanisation des relations. *A contrario*, la politisation parfois excessive de certains décideurs locaux a pu contrarier le développement de ce processus (RI2), alors que le formalisme exigé dans la réponse aux commandes de l'administration de l'éducation nationale (RI6) a renforcé, quant à lui, les pratiques collaboratives. Une culture partagée avec les acteurs universitaires responsables de formation (RI4, RI5) a, bien entendu, facilité la coopération entre les chercheurs-intervenants et des commanditaires issus de la même institution d'appartenance et soucieux d'améliorer, ensemble, la qualité des diplômes dispensés.

### 3.2.2. Les relations entre les chercheurs-intervenants et les opérateurs de terrain : fonctionnelles et/ou coopératives ?

Nous l'évoquons plus haut, le sujet de la coopération trouve sa place dans un schème de pensée privilégiant les conditions d'effectivité de la connaissance. Cette question de l'effectivité n'attend pas le moment de la remise du rapport pour se poser, elle ne saurait être un après-coup de la recherche. Les démarches de recherche-intervention que nous avons analysées pour cette communication ont toutes imposé une présence importante des chercheurs sur le terrain, une fréquentation assidue des opérateurs. Par ailleurs, les modalités de recueil de données nécessitaient des niveaux de coopération importants : qu'il s'agisse de mobiliser les acteurs socio-éducatifs d'un territoire local (RI1, RI2, RI8) ou bien de convaincre des formateurs d'être filmés durant leur activité et de voir ces films projetés à certains de leurs collègues (RI7) ou encore d'assister à des séances de cours très agitées (RI6), pour nous limiter à ces seuls exemples. Des sollicitations individuelles s'ajoutent à ces moments formels de recueil, que ce soit pour obtenir une information manquante, confirmer une interprétation, tester la recevabilité d'une préconisation. Dès lors que la légitimation physique du commanditaire s'estompe, dès lors que le chercheur se retrouve « seul » avec les opérateurs, des réticences se font jour. Certains acteurs peuvent se montrer peu « coopératifs », voire hostiles. Ce refus de coopérer peut être analysé sous un angle sociologique,

politique ou idéologique. Mais il trahit aussi un doute sincère quant au bénéfice que les opérateurs pourraient retirer des connaissances qui seront produites. Il s'agit dès lors, pour certains, de coopérer par altruisme ou docilité à une activité dont ils n'auront aucun fruit. Ce cas de figure relève typiquement d'approches fonctionnelles bien plus que coopératives.

De façon symétrique, le chercheur emprunte le même chemin lorsqu'il se met « au service » des opérateurs, leur communiquant des supports censés améliorer leurs pratiques, les faisant profiter de formes de *benchmarking* ou prenant en charge certaines tâches qui allègent leur travail (rédaction de compte-rendus, *reporting*). Dans ces deux types de contribution, contribution des opérateurs au processus de recherche, contribution du chercheur à l'activité productive, nous nous situons en deçà de l'ambition coopérative. Celle-ci suppose d'aller au-delà de l'optimisation ou de la rationalisation du travail, et d'accepter qu'une rupture ait lieu dans les modes de pensée et d'agir. C'est au prix de cette rupture que chercheurs et opérateurs peuvent s'engager dans une démarche praxéologique, dans laquelle le rapport science-action prend toute sa mesure, faisant de la coopération une nécessité et non une plus-value.

Pour installer cette dynamique, l'exemple des huit recherches-interventions que nous avons étudiées démontre de l'importance des dimensions fonctionnelles et éthiques à la fois. Les relations opérateurs/chercheurs sont appréciées à la lumière de ces dimensions, dont la satisfaction constitue un préalable au déploiement concret de l'intention coopérative. Ainsi, à propos de la RI8, Gurnade indique : « Le chercheur-intervenant est celui qui mène la recherche-intervention et qui déploie la méthodologie du dispositif. Sa place et sa posture sont primordiales à travers le rôle de médiation qu'il tient entre la sphère scientifique et sociale. [...] Organisant la rencontre de savoirs différents, portés par des acteurs distincts, le tiers intervenant rend possibles leurs confrontations, leurs mélanges, il anime un véritable processus d'hybridation » (Herreros, 2009, p. 266) » (Gurnade, 2015b).

## Conclusion

Cette contribution se proposait d'apprécier le caractère réellement coopératif de recherches-interventions, dont nous avons rappelé qu'elles s'inscrivent dans une conception résolument externaliste de la science. La coopération a la spécificité de s'y présenter à la fois comme nécessité et comme idéal. Ainsi que nous l'avons mis en évidence, l'intention coopérative est fortement tributaire de la convention de recherche qui lie commanditaires et chercheurs. Dans ces documents, l'idéal coopératif reste souvent un impensé, à la fois parce que l'investissement en temps qu'il nécessite justifie qu'il ne soit pas explicitement mentionné dans un texte à valeur contractuelle, soit en raison d'effets de surcodage dont les orientations axiologiques ou politiques sont victimes. Toutefois, même dans les cas où le projet coopératif est porté par une volonté clairement exprimée, nous relevons que la dynamique coopérative ne saurait résulter de la seule contractualisation, mais nécessite une congruence avec les contextes, un effort particulier et une compétence du chercheur-intervenant. Pour gagner en pertinence, la coopération nécessite un chantier commun. La préoccupation émancipatrice, si elle peine à être formalisée dans les conventions, constitue toutefois, à cet égard, une opportunité. Ainsi que l'évoque Charbonnier : « L'émancipation est

relationnelle et collective : elle ne peut se faire qu'*entre* individus ayant besoin les uns des autres pour s'émanciper. L'idée d'émancipation unilatérale est analytiquement contradictoire (Rancière, 2004)» (Charbonnier, 2013, p. 84). Elle nécessite la conjonction d'une science et d'une action dans une forme sociale par nature hybride. Coopérer pourrait bien, à ce titre, émerger comme un indicateur pertinent de la mise en œuvre effective d'un tel projet.

## Bibliographie

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

Argyris, C., Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2, 89-104.

Bedin, V. (Dir.) (2013). *La conduite et l'accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'harmattan.

Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude. Le travail d'analyse dans les sciences sociales*. Paris : PUF.

Breton, D., Jouvenet, L.-P., Lasserre, H. & Meaudre, D. (1998). *L'intervention-conseil et l'autonomie de l'établissement scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Broussal, D., Ponté, P. & Bedin, V. (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : L'Harmattan (à paraître).

Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 25, 83-101

Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers ? In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation* (pp. 45-68). Paris : L'Harmattan.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 271-393.

Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris : PUF.

11

Dupuy, C., Asloum, N. & Guy, D. (2015). *La coopération : instrument ou enjeu éthique de la recherche-intervention en éducation*. Proposition de communication à la Biennale 2015 : « Coopérer », CNAM Paris, France.

- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Le Seuil.
- Gurnade, M-M. (2013). *Premier rapport d'étape de la recherche-intervention: la construction d'un observatoire « vivre sa jeunesse »*. (237p).
- Gurnade, M-M. (2015a). Mener une recherche-intervention dans le cadre d'une CIFRE. In J-F Marcel (Ed.). *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation*. À paraître. Dijon : Educagri.
- Gurnade, M-M. (2015b). L'observatoire comme dispositif au centre de l'articulation de la recherche et de l'intervention. In D. Broussal et P. Ponté (dir.). À paraître. Paris : L'Harmattan.
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse : Erès.
- Imbert, F. (2001). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice Editions.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : Éditions la Découverte.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri (à paraître).
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ould-Ferhadt, L. (2008). Sociologue dans une collectivité territoriale, pour quoi faire ?, *Sociologies pratiques*, 1/16, 63-78.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 10/18.
- Sfez, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Triby, E. (2001). Pour une économie des pratiques d'évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 6, 9-19.