

Analyse critique des conditions du developpement de la cooperation dans une composante de recherche en sciences de l'education.

Véronique Bedin, Daniel Guy

► **To cite this version:**

Véronique Bedin, Daniel Guy. Analyse critique des conditions du developpement de la cooperation dans une composante de recherche en sciences de l'education.. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. "Coopérer?", Jun 2015, Paris, France. 2015. <hal-01218347>

HAL Id: hal-01218347

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01218347>

Submitted on 21 Oct 2015

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

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

Proposition pour la biennale CNAM 2015 “Coopérer”

Analyse critique des conditions du développement de la coopération dans une composante de recherche en sciences de l'éducation

Critical analysis of cooperation development conditions inside an educational science research team

Identifiant Communicant Biennale 2015 : 418

Bedin Véronique

Guy Daniel

Sciences de l'éducation, Université Toulouse2 Jean-Jaurès (France)

UMR EFTS (Unité mixte de recherche « Education, formation, travail, savoirs »)

bedin@univ-tlse2.fr, guy@univ-tlse2.fr

Mots-clefs :

Composante de recherche, fonctionnement collaboratif, travail coopératif, pratiques scientifiques, accompagnement du changement

Key words:

Research team, cooperative working, scientific praxis, change accompaniment

Résumé :

Quel sens revêt la coopération lorsqu'elle porte sur la mise en place d'une nouvelle dynamique de recherche et quels sont ses modes opératoires dans le contexte actuel ? Cette contribution aborde le sujet sensible de l'évolution d'une composante de recherche en choisissant la coopération comme clef d'entrée d'une étude de cas : la création de l'entrée thématique « Conduite et accompagnement du changement » au sein d'une UMR de l'université de Toulouse. L'analyse s'appuie sur les documents requis par les instances d'évaluation, les comptes rendus de réunions et la production d'un ouvrage collectif. Les résultats soulignent la plus-value apportée par le fonctionnement collaboratif comme vecteur de changement des pratiques scientifiques, mais également les difficultés rencontrées et les enjeux sous-jacents.

Summary:

What meaning cooperation takes on when it is about new research dynamic implementation and what are the operational modes in the current context? The present contribution takes up the sensible topic of the evolution of a research team who has chosen cooperation as analysis focus for a case study: creation of thematic key entry “change management and accompaniment” in UMR of Toulouse University. The analysis is based on documents requested by evaluation committees, minutes of meetings and a common publication. The results emphasise the capital gain brought by cooperative working as change vector in scientific practice, but the difficulties and the underlying issues as well.

Introduction

Cette contribution se propose d'aborder la thématique de la coopération dans le contexte de l'université, en prenant plus particulièrement en compte les pratiques scientifiques des chercheurs et le développement d'une composante de recherche pour appréhender plus empiriquement la question. Si le fonctionnement collaboratif a pu s'ancrer à l'origine de l'université et reste vivace dans certains cas de figure, il n'en demeure pas moins que de nouveaux modes de pensée et d'action la traversent actuellement, dans le sillage du Processus de Bologne et des doctrines du *New Public Management*. Des discours relevant d'axiologies différentes occupent par conséquent le devant de la scène et s'affrontent parfois, au nom de l'efficacité de l'enseignement supérieur ou, *a contrario*, d'une tradition plus humaniste et, de fait, coopérative.

Sujet sensible, par conséquent, s'il en est un, que celui de la coopération, peu abordé frontalement dans les murs de l'université. C'est pourtant le parti-pris que nous avons choisi d'adopter. Après avoir rappelé les éléments généraux du débat qui permettent de penser l'idéal coopératif dans l'enceinte universitaire, aujourd'hui de plus en plus concurrentielle, nous présenterons plus spécifiquement les caractéristiques d'une étude de cas qui montrent pourquoi et comment la création d'une composante de recherche aura finalement permis qu'elle s'auto-organise de manière délibérative et collective, dans le contexte que l'on connaît pourtant. L'analyse s'appuie sur les documents requis par les instances d'évaluation et les comptes rendus de réunions de cette composante. Les résultats soulignent la plus-value apportée par le fonctionnement collaboratif comme vecteur de changement des pratiques scientifiques, mais également les difficultés rencontrées et les enjeux sous-jacents.

1. Le développement des pratiques de recherche, à l'épreuve de la coopération

1.1 Les caractéristiques de la coopération... lorsqu'elle est contextualisée aux réalités actuelles de l'université

Si l'on remonte à la définition historique et étymologique de l'Université (*universitas magistrorum et scholarum*) qui désigne une communauté de pairs organisés de manière autonome pour assumer collectivement une même mission d'enseignement et de recherche (Durkeim, 1938), soit une corporation de maîtres et de leurs étudiants pouvant énoncer en dernière instance les critères du savoir légitime et valorisé, la tentation est grande de considérer que l'université ne peut se penser indépendamment d'une culture de la coopération. Elle la porte en son sein, d'une certaine manière. C'est là une première réalité. Le terme d'« équipe de recherche », souvent employé par les enseignants-chercheurs eux-mêmes, constitue leur marqueur communautaire et identitaire favori, symboliquement du moins. Le Conseil national des universités revendique une forme d'auto-gestion collective pour évaluer et gérer les carrières. Les coopérations entre les établissements d'enseignement supérieur, leurs personnels, les acteurs académiques et de terrain sont encouragées par les instances décisionnaires et qui financent les projets de recherche notamment. Autant d'exemples qui montrent donc que la question de la coopération revêt bien du sens, sous des formes multiples, à l'échelle de l'université.

Mais de nouveaux principes ont vu le jour, dans le feu des nombreuses réformes qui ont marqué récemment le fonctionnement universitaire (Le Processus de Bologne, La Stratégie de Lisbonne dite pour « l'économie de la connaissance », l'Espace européen de la recherche, la loi française « LRU » relative aux libertés et responsabilités des universités...), en portant à mal, pour certains d'entre eux, la visée coopérative. Quelques exemples sont significatifs : le développement de dispositifs managériaux d'appréciation de la qualité des établissements universitaires ; l'avènement d'agences

nationales telles que l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur avec son cortège de critères, listes et classements ; l'impératif productiviste du *publish or perish*... Une ouverture à la concurrence et à la marchandisation du savoir, une bureaucratisation toujours plus accentuée du métier, diront certains. Les enseignants-chercheurs français sont frappés de plein fouet par ces évolutions législatives qui modifient leur statut, la gestion de leur carrière, leurs conditions de travail et leur position sociale. Musselin (2008, p. 101) n'hésite pas à dire qu'il s'agit là d'un « groupe professionnel particulièrement touché par les transformations du travail dans les sociétés contemporaines », ce qui va contribuer à le fragiliser, de même que l'idéal coopératif, qui avait pu, à un moment de son histoire, le caractériser.

1.2 La coopération : une réalité vécue dans les pratiques ou un idéal à atteindre ?

Ce mot de « coopération », que nous venons d'employer en le déclinant dans le cadre de l'université, mérite d'être clarifié maintenant de manière plus conceptuelle. Il est notamment à distinguer de celui de coordination et se rapproche, par contre, de celui de « collaboration ». Si la coordination renvoie seulement à des activités de communication fonctionnelle, le terme de « collaboration » est réservé à des situations professionnelles dans lesquelles les acteurs ajustent leurs activités en vue de partager une action commune efficace (Schmidt, 1994 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardiff, 2007). Il va de soi que dans certains contextes socio-politiques ou professionnels dissymétriques, ce que l'on peut considérer le plus souvent comme seulement un idéal de coopération court le risque de se dissoudre dans le courant de l'action en autant de « contributions à... », « ajustements mutuels », « régulations », « coordination »...

Il nous semble donc intéressant, à ce niveau du développement, d'avancer un nouveau terme, porté par Dardot et Laval (2014) : « le commun », qui met justement l'accent sur l'activité pratique des hommes pour rendre compte des choses communes et produire un nouveau sujet collectif. Ces auteurs posent la praxis instituante comme une condition *sine qua non* de l'émergence du commun comme co-activité, co-obligation, co-opération et réciprocité. Promouvoir l'idéal de coopération, c'est donc rechercher les conditions d'une activité collective autogouvernée engageant les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques fondant, par la délibération commune, des règles reconstruites par chacun pour prendre en charge une activité de mise en commun. En ce sens, Dardot et Laval (*ibid.*) s'autorisent à parler « des communs », des communs de connaissance en ce qui nous concerne, en prenant l'exemple que nous avons choisi de développer dans la partie empirique de ce texte.

1.3 Les pratiques scientifiques des chercheurs : vers un travail collaboratif et/ou un renforcement de l'individualisation ?

En tenant compte des dernières évolutions de l'université, l'expression lisse et uniforme « des pairs », à laquelle nous avons fait référence *supra* et qui pouvait inaugurer les conditions d'un travail collaboratif, recouvre en fait une réalité complexe et multiple de statuts professionnels, de conditions d'exercice de l'activité et de déroulement de carrières. Corcuff (2003) souligne ainsi les conséquences négatives d'un système qui crée des conduites de distinction de la part de certains, de la concurrence et de la tension chez les autres. Le travail d'évaluation introspectif de Viry (2006), mené sur « le monde vécu des universitaires » à partir de l'analyse de 43 entretiens cliniques d'enseignants-chercheurs français, corrobore également cette vision : l'auteur n'hésite pas à qualifier l'université de « République des Egos », en insistant sur le mal-être et les frustrations qui la caractérisent, dans le domaine de la production scientifique spécifiquement. Si cet aspect de la réalité ne peut être ignoré, elle ne lui est pas non plus réductible.

D'autres considérations relatives aux pratiques des chercheurs nécessitent d'être prises en compte, lesquelles iraient vers le développement d'activités de coordination ou de coopération. Ces dernières trouvent leur sens dans des contextes et des configurations spécifiques, parfois très réduits, mais existent néanmoins, pour peu que ces derniers soient structurants du point de vue du travail collaboratif, symboliquement ou pratiquement. Zetlaoui (1999, pp. 290-295) identifie ainsi des facteurs qui permettraient de créer des « conditions de coopération dans un système universitaire [pourtant] atomisé » : l'échelle locale, au sens proximal et affectif du terme ; un projet de recherche commun mobilisateur qui engage la pérennité et la reconnaissance du groupe d'appartenance auquel ses membres s'identifient et qui prend alors le statut de « commun » (Dardot & Laval), la confiance accordée aux responsables de ce groupe, des relations informelles qui se structurent progressivement en systèmes auto-organisés productifs, pour ne citer que quelques exemples. Des « réactions de solidarité » se manifesteraient même dans le cas de « petites unités », « marginalisées » ou « nouvelles » (Zetlaoui, *ibid.*), qui auraient besoin de la force du collectif pour exister. L'étude de cas, que nous détaillerons dans les parties qui suivent, apporte des précisions à cet égard.

2. Le choix d'une étude de cas pour analyser les conditions du développement supposé de la coopération dans une nouvelle composante de recherche en sciences de l'éducation

2.1 Le recours à l'étude de cas : enjeux épistémologiques et méthodologiques

Au regard des spécificités de l'objet d'étude choisi, de son caractère sensible voire polémique, de notre propre implication dans la problématisation vécue du sujet, l'orientation méthodologique retenue est celle de l'étude de cas. A l'instar d'Albarello (2011), nous considérons que l'étude de cas constitue bien une approche méthodologique à part entière. Pour ne pas en rester à des considérations principielles et formelles, l'étude de la coopération dans la création d'un nouveau collectif de recherche nécessite effectivement d'en appréhender sa dynamique « de l'intérieur » et de manière approfondie, en tenant compte des éléments de contexte en grandeur réelle qui participent de sa mise en œuvre. L'ambition de l'étude de cas répond bien à ces préoccupations puisqu'elle est définie comme une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Albero, 2010). Le positionnement épistémologique et méthodologique présenté dans cette contribution s'ancre dans celui de l'approche qualitative de type empirique et s'inscrit dans une démarche à dominante interprétative et heuristique nourrie par une analyse lexicométrique, en relation avec une perspective réflexive critique.

2.2 Le contexte institutionnel spécifique de la création d'une nouvelle composante de recherche : une opportunité pour accompagner le changement

Après une période de crise institutionnelle de plusieurs mois, c'est la création d'une nouvelle structure de recherche en 2009 au sein de notre université¹, une Unité mixte de recherche (UMR) en sciences de l'éducation, qui a constitué un cadre propice à l'émergence et au développement de la composante de recherche dans laquelle nous situons notre étude de cas pour analyser la réalité de la dynamique coopérative. Comme l'écrit justement Morin (1994, p. 198), « à la source du changement, il y a les conditions d'émergence de la nouveauté ». La composante de l'UMR à laquelle nous faisons référence a été délibérément nommée « Conduite et accompagnement du changement en éducation et en formation » ; le changement, tel que nous le concevions, pouvant s'entendre jusqu'à l'évolution des conceptions et des pratiques scientifiques, l'état d'esprit

¹ Afin de préserver l'anonymat de cette contribution, l'université et l'UMR concernées par ce texte ne seront pas identifiées.

coopératif devenant alors la bannière de ralliement de ceux qui étaient en quête d'un autre mode de fonctionnement dans les pratiques de recherche, en réaction à des expériences antérieures peu concluantes et portés par l'utopie que tout projet de ce type nécessite. Mais l'utopie, pensée comme « une possibilité latérale du réel » (Cros, 1998, p. 8) n'est-elle pas le moteur indispensable au changement social ? « Regrouper », « fédérer », « collaborer », « mutualiser », « réunir » et tous les champs lexicaux dont ces différents principes se réclament devinrent ainsi les maîtres mots de la déclaration de politique scientifique de la nouvelle organisation que nous avons choisi d'étudier dans cette contribution.

2.3 L'organisation des conditions de développement de cette composante de recherche, au regard de l'enjeu de coopération

Il est utile de rappeler ici que nous distinguons la coordination de la coopération (cf. *supra*). Nous considérons que la composante de recherche « Conduite et accompagnement du changement » s'est auto-organisée, dès son origine, sous l'égide du travail coopératif, pensé au début comme une visée à atteindre, avec des modes d'action qui ont été progressivement trouvés pour le permettre. Au fil du temps, cette volonté s'est progressivement renforcée et a été de mieux en mieux opérationnalisée. Le contexte institutionnel qui a présidé à sa création et qui a été relaté *supra* a participé du projet de faire émerger de nouvelles pratiques de pilotage et manières de faire de la recherche. Les co-coordonateurs – un professeur des universités et un maître de conférences – ont assumé la fonction qui leur incombait à cet égard, de façon explicite, en impulsant la mise en oeuvre d'un fonctionnement de type délibératif entre eux deux d'abord et au sein de la composante ensuite, en favorisant le développement d'échanges systématiques et réguliers avec les participants sur toutes les questions institutionnelles et scientifiques importantes, en veillant à l'aboutissement des décisions collégialement prises, pour l'essentiel. Ce groupe de recherche comprenant une trentaine de membres (enseignants-chercheurs, chercheurs associés et doctorants inclus) s'est ainsi engagé dans la production d'actions communes telles que la production d'un ouvrage collectif sur la thématique du changement en éducation et en formation (Bedin, 2013), une co-participation significative à deux colloques² internationaux au nom de la composante de recherche, l'établissement « d'un cadre générique pour penser, observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement » (Guy, 2013), la co-organisation et la co-animation d'un séminaire de recherche annuel, pour ne citer que quelques unes des actions les plus emblématiques qui illustrent ce choix axiologique et opérationnel du « travailler ensemble », après l'expérience d'un mode de management scientifique pyramidal et négativement vécu. Les résultats de l'étude empirique qui suivent apporteront des précisions factuelles sur les différents points évoqués.

La coopération est bien à penser comme un enjeu du développement de cette composante de recherche, voire comme un défi. Elle est, avant toute chose, toujours à re-discuter, à (re)construire et ne sera donc, de fait, jamais totalement acquise. Différents facteurs constituent des risques potentiels d'altération : la hiérarchisation statutaire entre les membres de la composante au regard du pilotage des activités scientifiques et de l'encadrement des doctorants, traditionnellement dévolus aux professeurs des universités ; l'individualisation des carrières professionnelles des enseignants-chercheurs ; la singularisation de certaines activités de recherche difficilement assimilables en tant que telles dans un fonctionnement collectif ; la résistance de quelques chercheurs à s'intégrer dans une communauté scientifique, avec les règles de vie qui la spécifient ; l'affaiblissement éventuel du leadership des co-coordonateurs de la composante, notamment.

² Colloque de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation [AECSE], Nanterre la Défense, France, 2011.- Congrès de la Mediterranean Society of Comparative Education [MESCE], Hammamet, Tunisie, 2012.

2.4 Les matériaux mobilisés pour mener l'investigation empirique

Conformément aux caractéristiques méthodologiques de l'étude de cas qui conseillent le recueil de données basé sur le réel et le vécu des acteurs (De Bruyne et *al.*, 1974), nous avons choisi d'analyser les 34 comptes-rendus des séances plénières de notre composante de recherche du 29 mars 2010 au 12 juin 2014. Il s'agit de documents « internes », qui auront permis, quatre années durant, d'encoder les pratiques institutionnelles et scientifiques de la vie de ce groupe de chercheurs. L'examen systématique, *a posteriori*, de ce que nous considérons comme des traces de pratiques, tant organisationnelles que de recherche, a permis de rendre intelligible le terme de « coopération » dans le cas précis qui était le nôtre. Les données lexicales, que constituent ces comptes-rendus, ont été soumises à une analyse automatique des données avec le logiciel Iramuteq. Les résultats, interprétés avec une clef d'entrée « coopération », figurent dans les pages qui suivent.

Des documents formels et qui renvoient au fonctionnement plus global de notre structure de recherche ont également été exploités. Ils ont permis de rédiger les paragraphes 2.2 et 2.3 de ce texte. Il s'agit notamment de la déclaration de politique scientifique de l'Unité mixte de recherche (2009), de son texte de gouvernance (2009), des dossiers d'évaluation de cette structure qui ont été restitués à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (campagne 2011-2014 et campagne 2014-2015).

Nous attachant dans cette communication à rechercher le sens et les modalités opératoires que revêt la coopération lorsqu'elle porte sur la mise en place d'une nouvelle dynamique de recherche, nous avons d'abord voulu caractériser la dynamique « démographique » de la composante. Les entrants, les sortants, les pérennes : allées et venues ou stabilité d'un collectif attaché à une oeuvre commune ? Pour ensuite interroger les modalités de construction ou de co-construction, notamment la place accordée aux logiques coopératives à travers l'analyse lexicométrique des comptes-rendus des réunions en séance plénière de la composante sur une période couvrant les 4 premières années de fonctionnement.

3 L'étude de cas

3.1 La dynamique démographique

Sur 34 comptes-rendus archivés et couvrant la période du 29 mars 2010 au 12 juin 2014, 27 étaient renseignés quant au nombre et à l'identité des participants. Durant cette période, 57 enseignants-chercheurs, doctorants, docteurs ou professionnels associés ont participé au moins une fois à une séance plénière, ou ont manifesté auprès des responsables, leur intention de participer aux travaux de la composante. Parmi eux, 23 n'ont pas donné suite à leur intention ou n'ont participé qu'à une seule réunion. Soit 34 membres-participant (MP) identifiés.

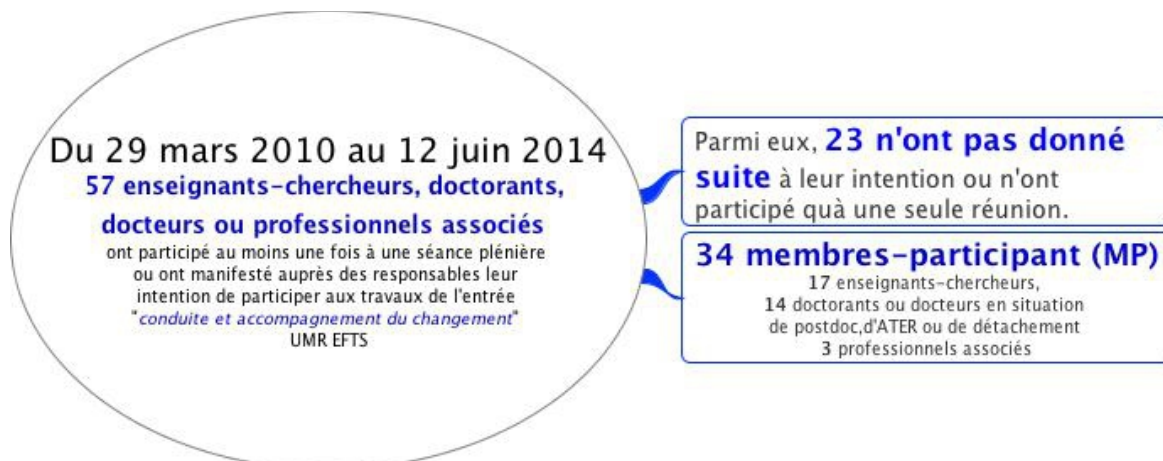


Figure 1 : la variation des effectifs de mars 2010 à juin 2014

Parmi ces 34 membres-participants, 10 membres n'ont pas été actifs au cours de l'année universitaire 2013-2014 dont 1 membre fondateur de la composante (Pr), 1 Maître de conférences qui a quitté l'établissement et 8 MP peu présents (med=4) durant la période d'observation (3 Mcf, 2 professionnels associés, 3 doctorants ou docteurs en situation de postdoc, d'ATER ou de détachement). Reste donc 24 MP actifs au 12 juin 2014 dont un noyau de 10 fondateurs qui se sont engagés dès la période comprise entre mars 2010 et janvier 2011. 14 MP actifs en juin 2014 avaient rejoint la composante au fil de l'eau entre février 2011 et juin 2014.

L'analyse de la participation aux différentes activités de la composante permet de distinguer trois niveaux de contributions. Le niveau 1 correspond à une participation avec présentation de l'avancée des travaux personnels et prise en charge ponctuelle d'une tâche collective comme la prise de notes. Le niveau 2 témoigne d'un engagement plus conséquent qui se traduit par la participation à des groupes de travail, à des publications collectives ou l'aide à l'organisation d'une activité. Le niveau 3 correspond aux membres-participant qui sont engagés très activement dans la vie de la composante en assumant en sus des activités de niveau 1 ou 2 la coordination de groupe(s) de travail ou l'organisation d'activité(s) spécifique(s). C'est en particulier le cas des deux co-responsables de la composante.

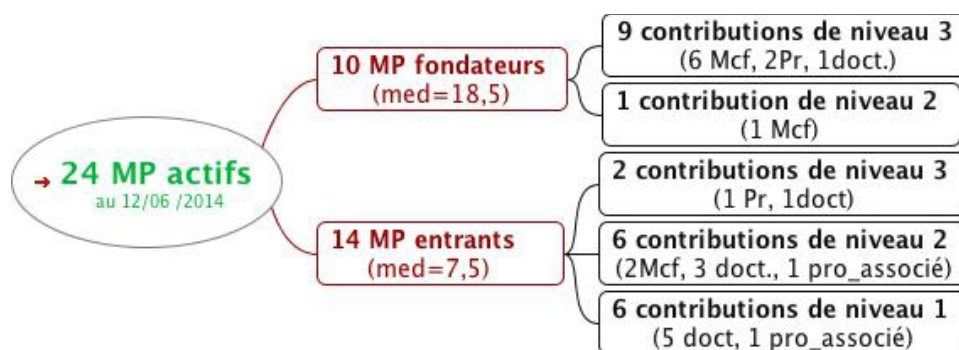


Figure 2 : structuration des effectifs et niveau de contribution

L'observation de la participation aux réunions, croisée avec celle du niveau de contribution montre que l'activité de la composante est portée principalement par un noyau de 10 membres dont la

participation aux séances est régulière avec une médiane de 19 sur 27 observations et une contribution de niveau 3 pour l'ensemble de ces membres.

<p>Deuxième couronne 14 membres dont la participation varie entre 2 et 6 présences au séminaire. Aucun membre fondateur ne fait partie de ce groupe, 4 sont des entrants. 9 membres ne sont plus actifs au mois de juin 2014.</p>		
<p>Première couronne 10 membres dont 3 fondateurs composent la périphérie du noyau. Leur participation au séminaire varie de 7 (min) à 14 (max) avec une valeur médiane de 9.</p>		
<p>Noyau 10 membres dont 8 fondateurs composent le noyau de l'entrée avec une participation au séminaire qui varie de 15 (min) à 27 (max) pour une valeur médiane de 19.</p>	<p>- 10 contributions de niveau 3 - 5 Mcf, 3 Pr, 1 Doct. - 1 Prof_associé.</p>	<p>- 3 contributions de niveau 3 - 5 contributions de niveau 2 - 2 contributions de niveau 1 - 6 Doct, 3 Mcf, 1 Pr</p>
		<p>- 9 contributions niv. 1 - 1 contribution niv. 2 - 6 Doct., 4Mcf, - 3 Pro_associé</p>

Figure 3 : distribution des effectifs en fonction de leur participation au séminaire

Au-delà des allées et venues, les 10 MP qui n'ont pas été actifs durant l'année 2013-14 -des sortants en quelque sorte- et les 14 entrants au fil de l'activité, l'existence d'un noyau stable crée les conditions propices au développement de logiques coopératives dont nous allons maintenant chercher les traces dans les comptes-rendus des réunions en séance plénière de la composante.

3.2 Analyse lexicale des correspondances

3.2.1 Corpus et étape de l'analyse

Le corpus soumis à l'analyse est composé de 34 comptes-rendus des séances plénières de la composante « conduite et accompagnement du changement » qui se sont déroulées entre mars 2010 et juin 2014. Ces comptes-rendus ne reprennent pas le verbatim des réunions. Les CR sont rédigés au fil des échanges par un ou deux participants volontaires qui retranscrivent les principaux éléments de discussion et l'ensemble des décisions qui ponctuent le déroulement de chaque séance. Avant diffusion à l'ensemble des participants, les notes prises au cours de la séance sont complétées par les notes des responsables et animateurs de la composante en appui sur l'ensemble des documents (présentation, textes, cartes sémantiques, etc.) qui ont servi de support aux différentes intervenants. Ces documents accompagnent le compte-rendu final de la séance. L'homogénéité de ce corpus, condition de validité de l'analyse des correspondances lexicales, est relative ; les comptes-rendus dépendant des scripteurs au moment de la prise de notes. Cependant, la permanence d'un noyau de participants, la cohérence scientifique du séminaire et ses modalités pérennes d'organisation garantissent un contexte stable d'une réunion à l'autre. Dans ces conditions, si l'analyse des correspondances lexicales ne permet pas d'accéder à l'imaginaire qui sous-tend la prise de parole de chacun des participants, elle est néanmoins un moyen d'explorer l'univers sémantique institutionnel de référence de la composante.

L'analyse automatique des données lexicales en appui sur le logiciel Iramuteq s'effectue en deux étapes. Au cours de la première, l'étude statistique de la distribution du vocabulaire produit une classification hiérarchique descendante (CHD) regroupant les segments de texte élémentaires (36 occurrences en moyenne) en fonction de la ressemblance / dissemblance de leur univers lexical. Au cours de la seconde étape, une analyse factorielle des correspondances effectuée sur le tableau

croisant les formes lexicales significatives et leur classe d'appartenance permet d'affiner la description.

3.2.2 Les résultats de la classification et de l'analyse factorielle des correspondances

Pour interpréter les classes, l'analyste dispose d'un ensemble de résultats, notamment le dendrogramme, le profil lexical et les segments de texte caractéristiques de chaque classe. Le corpus des 34 comptes-rendus est décrit par 5 classes stables qui regroupent 88 % du nombre total de segments de texte (1650 sur 1877).

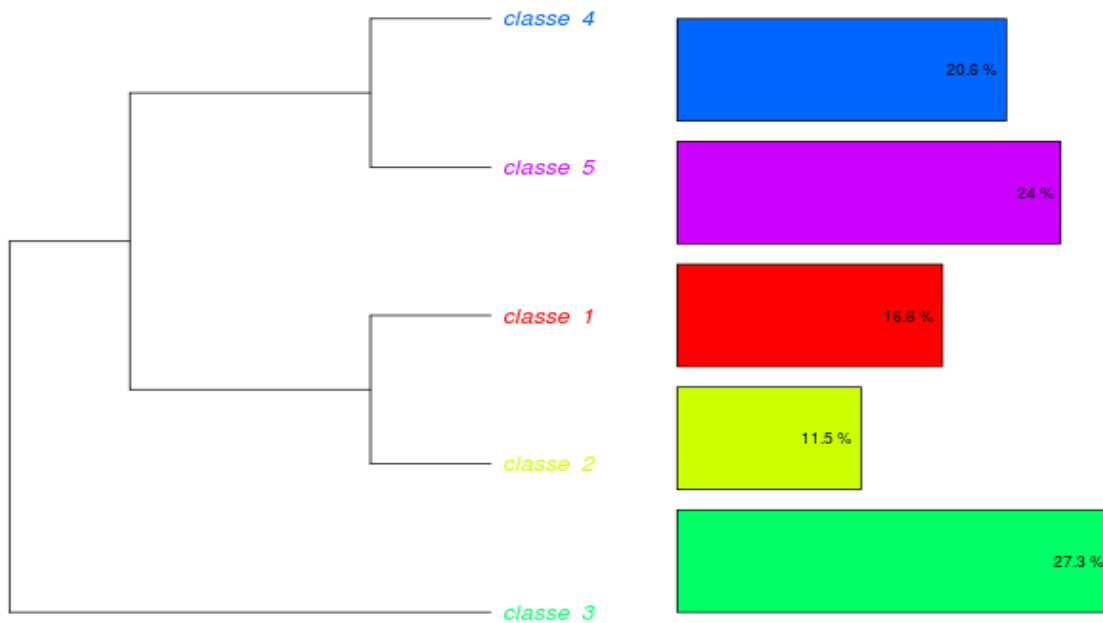


Figure 4 : dendrogramme des classes stables

Le dendrogramme différencie nettement deux groupes de classes lexicales. L'un, réduit à une seule classe (cl. 3), regroupe des segments de texte relatifs au travail d'organisation interne et aux modalités de fonctionnement qui rendent possible le déploiement de l'activité scientifique de la composante. Le second composé de 4 classes (cl. 4, 5, 1 et 2) précise cette activité.

Le facteur 1 (39 % de l'inertie du tableau soumis à l'analyse) rend compte graphiquement de cette distinction (étirement sur le plan factoriel) entre le travail d'organisation interne et l'activité scientifique telle qu'elle est organisée.

partir de 7 dictionnaires classiques. Soit 16 synonymes : **accord, aide, appui, association, collaboration, complicité, concours, contribution, coopérative, cotisation, participation, services, société, solidarité, soutien et syndicat**. Pour apprécier si chacune de ces formes lexicales renvoie ou traduit l'idée de coopération lorsqu'elle est mobilisée dans un ou des comptes-rendus, nous devons revenir au contexte spécifique de leur usage. Mais, comme nous l'avons pointé, l'idéal de coopération court le risque de se dissoudre dans le courant de l'action en autant de « contributions », « coordinations », « ajustements mutuels », « régulations »... Pour en juger, nous avons complété la liste des synonymes de « coopération » par les synonymes de « délibération » et de « commun » afin de rechercher dans les comptes-rendus non seulement les traces d'une coordination instrumentale de l'action, mais aussi celles d'une activité collective autogouvernée, c'est-à-dire engageant les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques fondée sur la délibération commune.

Opérationnellement, nous avons passé au tamis l'ensemble des formes lexicales caractéristiques de la classe 3 pour ne retenir que celles en lien avec les idées de « coopération » ou de « délibération commune » que nous avons parallèlement examinées dans leur contexte d'usage effectif dans les comptes-rendus afin d'être en mesure d'interpréter le matériau ainsi filtré.

Forme lexicale	Effectif classe 3	Effectif total	Pourcentage	p
Contribution	26	45	28	<.0001
Coordinateurs	14	16	88	<.0001
Coordonnateurs	23	25	92	<.0001
Ensemble	34	50	43	<.0001
Participant	31	44	43	<.0001
Participer	20	30	24	<.0001
Décider	12	14	86	.0001
Coordonner	7	8	88	.00012
Coordination	6	7	86	.0005
Participation	12	21	57	.00197
Discussion	21	52	40	.03098
Débat	21	52	40	.03098
Discuter	11	24	46	.03971

Figure 6 : la déclinaison de l'idée de coopération dans la classe « organisation et modalités de fonctionnement interne »

Les formes lexicales recueillies et leur examen dans leur contexte d'usage effectif témoignent de la prégnance de l'idée de coopération dans le travail collectif d'organisation de l'activité. C'est une coopération instrumentale pour organiser les contributions de chacun à l'action collective, pour créer les conditions de la participation des membres aux différentes activités dans lesquelles la composante est impliquée. Ce travail d'organisation est soucieux d'associer *l'ensemble du groupe, l'ensemble des participants, l'ensemble des doctorants...* Si ce travail permet la coordination de l'activité, l'idée de coopération n'est pas mobilisée simplement dans une perspective instrumentale car il s'agit bien pour les membres-participant de la composante de décider ensemble de l'organisation de leur activité.

Conclusion

Le profond remaniement du paysage universitaire caractérisé notamment par le développement de dispositifs managériaux d'appréciation de la qualité des établissements, l'avènement d'agences nationales d'évaluation avec leur cortège de critères, listes et classements et l'impératif productiviste du *publish or perish* nous a conduit à interroger le sens que revêt l'idée de coopération lorsqu'elle porte sur la mise en place d'une nouvelle dynamique de recherche. Se réduit-elle à une coopération instrumentale pour optimiser l'organisation et la coordination du travail collectif ? Au contraire, préserve-t-elle l'idéal d'une activité collective, autogouvernée, engageant les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques et fondant par la délibération commune, des règles reconnues par chacun pour prendre en charge une activité de mise en commun ?

L'analyse des comptes-rendus des réunions, des documents requis par les instances d'évaluation et des conditions de production d'un ouvrage collectif montre que la coopération est bien un enjeu du développement de cette jeune composante de recherche. Dans une perspective instrumentale, il s'agit de coopérer pour organiser les contributions de chacun à l'action collective, pour créer les conditions de la participation des membres aux différentes activités dans lesquelles la composante est impliquée. Mais il ne s'agit pas seulement de cela car ce qui est en jeu, c'est de décider ensemble l'organisation des activités. Défi d'instituer et de faire vivre un « commun » dans un contexte global qui pousse à l'individualisation des carrières scientifiques. Défi que relève ce collectif comme en témoigne l'analyse des comptes-rendus. Cependant, la trace de l'action des coordonnateurs l'emportent dans les comptes-rendus sur celles des discussions et débats. Si la coopération comme activité collective autogouvernée est effective dans le travail d'organisation de cette composante, elle apparaît néanmoins fragile car dépendante du leadership des coordonnateurs.

Références bibliographiques

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp.15-25). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Bedin, V. (Dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

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

Corcuff, P. (2003). *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel.

Cros, F. (1998). Introduction. In F. Cros (Ed.), *Dynamiques du changement en éducation et formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (pp. 7-16). Paris : INRP.

De Bruyne, P. et al. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : P.U.F.

Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. Paris : La découverte.

- Durkheim, E. (1938, éd.1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin (Ed.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 127-150). Paris : L'harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1994). *Sociologie*. Paris : Fayard.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : Éditions La Découverte.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative works and its articulation : requirements for computer support. *Le travail humain*, 4(57), 345-366.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zetlaoui, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris : L'Harmattan.