

## La coopération: Instrument ou enjeu éthique de la recherche-intervention en éducation ?

Claire Dupuy, Nina Asloum, Daniel Guy

► **To cite this version:**

Claire Dupuy, Nina Asloum, Daniel Guy. La coopération: Instrument ou enjeu éthique de la recherche-intervention en éducation ?. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. "Coopérer ?", Jun 2015, Paris, France. 2015. <hal-01219138>

**HAL Id: hal-01219138**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01219138>**

Submitted on 22 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.

**La coopération:  
Instrument ou enjeu éthique de la recherche-intervention en éducation ?**

**Coopération :  
Instrument or ethical issue of educational research-intervention ?**

Claire Dupuy, doctorante UMR EFTS  
Nina Asloum, MCF UMR EFTS  
Daniel GUY, MCF UMR EFTS  
Université de Toulouse

Identifiant communicant biennale : 424

**Mots clés :**

Commun, coopération, recherche-intervention, enseignant-chercheur, conduite et accompagnement du changement.

**Key words:**

Common, cooperation, research-intervention, teacher-researcher, change management and accompaniment

**Résumé :**

La biennale 2015 arrive au cours d'une période aux prises avec de profondes mutations : globalisation, pluralisme culturel, modernisation de l'action publique, mais aussi crises économiques, catastrophes écologiques, montée des nationalismes... Contre tout fatalisme, des acteurs dessinent un nouvel horizon en portant la revendication du « commun » pensé comme co-activité, co-obligation, co-opération et réciprocité. Enseignants-chercheurs engagés dans un projet scientifique visant à éclairer les processus qui favorisent la coproduction et la régulation collective dans le cadre des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, nous questionnons la place accordée à l'idée de coopération. Est-elle repérable en tant que modalité particulière au sein des méthodologies de recherche-intervention, ou plus fondamentalement apparaît-elle en filigrane comme un enjeu éthique et sociétal ?

**Summary:**

The Biennial 2015 takes place within a time of deep changes: globalisation, cultural pluralism, modernisation of public intervention, but as well economic crisis, ecocatastrophes, increase of nationalism... against any kind of fatalism, some stakeholders are drawing a new horizon holding the claim of “common” thought as co-activity, co-obligation, cooperation and reciprocity. Teachers-researchers committed in scientific projects aiming to enlighten processes that favour coproduction and public regulation as part of change management and accompaniment practice, we interrogate about the space allocated to the idea of cooperation. Is it perceptible as specific manner among research-intervention methods, or more fundamentally does it appear watermark as ethic and social concern ?

## **Introduction**

La biennale 2015 arrive au cours d'une période marquée par l'ampleur des réformes auxquelles les domaines de l'éducation et de la formation sont confrontés dans un contexte de crise. L'avenir semblerait interdit, l'action politique impuissante en renvoyant les individus à leur isolement avec les conséquences néfastes qu'il entraîne notamment dans le monde du travail (Brun out, dépression). En réaction à ces constats amers, des acteurs dessinent un nouvel horizon en portant la revendication du *commun* pensé comme *co-activité, co-obligation, co-opération et réciprocité* (Dardot et Laval, 2014). Relayé par les sciences sociales, le principe de « coopération » qui s'oppose à « l'individualisme négatif » (Castel, 1995) est réactivé, enrichi par la conviction qu'un autre mode d'organisation des relations sociales est possible. De l'économie collaborative à la recherche d'idéaux politiques défendant le désir de créer des communs avec des acteurs aux conceptions et convictions différentes, il est aujourd'hui possible de repérer des formes de coopération dans de nombreux domaines autour de nous. Qu'en est-il dans le domaine du changement en éducation ? Quelle place est accordée à l'idée de coopération pour éclairer les processus qui favorisent la coproduction et la régulation collective dans le cadre des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, plus particulièrement quand ces dernières sont adossées à des recherches-interventions ?

Pour développer ce questionnement, nous prendrons appui sur la publication d'un ouvrage (Bedin, 2013) par un collectif de chercheurs dont l'objectif *est d'apporter un éclairage original sur la problématique du changement, à partir de postures, de démarches, et de concepts développés en sciences de l'éducation*. L'enjeu sera double. D'une part, situer l'idée de coopération dans l'élaboration théorique par ce collectif de chercheurs de l'objet « conduite et accompagnement du changement ». D'autre part, préciser sa place et son rôle dans les modalités de recherches-interventions mises en œuvre. Mais au préalable, attachons-nous à circonscrire l'idée de coopération.

### **1. L'idée de coopération**

La coopération pourrait être dans une première approche, définie comme un échange dont chacun des participants bénéficie. Mais cette définition reste très générale alors que les échanges coopératifs empruntent de multiples formes.

#### **1.1.La coopération fin ou moyen ?**

Avant de savoir comment mettre en place la coopération, interrogeons-nous sur les fondements de l'action coopérative. En effet, deux théories divergent fondamentalement, l'une s'appuie sur une rationalité calculatoire, ou « coopération complémentaire », initiée par le besoin de ressources complémentaires détenues par autrui, l'autre s'appuie sur une rationalité identitaire ou « coopération communautaire » qui explore le besoin d'appartenance à une communauté dans un espace d'interactions avec d'autres groupes (Dameron, 2002). Cependant, Weber (1922) lie les deux propositions en avançant que la majorité des relations sociales sont constituées des deux positions, les individus orienteraient leurs comportements

les uns vers les autres par communauté et par intérêt. Points de repères essentiels qui nous conduisent à centrer notre attention sur les aspects politiques en distinguant deux types de coopération dans les organisations : une coopération politique, que nous pourrions rapprocher de la coopération complémentaire et une politique de coopération, plus proche de la coopération communautaire.

La coopération politique est une nécessité dans le jeu du pouvoir quand un groupe est faible ou seul, et elle requiert un réglage humain par des rituels de respect mutuel (Sennett, 2014, p. 87). Mais les compromis qu'implique cette coopération entre personnes de pouvoir passent souvent pour des infidélités du point de vue des autres acteurs. En effet, la négociation souvent nécessaire pour atteindre un consensus peut perturber l'identité d'un groupe, d'une organisation ou d'un établissement, développant parfois du ressentiment de la part des autres acteurs qui ne participent pas à cette forme de coopération.

Par ailleurs, la politique de coopération, qui vise à promouvoir à la fois la construction de nouveaux rapports dans et par le travail, ainsi qu'une quête de sens et d'autonomie, expérimente de la sorte de nouvelles formes d'action collective. Toutefois, elle peut se heurter également aux tensions entre les acteurs à la base et au sommet de l'organisation. Pour préciser l'idée de coopération, nous retiendrons la distinction entre la coopération politique comme moyen ou outil au service de l'organisation et la politique de coopération comme fin en soi ou enjeu sociétal.

## **1.2. Les conditions de la coopération**

Une fois circonscrits les enjeux de la coopération, spécifiées leur dualité et articulation possible, nous pouvons à présent nous interroger sur ses conditions d'émergence et de développement. Elles reposent *a priori* sur différents leviers comme l'intérêt, le contrat ou encore le pouvoir.

Rousseau (1754, 1791) parle de l'abandon d'une certaine marge de liberté contre l'engagement dans une action commune ; la coopération n'est pas spontanée, mais reposerait sur des règles ou un contrat garantissant l'avenir. La théorie des jeux illustre aussi l'idée que la poursuite de l'intérêt individuel sans confiance dans les autres partenaires, et donc sans coopération, aboutit à un effet contre-productif. De la sorte, la coopération suppose que l'un des membres accepte d'entrer dans la relation d'échange provoqué par celui qui a créé la liaison. Par ailleurs, les recherches en ethnologie ont montré que la vie de l'organisation repose en fait sur un modèle de l'échange hybride, c'est-à-dire échange gratuit et intéressé à la fois. Mais cet échange ne peut s'effectuer hors d'un cadre commun aux deux parties. Ce cadre « composé d'un ensemble de principes de coordination et d'acceptation de règles communes d'action, de convention, qui cimenter les relations dans l'organisation, est la condition principale de la coopération » (Bernoux, 2010, p. 215). Cependant, l'acceptation des règles ne semble pas suffisante à créer de la coopération. En effet, même si l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) a démontré l'importance des cadres stables et définis pour faciliter des actions collectives des acteurs, le poids de l'organisation, de la hiérarchie et des jeux de pouvoir ne facilitent pas la coopération. Une certaine égalité entre les contractants apparaît en fait comme nécessaire et c'est en ce point qu'elle se distingue de la solidarité qui pourrait sembler plus verticale et autoritaire (Sennett, 2014), ou de la coordination qui se situerait davantage sur le plan de la prescription. La coopération appartiendrait à la sphère de l'agir alors que la coordination à celle du « dire » (Neuville, 1998).

Toutefois, nous repérons également d'autres conditions nécessaires à la coopération, plus centrées sur les relations entre les acteurs et les formes de communication entre eux.

Pour le sociologue Richard Sennett (2014, p.33), « la capacité d'écoute est aussi importante que de savoir s'exprimer clairement » dans la vie sociale. Cet auteur défend l'idée que cette qualité est cruciale et « partager avec d'autres peut compenser ce qui nous manque individuellement ». L'auteur ajoute qu'écouter soigneusement engendre deux sortes de conversation : dialectique et dialogique. La conversation dialectique au sens d'Aristote doit conduire à une synthèse, ou une intelligence commune. L'enjeu est la recherche d'un terrain d'entente. La conversation dialogique au sens de Bakhtine (1970), ne cherche pas un terrain d'entente, mais permet aux interlocuteurs de prendre conscience de leurs points de vue et d'approfondir leur compréhension mutuelle. L'une n'est pas à opposer à l'autre, les deux sont souvent mêlées, mais en sciences humaines, lors des recherches ou des interventions, nous sommes amenés à dialoguer avec les acteurs de terrain, lors de moments formels (entretiens, négociations...), mais aussi lors de moments informels, et la qualité de l'écoute lors de ces occasions peut participer à une différence de perception de la coopération.

### **1.3. La coopération comme praxis**

Enfin, une définition de la coopération pourrait être la suivante : « agir avec quelqu'un qu'on ne connaît pas forcément, avec lequel on peut avoir des dissonances, mais avec lequel on peut néanmoins faire des choses dans un cadre donné à partir du moment où l'on accepte ou construit des règles communes ». Ce n'est donc pas seulement la participation, la collaboration, l'aide ou le concours qui sont autant de contributions possibles à un ensemble d'activités conjointes et ordonnées, mais pas nécessairement coopératives, qui fondent cette définition, mais bien la *praxis instituante* au sens de Castoriadis (1999), c'est-à-dire une activité collective autogouvernée engageant les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques fondant par la délibération commune des règles reconnues par chacun.

## **2. La coopération dans l'élaboration de l'objet « conduite et l'accompagnement du changement » par un collectif de chercheurs en sciences de l'éducation**

### **2.1. Le point d'appui empirique**

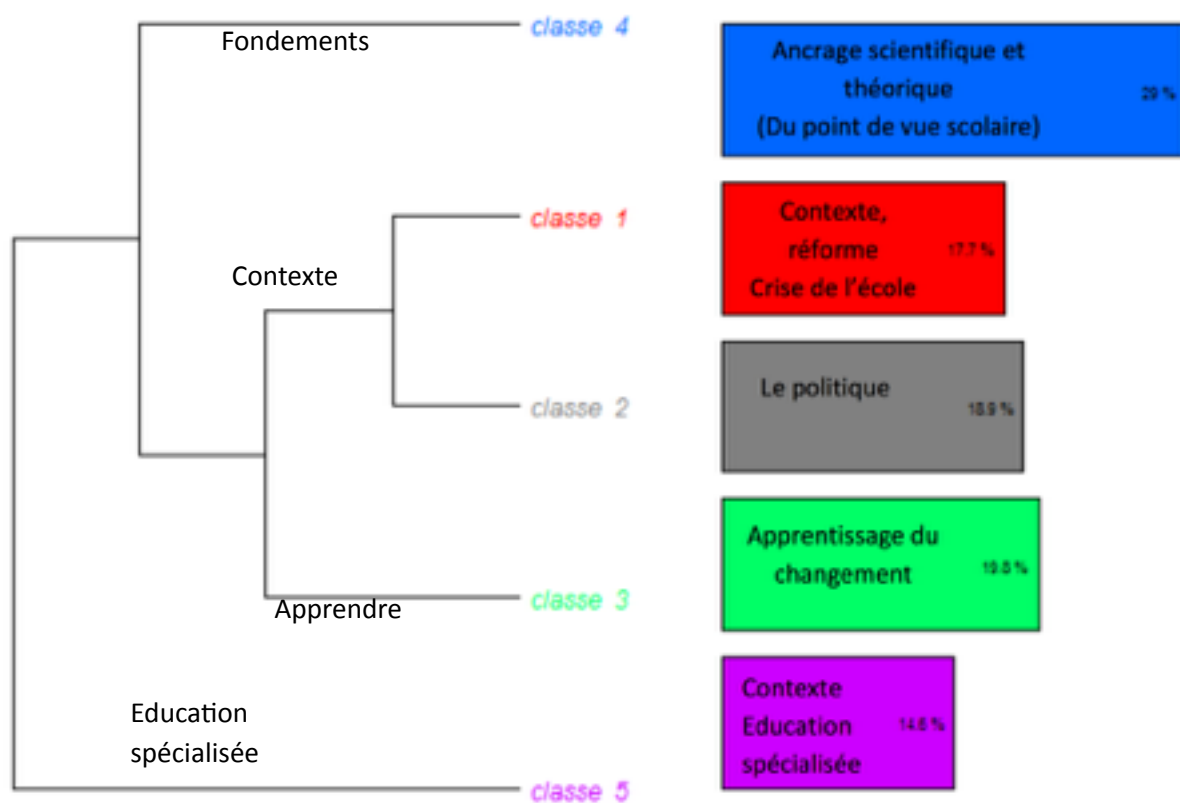
Pour étudier la coopération dans la conduite et l'accompagnement du changement nous nous sommes appuyés sur un référent commun, co-construit par les membres d'une composante d'une UMR en sciences de l'éducation : l'ouvrage publié en 2013 à L'harmattan « Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation ». Cette écriture collective a permis de théoriser depuis le champ des sciences de l'éducation, la question de la conduite et l'accompagnement du changement. Les différentes contributions de l'ouvrage réalisées alternent entre la réflexion conceptuelle, l'exposé de travaux empiriques ou la comparaison de recherches alimentant de la sorte la problématisation du changement, de sa conduite et de son accompagnement. Au-delà de l'aspect pédagogique du livre, les auteurs clarifient également leurs postures méthodologiques et épistémologiques, ce qui les incite aussi à se positionner ou du moins se questionner sur le type de changement qu'ils souhaitent accompagner et conduire.

C'est à partir de ces matériaux empiriques que sont les chapitres des différents auteurs que nous abordons la question de la place de l'idée de coopération dans l'élaboration théorique de l'objet « conduite et l'accompagnement du changement » par un collectif de chercheurs en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, notre corpus est constitué à partir des trois parties de l'ouvrage et de l'introduction, ce qui correspond à 13 chapitres. Ce corpus est formaté pour pouvoir être lu par le logiciel IRaMuTeQ<sup>1</sup>, Version 0.6 alpha 3, conçu par Ratinaud (2009).

## 2.2. Analyse et interprétation du corpus par l'analyse lexicométrique

L'analyse statistique du corpus révèle 5 classes stables qui regroupent 91,10% du nombre total de segments de texte (973 sur 1068) et distingue 6016 formes, 38678 occurrences avec 4 parties distinctes de l'ouvrage. Ces classes de discours représentent en quelque sorte des thématiques prégnantes dans l'ensemble du corpus qu'il s'agit d'interpréter. La Classification Descendante Hiérarchique (CDH) est matérialisée par un dendrogramme et permet de différencier les 5 classes lexicales (*fig.1*).

**Figure 1 :** Dendrogramme de la classification Descendante Hiérarchique de l'ouvrage, taille des classes.



**La classe 5**, la moins importante, regroupe 14,6 % des termes. On notera que la classification sépare nettement cette classe de l'ensemble du corpus. Cette classe évoque tout d'abord des mots comme : jeunes, adolescents, monde éducatif, éducateur, accueil. Renvoyant explicitement au monde de l'éducation spécialisée. Ce qui témoigne ici, d'un changement

<sup>1</sup> Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

individuel alors que les quatre autres classes mettent en scène un changement de pratiques plus collectives ou organisationnelles.

**La classe 3**, avec 19,5% de formes lexicales, traite d'un sujet qui semble essentiel pour les chercheurs engagés dans la production de l'ouvrage. L'émergence d'un apprentissage collectif sur la conduite et de l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation. Cette classe regroupe des segments de texte relatif à : apprentissage (47), environnement (35), modification (33), intention (27), attitude (33), valeur (26), impliquer (23), servir (24), coopération (16), apprendre (15), processus (14), groupe (12), implication (12)

**La classe 2**, avec 18,9 % est très fortement associée à des expressions relatives aux différents débats politiques actuels, les réformes, la crise de l'école qui traversent actuellement la société, les universités, l'École. Elle est caractérisée par des mots qui renvoient à la mise en œuvre, actions, procédures, public, politique, débats, croyances, principes, décision.

**La classe 1**, avec 17,7% de formes relatives renvoie à la spécificité des contextes, des terrains et aux enjeux des réformes auxquelles les domaines de l'éducation et de la formation ont été confrontés durant ces dernières années. Cette classe regroupe des termes comme : lycée, réforme, enseignement, crise, université, élève, évaluation.

**La classe 4**, quant à elle représente le plus fort pourcentage d'UCE (25 %). Elle se caractérise par la construction d'un corpus théorique et un ancrage scientifique de la conduite et l'accompagnement du changement dans les sciences de l'éducation. La visée du groupe des chercheurs engagés dans la production de l'ouvrage s'attache à proposer un cadre méthodologique d'intervention dans la perspective de la conduite et l'accompagnement du changement. Les termes convoqués dans cette classe illustre la volonté d'éclairer les processus à l'œuvre, ils sont très fortement associés à des expressions comme science, perspective, praxéologie, objet, étudier, proposer, définition, concept.

### 2.3.L'apprentissage du changement au sein du collectif

Afin d'identifier la place de la coopération dans le corpus, nous avons sélectionné l'ensemble des formes lexicales caractéristiques de la classe 3 et relatives à l'apprentissage du changement et nous avons retenu celles en lien avec l'idée de coopération (tableau 1).

<i>Forme lexicale</i>	<i>Effectif classe</i>	<i>Effectif total</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>p lien forme-classe</i>
Apprentissage	15	18	84	< 0,0001
Apprendre	6	8	75	< 0,0001
Environnement	12	15	35	< 0,0001
Groupe	12	26	46	< 0,0001
Servir	6	6	100	< 0,0001
Impliquer	7	8	87	< 0,0001
Coopération	4	4	100	< 0,0001

**Tableau 1** : formes lexicales caractéristiques de la classe 3

L'examen des formes lexicales de la classe 3 témoigne d'une volonté de collaboration entre les différents contributeurs de l'ouvrage. Le groupe de chercheurs engagés dans la production de cet ouvrage vise tout autant de produire des connaissances en sciences de l'éducation que d'apprendre ensemble de la conduite et l'accompagnement du changement, même si le contexte institutionnel semble contraignant. On perçoit au travers de l'analyse du corpus de cette classe le souci d'arriver progressivement à définir une conception commune, à éclairer les processus et les dispositifs qui favorisent la conduite et l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation. Les réflexions théoriques, l'ancrage scientifique et l'apprentissage du collectif s'élaborent selon un modèle de coopération qui se décline sous la forme d'une collaboration et d'une co-construction au travers du collectif. Par ailleurs, les chercheurs s'enquêtent d'éclairer au travers de leurs discours les processus et les dispositifs qui favorisent la co-production et la régulation collective d'apprentissage ou de norme. La mise en œuvre de cette nouvelle dynamique de recherche qui s'élabore tout au long de l'ouvrage témoigne d'un souci de coopération qui se décline selon un modèle de co-construction, que l'on retrouve par ailleurs dans le fonctionnement et l'organisation interne du groupe de chercheurs (cf. la contribution de Bedin et Guy à la biennale 2015). Dans cette conception délibérative et coopérative de la science se faisant ont peu supposer une mise en œuvre de modalités de travail et d'échanges spécifiques à la rédaction de l'ouvrage qui en filigrane dénote d'une certaine forme de coopération.

### **3. La coopération dans la mise en œuvre de recherches-interventions pour conduire et accompagner le changement**

#### **3.1. La recherche-intervention**

Un changement dans une organisation, qu'il soit volontaire ou émergent, modifie plus ou moins profondément les règles du jeu entre les acteurs, c'est-à-dire le système de relation entre eux (Bernoux, 2010). Ainsi, tout changement implique de créer un nouveau système de relations, ce qui peut soit freiner, soit accélérer la coopération en fonction des circonstances et des dynamiques à l'œuvre. Le recours à un tiers extérieur traducteur ou facilitateur est une réponse possible de l'organisation pour conduire les acteurs à travailler ensemble. C'est un des rôles possibles de la recherche-intervention dont une des finalités principales est la conduite et l'accompagnement du changement, et particulièrement dans le domaine de l'éducation. Après avoir explicité en quoi la R-I est pertinente dans ce domaine, nous établirons quelle place occupe la coopération dans cette démarche de recherche.

Le thème du changement est largement abordé dans les champs de l'éducation et de la formation, entraînant les questions complexes de la place du chercheur et de la science face aux demandes ou injonctions au changement. Par ailleurs, de nombreuses formes d'interventions en sciences sociales existent recouvrant des activités très diversifiées (intervention sociologie, recherche-action...). Aussi, le concept de recherche-intervention, défini par plusieurs auteurs (Mérini et Pontet, 2008 ; Marcel, 2012 ; Bedin, 2013), relève d'une démarche plus large que la recherche-action et propose de la sorte un cadre général qui permet de « penser la conduite et l'accompagnement du changement de manière plurielle » (Bedin, 2013). « La recherche-intervention, en science de l'éducation, se définit comme une démarche en lien systématique avec une demande sociale formalisée à des degrés



divers pouvant aller jusqu'à une commande. Cette démarche globale se traduit par un dispositif idoine de la reconnaissance simultanée de l'autonomie relative et de l'interdépendance de la recherche et de l'intervention. » (Marcel, à paraître).

Cette démarche de recherche s'attache non seulement à entretenir un regard critique sur la science « en action », mais propose également un cadre méthodologique d'intervention dans la perspective de la conduite et l'accompagnement du changement. Son opérationnalisation regroupe les 4 points suivants (Bedin, 2013) :

- L'organisation d'un comité de pilotage et de réunions permettant de contractualiser les finalités et la démarche entre les partenaires
- La consultation des acteurs de terrain pour s'ancrer dans une réalité éducative
- La production d'un rapport
- La diffusion des processus, les produits et les résultats.

Il s'entend que les chercheurs-intervenants engagés dans une telle dynamique le font en conscience des risques encourus, tant sur le plan épistémologique que méthodologique, axiologique et politique, ce qui implique une réflexion approfondie sur la posture de ces derniers. La démarche de recherche-intervention apparaît comme une possibilité pour aborder d'une façon différente les rapports entre science et pratique sociale.

### 3.2. Une grille d'analyse

A partir de la définition de la coopération proposée et de la démarche de conduite et d'accompagnement du changement en éducation structurée par une recherche-intervention, nous avons construit une grille d'analyse permettant de lire ces recherches sous le prisme de la coopération (tableau 2).

<b>Dimensions</b>	<b>Caractéristiques</b>
<b>Les finalités</b>	- Des enjeux, des objectifs communs aux acteurs - La création de communs de connaissance, d'éducation,...
<b>Les acteurs impliqués</b>	- Acteurs individuels ou groupes d'acteurs - Institutions
<b>Les relations entre les personnes en jeu</b>	- La posture du chercheur-intervenant (par rapport aux acteurs, au savoir, etc.) - La communication entre les personnes (avec les pairs et avec les acteurs de terrain, pratiques de dialogues, place de l'informel...) - La déontologie du chercheur
<b>Les règles et le cadre</b>	- Les logiques d'intervention et leur origine (démarches, projet...) - Les dispositifs et les outils en jeu (apportés par qui ? Construits ?...) - L'origine de la demande/commande - La place de la négociation
<b>Le temps</b>	La durée de la R-I (temps long, court...)
<b>Les modalités de validation</b>	- La validation - La restitution et la prise en compte des acteurs (leur statut, à qui, quand, comment...)

**Tableau 2** : Grille d'analyse de la coopération

### 3.3. Deux exemples pour tester la grille

Le croisement de la grille d'analyse concernant d'une part la place et le rôle de la coopération dans les modalités de la conduite des recherches interventions avec d'autre part les classes décrivant le contexte lexical de la réflexion conceptuelle et des travaux empiriques de la conduite et de l'accompagnement du changement par le collectif de chercheurs permet la mise en exergue du rapport pratique de la R-I à l'idée de coopération.

#### 3.3.1. La coopération visée, mais entravée

Ci-dessous, nous proposons la matrice correspondant au premier chapitre qui relate d'une recherche-intervention commanditée, dans le cadre d'un projet européen, dans un établissement scolaire du second degré. Elle a pour objectif d'apprécier la participation possible de lycéens à des changements organisationnels affectant leur vie quotidienne au lycée.

Dimensions	Ancrage épistémologique et théorique	Ancrage politique	Ancrage contextuel	Ancrage pédagogique
Les finalités		Que le changement accompagné ne soit pas seulement le changement prescrit par les pilotes institutionnels, mais impulsé par les acteurs	Projet européen « tendant à apprécier la participation possible de lycéens à des changements organisationnels affectant leur vie quotidienne au lycée »	
Les acteurs impliqués			<ul style="list-style-type: none"> <li>- lycéens</li> <li>- chercheur</li> <li>- Enseignement Agricole</li> </ul>	
Les relations entre les personnes en jeu	<p><b>prendre le temps</b> de connaître les acteurs « jusque dans leurs désirs ».</p> <p>Réfléchir à sa propre place et au rapport aux personnes cibles et partenaires.</p> <p>Chercheur <b>patient</b></p>			
Les règles et le cadre	<p>L'intervention sociologique comme inspiration.</p> <p>Observation participante, entretiens</p> <p>Réunions ouvertes et fermées</p>	<p>Ne pas confondre demande sociale et demande institutionnelle</p> <p>Faire exprimer une véritable demande sociale.</p>	<p>Limites du cadre institutionnel notamment de <b>temps</b> qui peuvent empêcher le chercheur d'accompagner véritablement le changement.</p>	<p>Le chercheur coordonne un groupe de chercheurs</p>

<b>Le temps</b>				Action quotidienne partagée, <b>dans un temps long.</b> <b>Le changement mérite de prendre le temps</b>
<b>Les modalités de validation</b>	La forme de diffusion des résultats doit être accessible aux acteurs du changement.			

**Tableau 3** : Grille d'analyse de la coopération du texte1

Dans ce premier chapitre retenu, la coopération pourrait être lue en filigrane particulièrement entre le chercheur et les acteurs de terrain dans le souci de ne pas privilégier le changement prescrit par les pilotes institutionnels au détriment du changement impulsé par les acteurs. Toutefois, l'auteur semble entravé dans son désir de coopération par un obstacle récurrent : le temps. Nous remarquons, en effet, dans ce chapitre l'omniprésence du souci de la temporalité, et se décliner dans différentes dimensions des classes de discours repérées *supra*.

Tant du point de vue de l'intervention sociologique, que de celui de la recherche-intervention, l'auteur maintient l'importance de « connaître les acteurs jusque dans leur dimension de désir » (p.83), afin de faire exprimer une véritable demande sociale. Pour cela, il suggère de dissocier le temps de la prise d'informations de celui de la R-I en elle-même, en commençant par de longues périodes d'observations participantes. Ce décalage temporel a permis au chercheur de s'interroger sur sa posture vis-à-vis des acteurs, voire de la transformer « on ne devient pas réellement partenaire du jour au lendemain » (p.83). La contrainte temporelle se décline aussi dans la dimension relative à l'apprentissage du changement qui requiert, selon l'auteur, une « action quotidienne partagée, dans un temps long » (p.83), car le changement « mérite » du temps. Enfin, l'aspect politique représenté par le cadre institutionnel pose les limites du temps de la recherche, obstacle qui peut empêcher le chercheur d'accompagner véritablement le changement.

Nous constatons dès lors que la dimension temporelle, transversale dans ce chapitre, présente dans l'ancrage épistémologique du chercheur tout comme dans les dimensions politiques et d'apprentissage du changement, représente pour cet auteur, un paramètre déterminant pour envisager la coopération. En quelque sorte, la coopération transparaît davantage dans les conceptions de la recherche-intervention de l'auteur que dans ses pratiques. Elle apparaît comme une visée, un idéal politique inatteignable avec les moyens actuels que le chercheur possède.

### 3.3.2. La coopération en tension avec la posture du chercheur-intervenant

Ce second chapitre décrit une recherche-intervention relative à l'évaluation d'un dispositif de formation innovant dans le cadre d'une recherche commanditée, relevant de l'aide à la décision. Le volet recherche consiste à analyser le développement des animateurs chargés de la mise en œuvre de ce dispositif.

<b>Dimensions</b>	<b>Ancrage épistémologique et théorique</b>	<b>Ancrage politique</b>	<b>Ancrage contextuel</b>	<b>Ancrage pédagogique</b>
<b>Les finalités</b>	Double visée : heuristique et transformative. Savoirs différents, scientifique et académique et savoir d'expérience et de sens commun	Aide à la décision, expertise et conseil, place des sciences de l'éducation	Evaluer un dispositif de formation innovant. Evaluer le développement des animateurs	Changement organisationnel et développement des acteurs. Effets induits de l'expérimentation (non envisagés au départ)
<b>Les acteurs impliqués</b>			Institution politique EN, (FEJ) Association Public étudiant préparant le BTSA Chercheurs-intervenants	Expérimentateurs, évaluateurs et commanditaires
<b>Les relations entre les personnes en jeu</b>	Posture de chercheur-intervenant qui n'interfère pas avec la posture de formateur, « distanciation construite »	Posture d'analyse des acteurs grâce à l'auto-confrontation	Adaptation des acteurs dans leur communication avec les chercheurs	Déception des acteurs face à la distanciation construite des chercheurs
<b>Les règles et le cadre</b>	Deux enquêtes, entretiens d'auto-confrontation	Recherche commanditée, contractualisée. Négociation des parties du projet	Appel à projet 70 classes, 700 étudiants	Dynamique de projet Groupes de travail
<b>Le temps</b>			Deux années pendant la formation des étudiants	
<b>Les modalités de validation</b>	Entretien sociologique comme restitution aux acteurs. Validation par les acteurs des interprétations Restitution aux membres de l'association			

**Tableau 4** : grille d'analyse de la coopération pour le texte 2

Dans un premier temps, la coopération ne semble pas émerger de cette recherche, ni dans les outils ni dans les conceptions. Cependant, nous y avons décelé, un questionnement fort vis-à-vis de la posture du chercheur-intervenant et nous nous interrogeons sur la relation entre cette dernière et la coopération au sein de cette recherche, dans le sens où la posture adoptée par les chercheurs-intervenants entrerait en tension avec la coopération.

Dès l'introduction du chapitre, les auteurs précisent leur ancrage épistémologique au sujet des savoirs en jeux dans cette recherche. Ces derniers, d'origines différentes, sont susceptibles de s'échanger et de se métisser, ce qui peut laisser présager d'un « commun » de connaissances, mais qui ne semble pas émerger, tout au moins dans le chapitre.

En fait, les chercheurs-intervenants se trouvent à la croisée de positions multiples dont l'enjeu réside dans la lisibilité vis-à-vis des acteurs de terrain, mais aussi vis-à-vis des commanditaires, ici l'institution politique décisionnelle, et des autres acteurs de la communauté scientifique. Par exemple, leur posture de chercheur-intervenant ne devait pas interférer avec celle des formateurs, d'où une « distanciation construite », même si en tant que chercheurs en sciences de l'éducation certains formateurs attendaient un accompagnement dans la mise en place du dispositif. C'est aussi en tant que chercheur en science de l'éducation que ces chercheurs-intervenants ont tenu à analyser les effets induits et non désirés par l'expérimentation, travail non demandé initialement par les commanditaires. De par leur posture à l'interface entre la dimension politique et contextuelle de la commande, la dimension pédagogique face aux acteurs sur le terrain, et la dimension épistémologique des sciences de l'éducation ainsi que leur propre déontologie, les chercheurs-intervenants ont tenu une « distanciation construite » afin de maintenir un équilibre fragile entre l'ensemble des acteurs. Le contexte particulier de cette recherche semble avoir participé amplement au maintien de cet équilibre ce qui a laissé peu ou pas de place à la coopération. Somme toute, dans ce chapitre, la coopération ne semble pas être la préoccupation des chercheurs, happés, aux vues du contexte, par d'autres questions se rapportant entre autres à leur déontologie. En définitive, après l'analyse de ces deux chapitres, nous voyons émerger un questionnement : quelles sont les conditions qui permettent la coopération dans les recherches commanditées ? Est-il possible de coopérer avec l'ensemble des acteurs (commanditaires compris), ou le chercheur doit-il faire un choix au risque de perdre en « neutralité » ou doit-il rester « neutre », au risque de perdre en « crédibilité éthique » ?

## **Conclusion**

Cette contribution présente une analyse des dimensions de la coopération dans les recherches consacrées à la conduite et l'accompagnement du changement en éducation, et plus spécifiquement dans les modalités de recherche-intervention. L'appui empirique requis constitué à partir d'un ouvrage collectif, nous a permis de mettre en évidence deux niveaux de coopération : le premier relatif à la constitution de l'ouvrage pour lequel une réflexion de la part de l'ensemble des auteurs dans le but de définir une conception commune s'est avérée nécessaire, le second perceptible dans une des recherche-intervention elle-même. Toutefois, si le premier niveau s'apparente davantage à de la co-construction à partir des ressources de chacun des participants, nous pouvons y déceler une certaine idée de la coopération politique. En effet, le groupe de chercheurs investis dans l'écriture du livre entreprend de définir un ancrage scientifique et épistémologique commun autour de la conduite et de l'accompagnement du changement en éducation, s'appuyant sur la complémentarité des participants. En revanche, dans un des chapitres, la volonté de coopération, qui pourrait s'apparenter à une politique de coopération, est entravée par l'aspect temporel et plus globalement par l'aspect institutionnel et organisationnel de la recherche.

Somme toute, la démarche de l'ouvrage collectif a initié l'ébauche d'une construction de règles communes, dans un but commun ; dans un sens, la *praxis* de l'élaboration de l'ouvrage relève de la coopération. Par contre, la politique de coopération au sein des recherches semble relativement difficile à mettre en place, demeurant au mieux un horizon lointain désiré, mais inaccessible. Il paraît effectivement complexe d'arriver à conjuguer à la fois les contraintes de

la recherche, et les conditions de la coopération ; les premières contrariant les dimensions essentielles de la seconde.

Aujourd'hui nous pouvons nous interroger sur les modalités des recherches en éducation, tiraillées entre une volonté de développer la coopération au sens large, entre praticiens, chercheurs et praticiens/chercheurs d'un côté ainsi qu'une volonté d'efficacité et de rentabilité. Dans ce contexte de crise, quelles marges restent-ils aux chercheurs pour s'adosser à un temps humain et non pas à un temps économique ? Si le sens du changement en éducation, de sa conduite et de son accompagnement nécessite un fort ancrage théorique et épistémologique, il ne peut se passer d'un certain pragmatisme.

## **Bibliographie**

Bakhtine, M. (1970 a). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil.

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

Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*.

Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

Dameron, S. (2002). « La dynamique relationnelle au sein d'équipes de conception ». *Le travail humain* 65, 339-361. URL : [www.cairn.info/revue-le-travailhumain-2002-4-pages-339.htm](http://www.cairn.info/revue-le-travailhumain-2002-4-pages-339.htm).

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

Friedberg, E., & Crozier, M. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil

Marcel, J.-F., (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, (8), 101-120.

Marcel, J.-F., (Sous presse). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale.

Mérini C., & Ponté, P., (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, n° 16(1), 77-95.

Neuville, J-P. (1998). « La tentation opportuniste : Figures et dynamique de la coopération interindividuelle dans le partenariat industriel ». *Revue française de sociologie*, 39, (1), 71-103.

Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires. Iramuteq. Retrieved September 4, 2012, from <http://www.iramuteq.org>

Rousseau, J-J. (1754/1971), Discours sur l'origine des fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris : GF Flammarion

Sennett, R. (2014). *Ensemble : Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel

Weber, M. (1971). *Economie et société* (1922). Paris : Plon, 2.