



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

N°16 | Printemps 2016

Formation et recherche dans le travail social : de nouveaux espaces de collaboration ?

Négocier sa place de chercheur dans une "approche collaborative". Entre exigences scientifiques et attentes professionnelles

Dealing with the researcher's place in a "collaborative research". Being caught between scientific requirements and professionals' expectations

Negociar su puesto como investigador en un "enfoque de colaboración". Entre exigencias científicas y expectativas profesionales

Naoual Boumedian



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8122>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Naoual Boumedian, « Négocier sa place de chercheur dans une "approche collaborative". Entre exigences scientifiques et attentes professionnelles », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], N° 16 | Printemps 2016, mis en ligne le 15 mars 2016, consulté le 05 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8122>

Ce document a été généré automatiquement le 5 mai 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Négocier sa place de chercheur dans une "approche collaborative". Entre exigences scientifiques et attentes professionnelles

Dealing with the researcher's place in a "collaborative research". Being caught between scientific requirements and professionals' expectations

Negociar su puesto como investigador en un "enfoque de colaboración". Entre exigencias científicas y expectativas profesionales

Naoual Boumedian

Introduction

- 1 Pour comprendre le propos de l'article, posons quelques éléments de contexte. Puis, nous mettrons en avant comment nous, professionnels et chercheurs, avons co-construit un « espace collaboratif » et comment nous avons pu « faire science ».
- 2 Dans cette expérience de recherche, tout l'enjeu de l'« espace collaboratif » a été de concilier la demande de « recherche-action », formulée par les commanditaires, avec les exigences de la « recherche scientifique ». Cet enjeu s'est éclairé, tout particulièrement, lorsque la finalité que les professionnels assignaient à la « recherche-action » au départ a été éprouvée par le cadre de la « recherche scientifique » telle que nous l'entendions. Pour le dire autrement, un des enjeux majeurs de la recherche a été de concilier la finalité de « transformation sociale » telle que visée par les professionnels avec celle de la « recherche ».
- 3 Si cette expérience a été une réussite dans la mesure où les exigences des uns et des autres ont été prises en considération, le chemin ne fut pas facile au point que l'« espace collaboratif », comme nous l'avons co-construit, est rapidement devenu un « espace

délibératif » où la place des uns et des autres a dû « être négociée », parfois de manière assez serrée tant les positions étaient fortes d'un côté comme de l'autre. L'assouplissement de l'« espace collaboratif » s'est fait au fur et à mesure comme dans un processus asymptotique où les positions ne peuvent que se rapprocher les unes des autres, à l'infini sans jamais se confondre totalement.¹

- 4 Il en est ressorti un « rapport de recherche » qui ne se résume ni au point de vue des professionnels sur l'objet de recherche, ni à celui des chercheurs mais à un mélange de perspectives, irréductibles aux uns ou aux autres, ni tout à fait le « produit » des uns, ni tout à fait celui des autres. Nous avons finalement co-construit un « objet hybride »², fait des savoirs des uns et des autres, des exigences des uns et des autres (respectivement, d'un côté, « transformer » le monde social et, de l'autre, « faire science »). L'objet de recherche de départ est devenu, au final, un « objet » fait de savoirs questionnant la pratique professionnelle, appelant à réfléchir aux effets de la recherche sur le social et vice versa.
- 5 Cette introduction étant faite, examinons à présent cet objet de recherche et les différentes étapes qui ont permis la co-construction de l'« espace collaboratif » jusqu'à la rédaction finale du rapport.

De l'« accompagnement » des professionnels dans une démarche de recherche à la co-construction d'un « espace collaboratif »

- 6 La « recherche-action collaborative » que nous voulons exposer concerne le secteur de l'Aide à la jeunesse en Belgique et un de ses opérateurs particulier : les AMO (Aide en milieu ouvert³). Ces opérateurs travaillent notamment à réduire le décrochage scolaire. Ils travaillent également avec les familles. Ce sont des « partenaires » de l'école pour le niveau secondaire (après l'école primaire et avant l'enseignement supérieur). Enfin, les AMO sont des dispositifs locaux qui s'ancrent dans des territoires délimités.
- 7 Les commanditaires de cette « recherche-action » étaient quatre AMO de l'Arrondissement judiciaire de Namur, regroupées, dans le cadre de cette commande, en plate-forme. Ils se sont adressés à nous, le CERIAS (Centre d'études et de recherches en ingénierie et action sociales Louvain-La-Neuve | Namur), pour nous proposer un projet de « recherche-action » questionnant le « bien-être » des élèves à l'école.
- 8 Cette « recherche-action » s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps (2011), nous n'étions pas les « opérateurs de recherche », les professionnels des AMO s'étaient fait « accompagner » à ce moment-là par un opérateur de recherche spécialisé dans la « formation » et l'« intervention ». La méthodologie de travail attenante à cette première phase de la recherche avait consisté à organiser des « focus-groupes » avec des élèves du secondaire. Ces « focus-groupes » avaient porté sur le thème du « bien-être » des élèves à l'école. Différents types d'écoles, toutes filières (enseignement professionnel, général, spécialisé) et tous réseaux (enseignement subventionné par l'Administration communautaire ou provinciale, du réseau catholique ou non⁴) confondus avaient été retenus.
- 9 Nous sommes entrés dans le processus de la recherche-action dans un deuxième temps (mars 2012). L'objet de la recherche était toujours le « bien-être » des élèves à l'école.

Mais, ici, ils souhaitent questionner « scientifiquement » (pour reprendre leur terme) le point de vue des directeurs d'école sur le « bien-être » de leurs élèves à l'école. C'est à ce titre d'opérateur « scientifique » que nous entrons dans la recherche.

- 10 D'emblée, la méthodologie de recherche nous a été proposée : les professionnels (commanditaires de la recherche) voulaient mener eux-mêmes des entretiens auprès des directeurs d'école. Leur demande à notre égard fut alors de les accompagner, de manière « scientifique ».
- 11 Ils voulaient que nous procédions à l'élaboration d'un échantillon. Leurs demandes de départ en termes d'« accompagnement » s'arrêtaient là : les préparer à faire des entretiens auprès des directeurs d'école et élaborer un « échantillon représentatif » à partir d'un listing des écoles sur leur arrondissement géographique. L'objectif final de la recherche nous a également été posé dès le commencement : il s'agissait en fin de compte d'élaborer un « guide » des « bonnes pratiques » en matière de « bien-être » des élèves à l'école.
- 12 Pris dans notre posture de recherche, deux éléments ont rapidement posé question pour nous : qu'est-ce que le terme de « bonnes pratiques » signifiait pour ces professionnels dans le contexte de l'école ? Comment définir une « bonne pratique » ? Qui peut juger qu'une pratique est « bonne » ? Dans le contexte de l'école, une pratique peut-elle s'avérer « bonne » dans un contexte et désastreuse dans un autre ? Par ailleurs, qu'est-ce qu'un « guide » ? L'expression de « guide » ne cache-t-elle pas une visée normative, annihilant dès le départ toute démarche de recherche ?
- 13 Cette manière de poser l'objet ne pêche-t-elle pas par « optimisme » ? Que faire, avec une telle orientation de la recherche, des « mauvaises pratiques » observées ? Comment les identifier autrement que par références, fussent-elles implicites et « non conscientes », à des pratiques jugées « bonnes » ?
- 14 Nous ne voulions pas aborder l'ensemble de ces questions « de but en blanc » car la demande était clairement exprimée et nous ne tenions pas à déconstruire l'objet de recherche, uniquement à partir de notre position « extérieure » de chercheurs. Au contraire, il nous semblait qu'il y avait là un travail à mener en commun. Nous gardions, néanmoins, nos interrogations à l'horizon.
- 15 Rappelons que le contexte de la recherche commanditée en général impose que la demande de recherche, y compris dans son énonciation, « fasse sens » en tant que telle de manière assez directe, sans quoi il y a toujours le risque de voir la recherche attribuée à un autre opérateur. C'est dans ce contexte qu'il a fallu « négocier sa place de chercheur » où la déconstruction de la demande ne pouvait s'imposer de l'extérieur. Ces professionnels voulaient un « accompagnement » et non pas un « pilotage extérieur ». Tout au plus, il s'agissait de reconstruire la demande tout en honorant ses objectifs finaux : élaborer un « guide » des « bonnes pratiques » de « manière scientifique ».
- 16 C'est donc dans cet exercice « acrobatique » que nous avons décidé de jouer un rôle, là où des professionnels étaient prêts à s'inscrire dans une démarche de recherche, fut-elle orientée dès le départ. Et ce fut une excellente idée tant les apports de cette recherche furent riches pour nous, en tant que chercheurs (singulièrement sous l'angle des effets possibles sur le monde social), mais aussi pour eux, en tant que professionnels s'étant mis en position d'accepter de se questionner de manière « scientifique » dans un cadre méthodologique charpenté.

- 17 A ce stade de notre propos, il faut également signaler que ces professionnels avaient fait le choix dès le départ de questionner l'école de manière « positive ». C'est pourquoi plutôt que de travailler le « mal-être » des élèves à l'école, ils ont décidé de questionner le « bien-être ». Ils craignaient notamment qu'on leur reproche de critiquer, une fois de plus, l'« institution scolaire ». Ce positionnement stratégique visait, sans doute, aussi, à nuancer l'image que les AMO ont auprès des directions d'écoles, celles-ci soupçonnant les premiers de dénigrer leur travail au quotidien.
- 18 Ce positionnement stratégique volontaire a eu, nous semble-t-il, un « coût » pour la recherche car il a inscrit les hypothèses dans un horizon circonscrit au départ. A moins que nous procédions à une déconstruction systématique des implicites que ce point de vue emportait avec lui. Et c'est ce que nous voulions faire.
- 19 En même temps que nous répondions à la demande des professionnels par une nouvelle manière d'aborder l'objet, nous questionnions la démarche de recherche en tant que « médium performatif⁵ » affectant le monde social.
- 20 Notre démarche de recherche questionnant les représentations des professionnels sur l'objet, puis celles des directeurs d'école a en fin de compte fait rencontrer deux types d'acteurs de l'école qui ne se côtoient que rarement autour d'objets de réflexion communs. Autrement dit, en même temps que les professionnels des AMO déconstruisaient leurs « prénotions »⁶ relatives à l'objet de recherche, ils tissaient des liens avec les acteurs de l'école qu'ils visaient (les directions d'école). Réciproquement, ces acteurs de l'école rencontraient des professionnels intéressés par leurs pratiques.
- 21 Cette position de questionnement des professionnels semble avoir participé sensiblement au jeu de déconstruction réciproque des préjugés des uns sur les autres (professionnels des AMO et directeurs d'école).
- 22 Le premier point de contact avec l'univers questionné (l'école) a été cette position des professionnels d'être en questionnement par rapport à leurs propres représentations sur le « bien-être » des élèves à l'école. C'est cette position d'« humilité », fut-elle sous-tendue par une certaine stratégie comme dit ci-dessus, qui semble avoir ouvert les directeurs d'école à rencontrer des partenaires de l'école avec lesquels les relations sont parfois tendues. En même temps, nous répondions par là aux prérequis minimaux pour la démarche de recherche : la posture de questionnement par rapport à l'objet de recherche.
- 23 Comment cette déconstruction des images réciproques a-t-elle pu se mettre en place ? Comment sommes-nous entrés véritablement dans la démarche de recherche ? Par où avons-nous commencé pour construire l'« espace collaboratif » ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

Vers l'élaboration d'une méthodologie particulière. Une inclusion progressive des professionnels dans la démarche de recherche

- 24 Quelles ont été les grandes étapes de la construction de l'« espace collaboratif » ? Dans un premier temps, nous nous sommes mis d'accord pour délimiter nos rôles respectifs (eux, les professionnels et nous, les chercheurs) à partir de certaines balises. Les professionnels mèneront les entretiens et les retranscriront. Nous proposerons un accompagnement méthodologique et épistémologique ainsi qu'un cadre théorique pour l'analyse des entretiens.

- 25 Cette répartition des rôles s'est, d'une certaine manière, imposée du fait qu'ils voulaient mener, eux, les professionnels, les entretiens. Ils étaient également prêts à les retranscrire. Notre plus-value s'est alors énoncée en ces termes d'apports méthodologiques, épistémologiques et de références théoriques permettant de « comprendre » le recueil des données.
- 26 Le premier moment important de cette recherche a été de proposer un canevas de la recherche en accord avec les termes de la demande initiale. Nous avons été engagés principalement pour notre qualité de chercheurs. Il fallait « faire science » tout en honorant « scientifiquement » la demande. Comme dit ci-dessus, la notion de « bonnes pratiques » comme celle de « guide » posaient pour nous question et nous voulions la déconstruire mais pas trop tôt parce que, précisément, nous voulions définir, en commun, un « espace collaboratif ».
- 27 Une des premières demandes des commanditaires était de constituer un « échantillon représentatif ». Il fallait donc réfléchir à des indicateurs pertinents. La première étape d'inclusion des professionnels dans la recherche a été celle-ci : comment réfléchir à des indicateurs ? Qu'est-ce que des indicateurs pertinents ? Nous avons proposé quelques indicateurs « standards » et avons pointé, après discussion, d'autres indicateurs plus particuliers. Ainsi, nous avons retenu la taille des écoles et le nombre d'élèves par école, leur zone d'implantation (plutôt « rurale » ou plutôt « urbaine »), leur source de financement (l'administration fédérale ou provinciale, réseau catholique ou non, etc.).
- 28 Après de nombreux échanges, nous avons décidé d'intégrer également le fait que les écoles aient eu ou non un contact préalable avec les AMO commanditaires du projet. Nous avons également retenu le fait que des AMO aient été contactées ou non par les écoles pour des animations de type collectif (animation liée aux risques d'addiction, par exemple) ou individuel (suivi concernant un élève en particulier, nouvellement intégré dans l'école, par exemple). Nous n'étions pas contre le fait que l'échantillon reprenne des écoles avec lesquelles les AMO commanditaires de la recherche avaient eu des contacts. Nous voulions juste mettre en avant que cette démarche n'était pas « neutre » en recherche et qu'il fallait s'« avouer » une des visées implicites de la recherche : faciliter les liens de partenariats entre les acteurs de l'école et ceux qui opèrent à l'extérieur de l'école.
- 29 C'est à partir de ces indicateurs standards ou moins standards que nous avons élaboré un échantillon représentatif d'écoles auprès desquelles mener des entretiens. Vingt écoles ont été retenues pour mener des entretiens auprès de leur directeur. Et sur les vingt écoles, dix-sept ont donné leur accord pour un entretien.
- 30 La deuxième étape d'inclusion des professionnels dans la démarche de recherche a consisté à élaborer un guide d'entretien. Nous pilotions l'élaboration de ce guide mais nous voulions en faire un levier pour inscrire les professionnels dans un processus d'objectivation de leurs pratiques.
- 31 Nous leur avons demandé d'énoncer tout ce qui avait trait, d'après eux, au « bien-être » des élèves. Un des professionnels inscrivait au tableau tout ce qui était dit, et ce, sous forme d'affirmation. Ensuite, nous avons procédé à un regroupement thématique des différentes affirmations. A l'intérieur de chaque thème, les affirmations ont été transformées en questions à poser aux directeurs d'école. Nous avons soigné l'ordre des questions. Au final, nous avons constitué un guide d'entretiens semi-directifs à l'attention des directeurs d'école.

- 32 Cette mise à niveau méthodologique a été suivie de séances d'exercices durant lesquelles les professionnels se sont prêtés à ce « jeu » d'interviewer. Nous avons également insisté sur les règles de déontologie minimale (notamment, ne pas divulguer les propos de l'interviewé dans son milieu professionnel ou ailleurs, rendre anonyme les personnes et les lieux, restituer les retranscriptions et l'enregistrement si l'interviewé le demande).
- 33 Il nous a paru utile de rappeler qu'en entretien de recherche, il faut « laisser parler » l'interviewé, y compris quand les propos heurtent et peuvent enrayer la co-production des savoirs par un « rapport militant » à sa pratique et au savoir qui le sous-tend⁷. Nos exercices ont été l'occasion de s'essayer à cette posture qui consiste à « laisser parler » et relancer l'interviewé en fonction de l'agencement général des questions prévues dans le guide d'entretien. Simultanément, il y avait là une occasion pour « tester » une première fois notre guide d'entretien et l'ajuster.
- 34 Nous avons enfin donné comme consigne de noter à chaud, à la sortie de l'entretien, les « impressions », tant en termes de véracité des propos tenus par les interviewés, qu'en termes d'éléments d'analyse (même s'ils étaient encore « flous »⁸) ou d'autoévaluation de la qualité d'interviewer (questions mal amenées, peu claires, fermées, etc.).
- 35 Cette manière de faire nous semblait pertinente non seulement pour inscrire les professionnels dans la démarche de recherche mais aussi pour aiguïser leurs qualités d'interviewers, tout en les intégrant progressivement dans le travail d'analyse des données.
- 36 Cette démarche méthodologique, si elle a permis d'objectiver un ensemble de « croyances »⁹ relatives au « bien-être » des élèves, n'était pas encore, d'après nous, le moment d'entamer une vraie « rupture épistémologique », questionnant les fondements mêmes de la demande de recherche qui nous était adressée (au final : élaboration d'un « guide » des « bonnes pratiques » en matière de « bien-être » des élèves à l'école).
- 37 Il est à noter que d'emblée, les professionnels ont « joué le jeu ». L'exercice qui a consisté à élaborer en commun la grille d'entretien fut une véritable étape pour aller vers une certaine distanciation par rapport à leurs « prénotions »¹⁰. Le fait de formuler leurs points de vue sur le « bien-être » des élèves et de tenter de les rattacher à un thème central nous a paru comme une étape primordiale vers l'objectivation. La délimitation par un thème des univers sémantiques attendant à des points de vue particuliers sur le « bien-être » des élèves les a, en quelque sorte, forcés à ce travail de déconstruction des notions et représentations qui traversent leurs quotidiens professionnels.
- 38 Le travail minutieux de retranscription des entretiens a également participé substantiellement à ce travail de distanciation. Ceux qui se sont déjà prêtés à cet exercice le savent : retranscrire un entretien, mot à mot, force à entrer dans l'« univers de signifiante »¹¹ de l'interviewé. Les éléments de ponctuation à produire au moment de la retranscription, par exemple, ou encore la reconstruction des phrases pour qu'elles puissent être « lisibles »¹² sont des points d'appui forts pour accéder à cet « univers de signifiante » de l'interviewé.
- 39 Enfin, un dernier élément nous semble important à signaler dans le travail de distanciation : la préparation à l'analyse des entretiens. En effet, une fois les retranscriptions terminées, il fallait procéder à l'analyse thématique, c'est-à-dire pointer / nommer les thèmes abordés dans les entretiens par les interviewés, mettre en évidence ceux qui sont récurrents et ceux qui apparaissent de manière périphérique. Bien

entendu, les thèmes abordés par les directeurs d'école débordaient largement par rapport à ceux qui sous-tendaient le guide d'entretien initial.

- 40 Ainsi, nous avons demandé aux professionnels, une fois tous les entretiens retranscrits, de dégager une série de thèmes communs aux différents entretiens qu'ils avaient menés. Nous leur avons également proposé de mentionner par entretien ce qui leur semblait être, d'après eux, de l'« affabulation », de la « langue de bois ». Nous leur avons enfin suggéré de faire un résumé de deux, trois pages maximum par thème et ce, concernant l'ensemble des entretiens qu'ils avaient menés.
- 41 En même temps que les professionnels travaillaient à la lecture thématique des entretiens, de notre côté nous effectuions le même travail. Pour rappel, nous n'avions pas mené les entretiens, ni retranscrits ces derniers. Il nous semblait primordial de confronter notre lecture thématique des entretiens à celle des professionnels. De cette manière, nous voulions compenser au mieux notre « absence » sur le terrain.
- 42 La réflexion sur les indicateurs, l'élaboration du guide d'entretien, la retranscription, l'analyse thématique et les résumés par thème nous semblent autant de leviers qui ont permis aux professionnels d'entrer dans la démarche de recherche. Par là, nous approchons de ce processus de « désincorporation »¹³ des savoirs¹⁴, au fondement de la « rupture épistémologique ». Progressivement, les « savoirs » sous-jacents, implicites aux pratiques professionnelles passaient du statut de « savoir enfoui »¹⁵ dans la pratique à un savoir thématizable à partir de l'« expression discursive »¹⁶ de ce savoir, au travers de propositions, d'affirmations, de points de vue sur l'objet de recherche (le « bien-être » des élèves à l'école).
- 43 Les étapes de la construction de l'« espace collaboratif » ont pris appui sur une série de documents confectionnés par nous à leur attention, avec ce souci de rendre compréhensible la démarche globale de recherche, particulièrement là où il nous semblait qu'il fallait appuyer le trait. Ce sont donc des documents « sur mesure » qui sont venus donner une assise plus stable à la construction de l'« espace collaboratif ».
- 44 Ce cadre méthodologique charpenté autour de l'inclusion des professionnels suffit-il pour « faire science » ? Simultanément cette manière de « faire science », via la constitution d'« espace collaboratif », suffit-elle pour parler de « co-construction » de la connaissance ? N'y a-t-il pas une « naïveté » ou une « illusion » dans cette manière de faire de la recherche, le poids et le rôle de chacun (professionnels et chercheurs) étant présumés d'« importance égale »¹⁷ dans la construction de l'« espace collaboratif » ? Les enjeux de pouvoirs ne sont-ils pas forcément sous-jacents à ce type de construction de l'espace commun ? C'est ce type de réalité que nous voudrions questionner maintenant.

Les limites de la co-construction de l'« espace collaboratif »

- 45 Dans les différentes étapes décrites ci-dessus relatives à ce que nous avons appelé l'« inclusion progressive des professionnels dans la recherche », rétrospectivement, il nous apparaît que les rôles des uns et des autres se sont définis progressivement comme suit : notre rôle de chercheurs a consisté à piloter la déconstruction de l'objet, tandis que les professionnels ont exprimé, rendu explicite un ensemble de savoirs.
- 46 En d'autres termes, le pilotage vers la « rupture épistémologique » nous revenait. C'est nous qui, d'une certaine manière, tenions la maîtrise du processus de l'enquête, voire la

temporalité de la recherche (c'est nous qui « avons décidé » du moment où nous entamions une vraie « rupture épistémologique »).

- 47 Ce poids que nous prenions dans la recherche est devenu plus important au moment de l'analyse des données, à proprement parler. Autant les professionnels ont été actifs dans la préparation à l'analyse des données (lecture thématique des entretiens retranscrits), autant l'élaboration du cadre théorique, mettant en perspective les données recueillies nous revenait entièrement. Il s'agissait là de proposer une lecture théorique, un regard interprétatif sur le matériel recueilli.
- 48 Nous avons dans ce cadre retenu des éléments relatifs à la « socialisation » et au rôle de la « sanction »¹⁸ du point de vue des structures envisagées comme étant « instituanes ». Nous avons également pris en considération le concept de « sociabilité »¹⁹. Nous nous sommes arrêtés sur la notion de « travail de l'alliance » entre professionnels impliqués autour d'une même problématique. Nous nous sommes attachés à une critique des lectures normatives (parfois managériale²⁰) de l'« absentéisme scolaire »²¹ et à la notion d'« orthopédagogie²² » questionnée à partir du corps. Nous avons mis en avant l'importance de la « mise en scène de soi », de la « présentation de soi » et de la « ritualisation »²³ comme références théoriques permettant de mieux saisir la question du « bien-être » des élèves à l'école comme elle ressortait des divers entretiens. Enfin, nous avons pris la « reconnaissance réciproque » comme concept pivot permettant de mieux cerner ce que nous disaient les directions d'école sur le bien-être des élèves d'après eux.
- 49 L'idée du paragraphe ci-dessus est de montrer les concepts-clés sur lesquels nous avons travaillé et à quel point ils relèvent de la sociologie et d'une maîtrise de ses concepts fondamentaux²⁴.
- 50 C'est nous qui avons proposé l'ensemble des éléments du cadre théorique. Et si, dès le départ, notre plus-value dans cette recherche s'était énoncée au niveau de l'élaboration du cadre théorique, il était difficile de prévoir qu'il serait uniquement de notre ressort. Or, l'expérience a mis en évidence que c'est nous qui avons amené l'ensemble des éléments théoriques. Dans un cadre ordinaire de recherche-action, cela n'est pas forcément problématique mais dans le cadre des « recherches collaboratives », cela doit attirer notre attention.
- 51 C'est comme si notre légitimité de chercheur ressortait tout d'un coup par contraste avec le « savoir » des professionnels. En d'autres termes, pour cet aspect de la constitution du cadre théorique, nous portions seuls le processus de recherche.
- 52 Le « déséquilibre » dans l'« espace collaboratif » est alors apparu beaucoup plus nettement. Comme dit ci-dessus, la maîtrise des étapes de la recherche, tout comme sa temporalité, nous revenait. Mais, jusqu'au moment de l'élaboration du cadre théorique, les relations dans l'« espace collaboratif » étaient faites d'ajustements réciproques continus, comme dans une sorte d'équilibre entre la demande de repères méthodologiques et l'offre (ce que nous proposons).
- 53 Au moment de l'élaboration du cadre théorique, la collaboration a principalement consisté à nous demander de rendre plus explicites les concepts amenés ou de les illustrer d'avantage à l'aide d'extraits d'entretiens. C'est à ce moment-là qu'il nous a fallu véritablement défendre la « rupture épistémologique » si nous voulions continuer à « faire science » ensemble. En effet, le cadre théorique devait, d'après eux – les professionnels, être « illustré », pour reprendre leur mot, par des « bonnes pratiques ». Nous avons craint alors de perdre tous les « acquis » de distanciation que nous avions

soutenus et défendus jusqu'alors. Il nous semblait, d'une certaine manière, « inconcevable » d'utiliser le cadre théorique pour mettre en avant des supposées « bonnes pratiques ».

- 54 Pourquoi utiliser le cadre théorique comme élément légitimant des pratiques alors qu'il nous semblait infiniment plus pertinent, en termes de recherche, de questionner les pratiques, et les représentations qui les sous-tendent, à partir des éléments théoriques avancés ?
- 55 En d'autres termes, nous étions enfin arrivés au moment où il fallait assumer jusqu'au bout la « rupture épistémologique », comme nous l'entendions, tout en honorant la demande initiale (élaborer un « guide » des « bonnes pratiques » en matière « bien-être » des élèves à l'école).

La « rupture épistémologique » : « déséquilibre » ou nouvel « équilibre » dans l'« espace collaboratif » ?

- 56 Comment éviter d'utiliser la science à des fins de « légitimation » ou de « justification » de pratiques que l'on veut défendre ? Autrement dit, comment éviter d'« instrumentaliser » une recherche ?
- 57 Si cette question épistémologique épineuse et difficile est impossible à traiter de manière approfondie dans cet article, nous voudrions, à partir de l'expérience de l'« espace collaboratif » détaillé ici, mettre en avant ce qui nous a semblé adéquat à mettre en œuvre pour que chacun des professionnels et des chercheurs se sente à « sa place » ; c'est-à-dire en droit d'attendre des autres d'être entendu dans les « prétentions à la validité » de son point de vue, concernant, en l'occurrence, le déroulement de la recherche à ce stade d'avancement.²⁵
- 58 Les professionnels voulaient faire un état des lieux des pratiques jugées participant du « bien-être » des élèves tel que vu par les directeurs d'école ; nous voulions éviter d'élaborer un « répertoire » des « bonnes pratiques » (sorte de liste de ce qui se fait) ou un « guide » de « bonnes pratiques ». Nous ne voulions pas légitimer certaines pratiques plutôt que d'autres et ce, d'autant plus que nous travaillions sur un milieu aussi sensible et diversifié que l'école. Nous ne voulions pas non plus effacer tout le questionnement qui avait émaillé le début de la recherche.
- 59 Nous craignons que les données recueillies et leur analyse servent à justifier des « manières de faire » coulées en pratiques jugées « bonnes ». Cela aurait pour nous annihilé toute la démarche de recherche.
- 60 Il y avait à présent, dans l'usage qui voulait être fait du cadre théorique, un risque de « détourner » le matériel recueilli du fait de l'orientation globale de la recherche vers son objectif final : dresser un « répertoire » ou un « guide » des « bonnes pratiques ». Nous ne voulions pas que les résultats de la recherche en viennent finalement à reprendre ou affirmer des points de vue sans autre reconstruction discursive ou interprétation solidement charpentée des données qui nous avaient été livrées.
- 61 Pour s'entendre avec nos partenaires de recherche, notre ligne de conduite a été de démontrer qu'il était indispensable dans ce type de recherche de séparer, méthodologiquement parlant, l'« analyse » et l'« intervention ». ²⁶

- 62 Plus précisément, nous avons défendu le point de vue selon lequel l'« intervention » a sans doute besoin, ponctuellement ou non, de mise à distance de sa pratique. Cette mise à distance passe notamment par l'élaboration d'un cadre pour questionner la pratique. La « recherche collaborative » en cours nous semblait être un cadre idéal pour une distanciation féconde par rapport à la pratique.
- 63 Il fallait, d'après nous, « sauvegarder » ce rôle de l'« analyse » sans le « dénaturer », c'est-à-dire lui assigner une « fonction », une orientation légitimant telle pratique défendue par les personnes interviewées plutôt que telle autre.

Un glissement sémantique important : de la rhétorique des « bonnes pratiques » à la notion de « pratiques contextualisées »

- 64 Nous partions du présupposé que, quelle que soit la critique que l'on porte sur l'école, il paraît difficile de contester que celle-ci tente de mettre à profit, comme elle peut et au mieux, le temps passé par les élèves en son sein. Autrement dit, nous voulions questionner des « pratiques contextualisées » plutôt que des pratiques « bonnes » ou « mauvaises ». C'est ainsi que nous sommes passés de la sémantique des « bonnes pratiques » à celle des « pratiques contextualisées » ou encore à celle des « manières de faire contextualisées ».
- 65 Ce nouvel éclairage sémantique nuancait sensiblement, d'après-nous, l'orientation normative de départ et implicite de la recherche. La « rhétorique » afférente à l'univers des « pratiques contextualisées » ouvrait, d'après nous, un nouvel horizon de compréhension et d'interprétation, offrant de la place à la diversité du matériel recueilli, sans le réduire vers une orientation ou une autre.
- 66 En même temps, cette manière de nommer les choses prévenait le risque de voir les futurs lecteurs du rapport (c'est-à-dire les différents acteurs de l'école dont les directeurs interviewés) « froissés » car se sentant « jugés » dans l'orientation donnée à leur projet d'établissement. Ce qui aurait eu un effet désastreux concernant une des visées de cette recherche : faciliter les liens entre le secteur de l'Aide à la jeunesse (AMO) à celui de l'école. Ainsi, il nous semblait que notre position, en plus de répondre aux critères de la « rigueur scientifique », répondait aussi à une de leurs attentes (dimension stratégique de la recherche commanditée – voir *supra*).
- 67 C'est ainsi qu'après la lecture par les professionnels de notre première mouture du rapport, nous n'avons pas voulu laisser passer, sans autre discussion, leur demande d'« illustrer » l'analyse par des « bonnes » pratiques « piochées » dans différents entretiens.
- 68 Cela revenait pour nous à confondre la dimension « discursive » du rapport (sa teneur réflexive sur des « manières de faire contextualisées ») avec sa visée « performative », plus ou moins explicite (défendre telle option parmi les diverses « manières de faire » plutôt que telle autre). Il s'agissait pour nous de ne pas tomber dans une lecture idéologique des pratiques mais de rester dans l'optique d'une analyse construite, sous les trois angles méthodologique, épistémologique et théorique.
- 69 L'analyse que nous proposons a été présentée de manière telle qu'elle puisse questionner les directeurs d'école (mais aussi les professionnels des AMO) quant à la manière dont ils se représentaient le « bien-être » des élèves.

- 70 En effet, l'analyse (ou encore les éléments du cadre théorique éclairant les données recueillies) ne proposait finalement qu'une manière de comprendre les représentations des directeurs interviewés relatives à leur manière de voir le « bien-être » des élèves dans leur établissement. Mais la lecture que nous proposons cherchait à rompre avec une interprétation « idéologique », « naturelle », « spontanée » ou encore « militante »²⁷ des données recueillies.
- 71 La « rupture épistémologique » s'était construite, jusqu'à cette étape de l'élaboration du cadre théorique, dans l'optique d'une distanciation des professionnels par rapport au terrain d'enquête ; laquelle distanciation avait été soutenue par un arsenal méthodologique solidement élaboré. Nous voulions continuer ce processus de distanciation en travaillant à présent sur cette « rupture », non plus au niveau du « sens commun » ou courant afférent à la « doxa » (le « savoir naturel », difficilement mobilisable en termes discursifs) du milieu des professionnels impliqués dans la recherche mais à un niveau affectant des points de différence à réfléchir entre l'analyse et l'« intervention ».
- 72 Les éléments du « cadre théorique », par l'éclairage qu'ils proposaient, permettaient de questionner le « bien-être » tel que le défendaient les directeurs d'école plutôt que de le légitimer dans un sens ou l'autre.
- 73 Prenons un exemple. Plusieurs directeurs d'école ont insisté sur la « participation » des élèves dans les différents lieux de l'école comme condition de leur « bien-être » en son sein.
- 74 L'analyse a permis d'ouvrir le thème de la « participation », comme abordée par les directeurs, en regard des processus de la « reconnaissance réciproque ». Dans cette dernière optique, la « demande » que les élèves adressaient aux directeurs, via le « Conseil des élèves » (organe officiel de la participation des élèves dans la vie de l'école), est apparue comme un élément à problématiser, c'est-à-dire à questionner dans un cadre rigoureux.
- 75 En effet, les directeurs ont mis en avant, plusieurs fois, le peu de « demandes intéressantes » (*sic*) qui arrivaient sur leur bureau par le truchement du « Conseil des élèves ». Une approche de cette question de la « demande » des élèves par la notion de « reconnaissance réciproque » permettait, à nos yeux, de mettre en avant la nécessité de travailler cette « demande » des élèves car celle-ci, du point de vue du paradigme de la « reconnaissance réciproque », apparaît comme devant être élaborée en commun, c'est-à-dire comme étant ni à accepter massivement, ni à refuser en bloc.
- 76 Ce travail de la demande pouvait, d'après nous et d'après la réalité de l'école, se mettre en place dans le cadre du « Conseil des élèves » car cet organe de la participation est souvent chapeauté par un acteur de l'école (un professeur par exemple).
- 77 Cet exemple montre comment un élément du cadre théorique (le concept de « reconnaissance réciproque ») a permis de travailler la problématique de la « participation » des élèves dans la vie de l'école. Partant de la question du peu de « demandes intéressantes » déplorées par plusieurs directeurs, il nous a semblé qu'il y avait là quelque chose à exploiter de manière systématique, c'est-à-dire dans l'exigence d'un cadre théorique qui pose ses présupposés, sa portée mais aussi ses limites.
- 78 Qu'est-ce une demande « intéressante » ? L'analyse des divers entretiens, dans la perspective de la « reconnaissance réciproque », a permis de mettre en évidence que les « demandes » répertoriées par les interviewés comme étant « intéressantes »

correspondaient souvent au cadre le plus normatif de l'école (demander un local pour réviser les cours pendant les « heures creuses », par exemple).

- 79 Le concept de « reconnaissance réciproque » a permis de pointer que tout l'enjeu était peut-être de faire de la « demande » des élèves un axe possible pour les intégrer dans l'école et favoriser leur « bien-être ».
- 80 Ce travail de la « demande » permettrait d'entrer en finesse dans un processus de la « reconnaissance réciproque » allant des acteurs scolaires vers l'élève et inversement. Cela permettrait également d'atténuer le « sentiment d'injustice »²⁸ par rapport au rejet de certaines propositions émises par les élèves dans le cadre du « Conseil de participation ».
- 81 Nous pourrions multiplier les exemples allant dans ce sens de la « compréhension » des données recueillies en référence à des éléments théoriques permettant de questionner les repères du « bien-être » des élèves vu par les directeurs, plutôt que de les confirmer ou non. L'exemple de l'« absence » ou de la « présence » des élèves à l'école, revu à l'aune d'une critique du « management de l'absence » (critique de l'approche institutionnelle de la gestion de l'absence²⁹), ou sous la loupe de la différence entre la « présence » comme « assiduité corporelle »³⁰, sorte de « présence passive »³¹, et la « réelle présence », ont permis de questionner ce qu'est l'« absence » et de, peut-être, ouvrir vers une autre perception de la « présence » à l'école.
- 82 Ces exemples sont assez représentatifs de la façon dont nous avons construit et utilisé le cadre théorique. Simultanément, nous glissions vers une nouvelle manière de répondre à la demande initiale des commanditaires.

La construction des résultats. Du « guide » des « bonnes pratiques » à un usage réflexif du « répertoire » des « manières de faire contextualisées »

- 83 Le moment de la rédaction du rapport final a été instructif dans le processus de cette « recherche collaborative » car nous étions mis en demeure d'affronter ce qui jusque-là avait été un problème pour nous, à savoir l'objet même de la demande : l'élaboration d'un « guide » des « bonnes pratiques » en matière de « bien-être » des élèves.
- 84 Par ailleurs, il n'était pas question pour nous de ne pas honorer cette demande qui nous avait propulsés dans cette recherche.
- 85 Nous avons alors décidé de construire le rapport de manière telle qu'il réponde à la demande des commanditaires tout en s'inscrivant dans une perspective « scientifique » rigoureuse. Rappelons que nous avons été sélectionnés comme opérateur pour nos qualités de « chercheurs », versés dans la démarche « scientifique ».
- 86 Nous avons alors élaboré un rapport en trois volets. Le premier volet présente la méthodologie de recherche. Nous avons souligné les différents moyens mis en place pour procéder à une distanciation des professionnels par rapport leur terrain d'enquête (mises à niveau méthodologique et épistémologique indispensables pour entrer dans un processus de recherche). Le deuxième volet reprend l'analyse (questionnant le recueil des données dans un cadre théorique en référence à des concepts qui nous semblaient éclairants pour problématiser le « bien-être » des élèves tel qu'il ressortait des entretiens). Le troisième volet propose un relevé des « bonnes pratiques » comme elles émergent à partir des entretiens menés.

- 87 La « rupture épistémologique » a été réellement atteinte, à notre avis, lorsque nous avons « transformé » le relevé des « bonnes pratiques » en « items » permettant aux futurs lecteurs de ce relevé de se positionner par rapport à ces items.
- 88 Détaillons cette construction du rapport et l'évolution de la demande de recherche initiale, transformant une orientation normative de l'objet de la recherche (élaborer un « guide » des « bonnes pratiques ») vers un rapport de recherche permettant aux directeurs d'école de se questionner par rapport à leurs pratiques et aux futurs lecteurs du rapport de réfléchir quant à leurs perceptions du « bien-être » des élèves à l'école.
- 89 Le relevé des pratiques jugées par les directeurs d'école participant au « bien-être » des élèves s'est organisé sous forme de quatre thèmes principaux, sous lesquels nous avons repris les différentes pratiques posées comme étant « bonnes » par les directeurs d'école. Nous avons insisté sur l'idée que ce relevé est, pour autant que possible, exhaustif et que nous ne nous sommes pas situés dans l'ensemble des pratiques répertoriées. Nous nous sommes contentés de les regrouper par thèmes principaux. Chacun de ces thèmes, à l'exception d'un seul, correspondait en fait aux différents axes que nous avons présentés dans l'analyse.
- 90 Comme dit ci-dessus, les pratiques répertoriées dans le troisième volet du rapport sont devenues des items par rapport auxquels nous suggérions aux directeurs de se situer (« développé ou non dans mon école », « intéressant pour mon école et urgent », « intéressant pour mon école mais pas prioritaire », « pas intéressant pour mon école. Pourquoi ? », « ai-je les ressources mobilisables dans mon école ? »).
- 91 Le rapport proposé a donc été conçu pour être manié avec souplesse dans les différents volets qui le constituent. Chacun des trois volets (méthodologie, analyse, répertoire) se répondent et il est possible de naviguer librement d'un volet à l'autre du rapport, selon l'intérêt de chacun.
- 92 C'est ainsi que nous avons proposé, dès les premières lignes du rapport, d'avoir en tête le « mode d'emploi » de ce rapport. Celui-ci est à lire dans un lien de correspondance entre ses trois différentes parties. Il est également possible de ne lire qu'une seule partie indépendamment de l'autre. Nous avons également précisé que le rapport est un « objet » à manier comme on l'entend. Il sert à se situer, notamment en se référant à la troisième partie du rapport (les pratiques regroupées en thème et transformées en items assortis de cinq critères questionnant chaque item). Partant de la troisième partie, si le lecteur veut voir, de manière plus approfondie, en quoi telle pratique répertoriée peut participer au « bien-être » des élèves, il pourra remonter à la deuxième partie du rapport (approche de la question du « bien-être » dans le cadre de concepts permettant de problématiser les données recueillies). Enfin, s'il veut comprendre le cadre de la validité de la connaissance produite, il pourra remonter à la première partie du rapport (les conditions pour « faire science » dans les « espaces collaboratifs »). Peu importe l'entrée dans le rapport (premier, deuxième ou troisième volet), un approfondissement discursif est toujours possible. Ci-dessous, un extrait raccourci du répertoire comme nous l'avons élaboré, c'est-à-dire comme outil réflexif.
- 93 En caractères gras, « Socialisation et intégration des élèves dans l'école » correspond au deuxième volet du rapport : l'axe théorique questionnant le « bien-être » des élèves comme envisagé par les directeurs d'école. C'est dans cet axe théorique que prend place notamment la question de la « reconnaissance réciproque », pour reprendre l'exemple ci-dessus.

- 94 En caractères gras, « La participation des élèves » est le thème central permettant de regrouper différentes pratiques participant de la « socialisation et intégration des élèves dans l'école ».
- 95 En caractères normaux, le relevé des pratiques encourageant la « participation des élèves ».
- 96 Les cinq dernières colonnes permettent de se situer et de « remplir » les cases vides.
- 97 Il s'agit ici de présenter les grandes lignes d'organisation du rapport. Le lecteur plus curieux pourra se référer au rapport lui-même.³²

Socialisation et intégration des élèves dans l'école <i>(axe théorique ; partie 2 du rapport)</i>		Développé ou non dans mon école	Intéressant pour mon école et urgent	Intéressant pour mon école mais pas prioritaire	Pas intéressant pour mon école ? Pourquoi ?	Ai-je les ressources mobilisables dans mon école ?
La participation des élèves <i>(thèmes regroupant différentes pratiques)</i>	Repeindre les toilettes. Repeindre la cour. En faire un projet (qui fait quoi ? comment ? quelle couleur ? qui consulter ? etc.).					
	Faire rénover la cafétéria par les élèves et des formateurs.					
	Mettre sur pied des panneaux didactiques élaborés par les élèves et à l'attention d'autres élèves expliquant le fonctionnement et le règlement de l'établissement.					

- 98 Ainsi, nous avons voulu faire de ce rapport un outil à l'usage des différents acteurs de l'école. Pour le meilleur usage de ce rapport, nous avons insisté, dans le « mode d'emploi », sur la nécessité d'avoir en mémoire les différentes parties qui le constituent ainsi que la portée que nous assignons au « guide » proposé. Celui-ci ne s'inscrit pas dans un horizon normatif. L'objectif est qu'il y ait une réappropriation de ce rapport selon les

objectifs de chacun (« Conseil des élèves », directeurs, éducateurs, intervenants psychosociaux dans l'école ou en dehors de l'école, parents, professeurs, etc.).

- 99 Le « guide » est ainsi devenu un outil qui vise à ce que ses utilisateurs potentiels puissent se situer dans l'ensemble de la problématique du « bien-être » des élèves et ce, notamment par rapport aux pratiques répertoriées et questionnées.
- 100 Nous avons enfin insisté en conclusion sur l'idée que ce « guide » n'avait aucune prétention normative et que les items répertoriés avaient une valeur heuristique, permettant de s'interroger sur les pratiques développées dans son école. Nous avons également précisé que ces items avaient une valeur pragmatique servant d'exemples, peut-être transposables, dans le cadre de sa propre école. L'idée était d'encourager à utiliser ce « guide » dans le contexte propre de son école.
- 101 Cette manière de construire le rapport a permis une lecture transversale de l'ensemble des entretiens et nous a permis de donner une dimension concrète au glissement sémantique dont nous parlions plus haut, nous faisant passer de la rhétorique des « bonnes pratiques » à celles des « manières de faire contextualisées ».
- 102 Avant de passer à la conclusion, nous voudrions préciser que cette « recherche collaborative » a nécessité une quinzaine de réunions de travail étalées entre mars 2012 et juin 2013 d'une durée moyenne de deux à deux heures trente et réunissant les professionnels et les chercheurs ; plus de trois cents pages de retranscriptions ; plus de quatre cents pages d'organisation thématique des données ; une petite quinzaine de professionnels impliqués directement dans la recherche ; une petite vingtaine de personnes interviewées ; l'implication ponctuelle mais régulière d'un deuxième chercheur du Centre³³, permettant au chercheur principal la distanciation nécessaire par rapport à l'accompagnement proposé aux professionnels.

Conclusion. La dimension « performative » de la « recherche participative » : avoir des effets sur le monde social et « faire science »

- 103 Comme dit plus haut, un point nous a particulièrement frappés quant à la réflexion que nous avons menée en commun, professionnels et chercheurs, autour des « indicateurs » pour établir la liste des écoles où mener des entretiens : la volonté qu'ont eue les professionnels d'inscrire leur recherche dans une « dimension performative ». Il y a des écoles auprès desquelles les professionnels des AMO voulaient entrer en contact et ce, notamment pour commencer un éventuel travail avec eux. Car, comme indiqué, la recherche visait également à montrer aux directeurs d'école que les professionnels des AMO s'intéressaient à leurs points de vue sur le « bien-être » des élèves et leur quotidien professionnel. Autrement dit, cette recherche visait également à déconstruire certaines représentations des directeurs d'écoles quant aux professionnels des AMO, leurs manières de penser et de faire. Pour les commanditaires de la recherche, il y avait au fond un double objectif : celui d'asseoir leur légitimité en tant que professionnels s'interrogeant « scientifiquement » sur leurs manières de faire, en les confrontant à celles de leurs partenaires des établissements scolaires (les directeurs) ; et celui d'entamer un travail de proximité avec les écoles partenaires par la « déconstruction » des images qui « collent » aux AMO.

- 104 Ainsi, les premiers repères de l'« espace collaboratif » ont pris forme au travers de ce double objectif, à la fois « scientifique » et inscrivant simultanément la recherche dans le domaine de l'action. Cet « espace collaboratif » de départ et sous-tendu par ce double objectif a évolué au cours de la recherche. Comme nous l'avons décrit, des ajustements ont eu lieu. Et il nous semble qu'au final, toute notre démarche a été empreinte de cette difficile question : inscrire des professionnels au cœur de la recherche ne risque-t-il pas de dé-légitimer un travail de recherche ?³⁴ C'est sur cette question que nous aimerions nous arrêter en guise de conclusion.
- 105 Pour légitimer le processus de recherche, nous avons insisté, dans le rapport final, sur les points d'appui méthodologiques et épistémologiques qui ont balisé la recherche. Nous avons construit notre méthodologie de recherche dans l'optique de l'objectivation continue des savoirs des professionnels. Nous avons explicité également comment nous avons procédé pour l'élaboration des « indicateurs », la constitution de la grille d'entretien, les apports de la retranscription des entretiens et de l'analyse thématique. Nous avons voulu procéder de la sorte car nous n'avions pas mené les entretiens. Rappelons que les professionnels des AMO ont voulu interviewer eux-mêmes les directeurs d'école. Etait-ce déjà pour amorcer un dialogue avec ces derniers comme nous en avons parlé ?
- 106 Les professionnels nous ont rappelé régulièrement qu'ils désiraient être « accompagnés », sous-entendus « non pilotés » par un opérateur de recherche les « surplombant ». Nous avons alors jugé qu'ils devaient entrer dans les premières étapes de l'analyse et ce, notamment pour éviter de scinder trop radicalement les rôles entre les professionnels et les chercheurs en fonction du recueil des données, d'une part, et de l'analyse de ces données, d'autre part. Cette scission ne nous semblait pas pertinente au regard de la demande d'« accompagnement ». De notre côté, en tant que chercheurs, nous avons fait le même travail consistant à « rendre compréhensibles » les données à partir de notre propre grille thématique. Cette lecture thématique croisée nous a permis d'essayer de ne pas passer à côté d'un élément important pour la question du « bien-être » des élèves à l'école. C'est à partir de cette double lecture thématique du matériel recueilli que le travail d'analyse a pu véritablement commencer.
- 107 L'élaboration du cadre théorique fut de notre ressort de chercheur, tout comme la partie la plus importante de la rédaction du rapport. Le cadre théorique a resserré l'ensemble des données recueillies pour en offrir une lecture réflexive autour des quatre axes théoriques centraux.³⁵ Autrement dit, à partir d'un certain moment, nous devons reprendre le flambeau seuls et ce, notamment parce que nous voulions séparer les niveaux de l'« analyse » et de l'« intervention », en essayant de ne pas orienter la recherche vers des « résultats » qui viendraient asseoir (ou non) des pratiques défendues par les directeurs d'école interviewés.
- 108 Cette manière de « faire science » dans le cadre des « espaces collaboratifs » nous a « forcés » à réfléchir à une épistémologie particulière de la « production des savoirs » dans ces « espaces collaboratifs ». Ces espaces exigent de poser un cadre pour repenser, en situation, la « rupture épistémologique » que nous avons envisagée d'abord comme un processus prenant appui sur des étapes méthodologiques, puis comme un moment que le chercheur devait « assumer jusqu'au bout » pour éviter que la recherche s'oriente vers des résultats attendus (*i.e.* légitimant des états de faits, des pratiques). Simultanément, l'exigence que nous avons voulue défendre en terme de « qualités scientifiques » de la démarche de recherche nous permet, à présent, de poser des jalons pour déjouer le risque

de verser dans une « idéologie » de la co-production des savoirs entre chercheurs et professionnels.

- 109 C'est justement ce moment de la « rupture épistémologique » qui, comme nous l'avons dit, a insufflé la nécessité de trouver un nouvel équilibre dans l'« espace collaboratif ». En d'autres termes, c'est nous qui avons eu en main la temporalité de la recherche, depuis les balises méthodologiques jusqu'à l'approfondissement vers la « rupture épistémologique ». Sans aucun doute, il y a eu un rapport de pouvoir qui a joué en notre faveur. Pour autant, il était primordial de répondre à la demande mais nous voulions, en même temps, répondre aux exigences de la « science » et de la « production des savoirs » scientifiquement fondée.
- 110 Nous voudrions terminer l'article en insistant sur l'idée que c'est l'« espace collaboratif », les ajustements que nous avons opérés de part et d'autre qui ont permis la « production finale » du rapport. Entre la manière dont nous avons imaginé la recherche au début jusqu'au moment où nous avons publiquement défendu le rapport, les étapes de la recherche ont été continuellement bousculées. Nous avons essayé de répondre à l'ensemble des remarques, toujours « sur un fil » tendu entre les exigences des uns et des autres.
- 111 L'expérience décrite ici permet de donner une réalité concrète à la notion de « co-production des savoirs » tant la place des uns a dû s'ajuster à celle des autres. Ces ajustements ont permis alors de mettre en avant qu'au lieu de construction en commun d'objets de recherche, il s'agissait plutôt de déconstruction en commun des objets de recherche. Simultanément, la démarche de recherche dessinait des territoires spécifiques questionnant les repères traditionnels de la recherche en sciences sociales. C'est à la fois les effets sur le monde social et sur les repères de la recherche que nous avons expérimentés dans cette « recherche collaborative ».
- 112 Nous voudrions terminer cet article en revenant sur les notions de « production des savoirs » et d'« accompagnement » des professionnels dans une démarche de recherche. Tout au long de celle-ci, les notions d'« espace collaboratif » et d'« accompagnement » se sont rapprochées. Néanmoins, c'est la notion d'« espace collaboratif » que nous avons retenu. En effet, il s'est agi pour nous d'entrer dans une dynamique réflexive de production des savoirs tenant compte des exigences épistémologiques de la co-construction des savoirs. Cette épistémologie peut être définie comme étant tendue entre des finalités différentes, irréductibles entre elles. C'est dans cette tension et cette irréductibilité que s'est construit un « espace collaboratif », qui s'est avéré si prometteur pour cette recherche. Qu'elle soit définie comme « recherche fondamentale » ou comme « recherche-action », l'étude de cas que nous avons présentée plaide pour une approche de la recherche inextricablement liée aux conditions de la production des savoirs, tenant compte d'une position située (intéressée ?) des acteurs au cœur de cette production des savoirs. Ainsi la question même de la production des savoirs est à comprendre dans ce cadre des exigences et des finalités différentes, propres à chacun des acteurs, investis autour du même objet et qui ont décidé de « faire science » ensemble.
- 113 Dans cette optique, il nous paraît aussi essentiel de rappeler que la recherche en sciences sociales ne peut pas penser sa validité en dehors de l'épreuve du terrain mais aussi de la réception des cadres théoriques, ainsi mis à l'épreuve, par les acteurs du terrain. Il y a sans doute là une possibilité pour réfléchir à des articulations fécondes entre l'analyse (sous-tendue par une démarche de recherche rigoureuse) et l'intervention, l'une devenant pour l'autre un horizon productif et créatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin (John Langshaw), *Quand dire c'est faire*, Paris, Cerf, 1970, 192 p.
- Berger (Peter L.), Luckmann (Thomas), *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1997, 285 p.
- Bachelart (Dominique), « Le paradoxe d'une formation à un métier qui ne s'apprend pas », dans : FREYNET (Marie-France), BLANC (Maurice), PINEAU (Gaston) *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p. 154-170.
- Callon (Michel), Lascoumes (Pierre), Barthe (Yannick), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, 358 p.
- Delbos (Geneviève), Jorion (Paul), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984, 310 p.
- Douat (Etienne), *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute, 2012, 208 p.
- Durkheim (Emile), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988, 255 p.
- Durkheim (Emile), *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012, 256 p.
- Gaspar (Jean-François), *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La découverte, 2012, 297 p.
- Genard (Jean-Louis), Cantelli (Fabrizio), « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008, consulté le 22 mars 2013.
- Goffman (Erving), *Les rites d'interactions*, Paris, Editions de Minuit, 1974, 230 p.
- Habermas (Jurgen), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976, 383 p.
- Habermas (Jurgen), *Théorie de l'agir communicationnel. 2*, Paris, Fayard, 1997, 480 p.
- Kaufmann (Jean-Claude), *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2008, 127 p.
- Mayer (Robert), Ouellet (Francine), Saint Jacques (Marie-Christine) et Turcotte (Daniel), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Laval, Gaëtan Morin, 2000, 410 p.
- Renault (Emmanuel), *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La découverte, 2004, 416 p.
- Simmel (Georg), *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981, 238 p.
- Pelage (Agnès), « Les chefs d'établissement scolaire. Autonomie professionnelle et autonomie au travail », dans Demazière (Didier), Gadea (Charles), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p.40-50.
- Peirce (Charles Sanders), *Ecrits sur le signe*, Paris, Seuil, 1978, 262 p.
- Schütz (Alfred), *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987, 286 p.
- Van Campenhoudt (Luc), Quivy (Raymond), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011, 272 p.

Veron (Eliseo), *La sémiotique sociale. Fragments d'une théorie de la discursivité*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1988, 230 p.

Verspieren (Marie-Renée), *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles/Paris, Coédition Contradictions /L'Harmattan, 1990, 396 p.

Vigarelo (Georges), *Le corps redressé*, Paris Armand Colin, 1979, 400 p.

Zaccaï-Reyners (Nathalie), *Le Monde de la vie 3. Après le tournant sémiotique*, Paris, Éditions du Cerf, 1996, 126 p.

Rapport de recherche : *Le bien-être à l'école - Etats des lieux sur l'arrondissement de Namur*, http://kesta.be/pdf/rapport_avril2013.pdf.

NOTES

1. Cette manière d'approcher les « espaces délibératifs » s'inspire de C.S. Peirce et du paradigme de l'« agir communicationnel de Jurgen Habermas. Charles Sanders Peirce, *Ecrits sur le signe*, Paris, Seuil, 1978. Jurgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*. 2, Paris, Fayard, 1997.
2. Cette expression d'« objet hybride » est inspirée du livre de Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe pour désigner ces objets qui condensent en eux des savoirs de tout horizon « scientifique » et « profane ». Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.
3. Les AMO sont des institutions qui en Belgique ne relèvent pas du secteur judiciaire.
4. L'enseignement catholique en Belgique ne relève pas du privé mais bien du public.
5. Ce terme de « performatif » est repris à la « théorie des actes de langage » pour désigner le prolongement des productions langagières, quelles qu'elles soient, dans le monde social sur lequel elles ont un impact. Les « actes langagiers » peuvent se référer autant aux situations d'interactions qu'à toutes formes de production discursive (livres, etc.). Voir à ce propos : John Langshaw Austin, *Quand dire c'est faire*, Paris, Cerf, 1970.
6. Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988 (1894 1^{ère} édition).
7. Cette expression de « rapport au savoir militant » est reprise notamment à Jean-François Gaspar, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La découverte, 2012, particulièrement p. 144 à 149.
8. Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2008.
9. Alfred Schütz, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987. Voir aussi : Peter L. Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1997.
10. Emile Durkheim, *op. cit.*
11. Eliseo Veron, *La sémiotique sociale. Fragments d'une théorie de la discursivité*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1988.
12. Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011.
13. Geneviève Delbos, Paul Jorion, *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.
14. Dominique Bachelart, « Le paradoxe d'une formation à un métier qui ne s'apprend pas », dans Marie-France FREYNET, Maurice BLANC, Gaston PINEAU: *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p. 154-170.
15. Nathalie Zaccaï-Reyners, *Le Monde de la vie 3. Après le tournant sémiotique*, Paris, Éditions du Cerf, 1996.
16. Jurgen Habermas, *op.cit.*

17. Jean-Louis Genard, Fabrizio Cantelli, « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008, consulté le 22 mars 2013. Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques
18. Emile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012 (1925 1^{ère} édition).
19. Georg Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981.
20. Agnès Pelage, « Les chefs d'établissement scolaire. Autonomie professionnelle et autonomie au travail », dans *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, 2009, p.40-50.
21. Etienne Douat, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute, 2012.
22. Georges Vigarello, *Le corps redressé*, Paris Armand Colin, 1979.
23. Erving Goffman, *Les rites d'interactions*, Paris, Editions de Minuit, 1974.
24. L'approfondissement des concepts présentés ici dans leur rapport avec l'objet de recherche ne relève pas vraiment du propos de cet article. Nous renvoyons pour cela au rapport ().
25. Jürgen Habermas, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976.
26. Voir à ce sujet : Robert Mayer, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint Jacques et Daniel Turcotte, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Laval, Gaëtan Morin, 2000.
27. Jean-François Gaspar, *op. cit.*
28. Emmanuel Renault, *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La découverte, 2004.
29. Agnès Pelage, *op. cit.*
30. Georges Vigarello, *op. cit.*
31. Etienne Douat, *op. cit.*
32. *Le bien-être à l'école - Etats des lieux sur l'arrondissement de Namur*, http://kesta.be/pdf/rapport_avril2013.pdf
33. Jean-François Gaspar, responsable du CERIAS (Centre d'Etudes et de Recherches en Ingénierie et Action Sociales à Louvain la Neuve) .
34. Voir à ce propos : Marie-Renée Verspieren, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles/Paris, Coédition Contradictions /L'Harmattan, 1990.
35. Voir à ce sujet le rapport en ligne. *Le bien-être à l'école - Etats des lieux sur l'arrondissement de Namur*, http://kesta.be/pdf/rapport_avril2013.pdf *op. cit.*, p.13 à 31.

RÉSUMÉS

Cet article présente les étapes qui ont émaillé la constitution d'un « espace collaboratif » entre, d'une part, des chercheurs et, d'autre part, des professionnels impliqués dans le milieu de l'Aide à la jeunesse en Belgique. Le contexte est celui d'une recherche-action commanditée par ces professionnels auprès d'un opérateur de recherche, qualifié par eux de « scientifique » (c'est-à-dire relevant de la « sphère académique »). L'article mettra en avant les étapes (voire les « outils ») méthodologiques et épistémologiques qui ont permis aux professionnels susmentionnés de s'impliquer dans la démarche de recherche. Simultanément, l'article mettra en avant les garde-fous que nous, en tant que chercheurs, avons défendus pour « faire science ». L'article propose de réfléchir, à partir de cette expérience, aux conditions qui rendent possibles

les « espaces collaboratifs » entre chercheurs et professionnels impliqués autour d'un même objet de réflexion.

L'objet de la recherche a porté sur le « bien-être » des élèves à l'école (niveau secondaire, c'est-à-dire après l'école primaire et avant le niveau supérieur). L'objectif de la recherche tel qu'énoncé au départ par les commanditaires a visé à l'élaboration d'un « guide » des « bonnes pratiques » en matière de « bien-être » à l'école. Nous expliciterons comment l'« espace collaboratif » a permis de réorienter cet objet initial, tout en inscrivant des effets sur le monde social (dimension « performative » des « recherches collaboratives »). Dans cette perspective, nous aborderons également la question des limites rencontrées dans l'« espace collaboratif » et des conditions pour, peut-être, les dépasser à l'intérieur même de cet espace.

This article presents the steps that contributed to build a “collaborative space” between researchers and professionals involved in the youth assistance sector in Belgium. The research project described in this article was funded by the professionals of this sector and was conducted by a research center, described by them as “scientists” (meaning from the “academic sphere”). The article highlights the methodological and epistemological steps (*i.e.* the tools) that allow the above professionals to get involved in the research approach. Simultaneously, the article highlights the “safeguards” that we constructed to ensure the scientific features of that research. As a result of this experience, the article suggests to think about the conditions that allow building “collaborative spaces” between researchers and professionals working on the same research issue.

The research object is related with the “well-being” of students at school (the level after the primary school and before higher education). At first, the research goal set by the sponsor was to build a “best practice manual” to ensure the “well-being” at school. We then highlight how the “collaborative space” allows us to refocus the initial goal and at the same time produces effects on the social environment. From this point of view, we also approach the issue of limits in the “collaborative space” and the way we tried to go beyond the constraints of this particular space.

Este artículo describe las etapas que han marcado la creación de un "espacio de colaboración" entre, por un lado, investigadores y, por otro lado, profesionales involucrados en el ámbito de la Ayuda a la juventud en Bélgica. El contexto es el de una investigación-acción encargada por estos profesionales a un operador de investigación, calificado por ellos como "científico" (es decir, relevante en el "mundo académico"). El artículo pone de relieve las etapas (o "herramientas") metodológicas y epistemológicas que han permitido a los profesionales citados anteriormente implicarse en el proceso de investigación. Al mismo tiempo, el artículo destaca las barreras que nosotros, como investigadores, hemos defendido para "hacer ciencia". El artículo propone reflexionar, a partir de esta experiencia, sobre las condiciones que permiten los "espacios de colaboración" entre investigadores y profesionales involucrados en torno a un mismo objeto de reflexión.

El propósito de la investigación ha sido el "bienestar" de los estudiantes en la escuela (nivel de secundaria, es decir, después de la escuela primaria y antes de los estudios superiores). El objetivo de la investigación, tal como establecieron inicialmente los contratantes, ha sido la elaboración de una "guía" de "buenas prácticas" en materia de "bienestar" en la escuela. Explicaremos cómo el "espacio de colaboración" permitió reorientar este objeto inicial, al mismo tiempo que producía efectos sobre el mundo social (dimensión "performativa" de las "investigaciones de colaboración"). Desde esta perspectiva, abordaremos también la cuestión de los límites encontrados en el "espacio de colaboración" y de las condiciones para, tal vez, dejarlos atrás incluso dentro de este espacio.

INDEX

Mots-clés : aide à la jeunesse, bien-être, école, bonnes pratiques, recherche participative, outils méthodologiques, déconstruction des savoirs, incorporation des savoirs professionnels.

Keywords : youth assistance, well-being, school, best practice, socialisation, participatory research, methodological tools, acquired knowledge deconstruction, professional knowledge integration

Palabras claves : ayuda a la juventud, bienestar, escuela, buenas prácticas, investigación participativa, herramientas metodológicas, derribo de los conocimientos, incorporación de los conocimientos profesionales.

AUTEUR

NAOVAL BOUMEDIAN

Docteur en sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, elle enseigne dans le cadre du Master en Ingénierie et Action sociales à Louvain-La-Neuve et Namur où elle est membre du CERIAS (Centre d'Etudes et de Recherches en Ingénierie et Action Sociales lié à ce même Master). Par ailleurs, elle travaille dans le secteur de la santé mentale à Bruxelles.