

Enjeux et modalités du partenariat entre chercheurs et acteurs de la société civile : démocratie d'apprentissage et utilité sociale du savoir

Hervé Cellier *

Maître de conférences en sciences de l'éducation, HdR

Sébastien Pesce *

Docteur en sciences de l'éducation

Carole Birck **

Animatrice environnement

Histoire et actualité de la collaboration entre praticiens et chercheurs

Dans le cadre de l'appel à projets « *Recherche-Action Ecocitoyenneté* » lancé conjointement par l'ADEME et la Région PACA, l'équipe de l'association Le Loubatas et des membres du CREF ont mené, pendant deux ans, un projet de recherche coopératif. Cette recherche portait sur les effets – en termes de changements de comportements – du passage d'enfants et d'adultes par l'écogîte créé par l'association Le Loubatas, situé au cœur de la forêt provençale. Cette recherche a été l'occasion pour l'équipe de questionner les modalités de coopération entre la société civile et les chercheurs, et surtout d'expérimenter certaines formes de partenariat. Cet article propose de resituer historiquement les représentations sociales de la science et ses effets traditionnels sur la collaboration entre scientifiques et praticiens, avant de décrire le modèle de la « *démocratie d'apprentissage* » développé au sein de l'équipe du CREF par H. Cellier. Finalement, sur la base de ce modèle, nous proposons d'analyser certains aspects de cette collaboration.

Production et transmission du savoir

Dans la pratique de la recherche-action, la collaboration entre acteurs de terrain et chercheurs en sciences de l'éducation a donné lieu à une littérature nombreuse où, souvent, le savoir produit a été disqualifié. Ceci est dû à une double critique portant sur l'enseignement du savoir et sur sa production. D'une part, les mouvements d'éducation coopérative interrogent les modalités d'appropriation du savoir, notamment à l'école, revendiquant l'exercice d'une pratique sociale effective des

élèves : c'est le rôle des « *métiers* » de la pédagogie Freinet ou de la pédagogie institutionnelle, mais aussi du journal ou encore de l'imprimerie à l'école... Cette revendication repose sur la critique des modes éducatifs transmissifs majoritairement pratiqués en France. Ces modes transmissifs traditionnels sont adossés à la sacralisation du savoir, celui-ci étant ce qui est transmis magistralement par un maître. D'un autre côté, avec l'héritage positiviste, le savoir scientifique ne serait que la seule produc-

* Centre d'étude et de recherche en éducation et en formation (CREF), E.A. 1589, Université Paris Ouest, Nanterre La Défense, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre cedex
cellierherve@wanadoo.fr, sebastien.pesce@univ-tours.fr

** Le Loubatas – Centre Permanent d'Initiation à la Forêt Provençale, BP 16, 13860 Peyrolles
energie@loubatas.org

tion des chercheurs. Or, précisément, en même temps que la question de l'utilité sociale de la recherche est posée et que la demande politique encourage la collaboration pour plus d'efficacité dans les domaines scolaires, sanitaires sociaux, des réseaux se développent entre acteurs et chercheurs. Le mouvement est donc double : il touche la production comme l'appropriation de la connaissance.

Les acteurs des pédagogies alternatives utilisent régulièrement le terme de « *scolastique* » pour décrire le modèle scolaire traditionnel (Freinet, 1964). Le terme renvoie à la naissance de l'Université française, au milieu du Moyen Age, et réfère à une certaine vision du savoir, à une méthode qui permet de le produire, et à des manières de le mettre en scène. La scolastique, c'est avant tout le savoir livresque : le savoir n'est pas, pour le quidam, quelque chose qu'il s'agit de construire. Il préexiste et est consigné dans les livres. Mais il s'agit aussi d'un savoir autorisé par l'Eglise, la fonction des théoriciens (théologiens) étant non pas de le construire, mais de le révéler par le jeu de l'interprétation, l'exégèse plus précisément.

En rupture, la pensée positiviste s'inscrit dans une perspective de renouveau, liée à l'avènement définitif de la III^e République. L'idée qui prédomine, c'est l'émancipation de l'Homme par la science et un refus de l'obscurantisme religieux. La morale n'est pas transformée, mais refondée au nom du positivisme, de la République et du progrès. C'est la loi des trois états (Comte, 1848). Pour lui, conceptions et connaissances passent successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique, ou fictif ; l'état métaphysique, ou abstrait ; l'état scientifique, ou positif. Ce passage concerne l'individu, tout comme l'espèce en évolution. C'est ce qui justifie le caractère fondamental¹ de cette loi.

Ces trois états déterminent trois formes de pensée déclinées dans une évolution vers le progrès de l'intelligence humaine.

L'état théologique : l'esprit humain dirige essentiellement ses recherches vers les causes premières et finales de tous les effets qui frappent l'Homme. Les connaissances absolues lui permettent de se représenter les phénomènes comme produits par l'action directe et continue d'agents surnaturels.

L'état métaphysique : la métaphysique explique surtout l'intimité des êtres. Elle remplace les agents surnaturels par des entités personnifiées – l'existence d'un dieu unique –, ontologiques². Ce qui domine dans l'état métaphysique, c'est le raisonnement, autrement dit, l'argumentation.

L'état positif : l'esprit humain reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. L'état positif permet de ne concevoir qu'une seule science, la science humaine, sociale, qui serait l'étude rationnelle du monde extérieur. Elle est autrement nommée la science réelle. La philosophie positive a pour but une juste appréciation du monde réel. Le vocabulaire comtien opposera le réel au chimérique, l'utile à l'oiseux, la certitude à l'indécision, le précis au vague... Si l'esprit positif est, pour son auteur, l'extension du simple bon sens et l'aboutissement d'un long processus d'évolution humaine, cette théorie présuppose qu'il existe un ordre social qui est à observer et à comprendre.

Conséquemment, le chercheur se doit d'observer cet ordre pour le comprendre et en tirer des lois et des enseignements. Ainsi, théorie et pratique appartiennent à deux univers distincts, le premier explicatif du second. Un tel point de vue ne tient évidemment pas compte du fait que les acteurs sociaux bâtissent, eux aussi, des représentations de leur propre action, des connaissances issues de leur expertise. Il confine les acteurs sociaux dans un modèle « applicationniste ».

Reconnaissance de l'acteur social dans le champ scientifique

Pourtant, progressivement, dans chacun de ces domaines, un ensemble de phénomènes viennent remettre en question cette franche séparation. La plus évidente réside dans l'accroissement de la culture – notamment scientifique – de la population durant ces cinquante dernières années.

Des auteurs (Schön, 1983) ont dénoncé le regard méprisant jeté sur l'acteur social par l'Université³. Il rejette la distinction classique entre savoirs naïfs et savoirs savants, pour revendiquer la reconnaissance du « *praticien réflexif* », faisant écho à l'idéal d'éducation populaire d'un praticien à la fois chercheur et militant. Des paradigmes nouveaux se sont développés, mettant l'acteur social et sa pratique au cœur de la recherche. C'est le cas avec la méthodologie des histoires de vie, les approches cliniques, la recherche-action : voici autant d'expressions d'un paradigme interprétatif ou subjectiviste en sciences humaines, problématisé depuis maintenant plusieurs décennies (Habermas, 1984/1995 ; Pourtois & Desmet, 1988), et qui rompt franchement la distance entre praticien et chercheur, théorie et pratique, savoirs savants et savoirs d'action.

Ce discours tenu d'abord par un certain nombre de scientifiques, s'est peu à peu étendu à d'autres acteurs sociaux. Si les experts ont commencé par rendre la science accessible à tout un chacun par leurs écrits, les cafés scientifiques, les CCSTI (centres de culture scientifique et technique) deviennent, après avoir été des espaces de diffusion de la culture scientifique, des lieux de rencontre et d'échange. D'abord marginale, cette culture de l'interaction se développe, et nous voyons émerger des sollicitations dans les deux sens. Tandis que des chercheurs s'intéressent à la parole d'acteurs sociaux, des citoyens interpellent pouvoirs publics et institutions de recherche sur des problématiques scientifiques, au point que l'idée selon laquelle la société civile pourrait avoir une responsabilité prescriptive dans la planification de la recherche, dans le choix des thématiques scientifiques qu'elle voudrait voir explorées, est de plus en plus en débat.

Il n'en demeure pas moins que la notion de savoirs, aujourd'hui, renvoie à deux grands blocs sémantiques distincts. Les savoirs sont des connaissances objectivées, des contenus, des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus, communicables. Dans une seconde acception, les savoirs sont considérés comme des connaissances individuelles indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour com-

prendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui (Barbier, 1996). Au fond, les savoirs visent à appréhender la vérité mais à l'inverse, cette vérité est un idéal régulateur, au sens où Karl Popper y adjoint le faillibilisme où l'erreur constitue un facteur ramenant la vérité comme étant approchée, mais toujours susceptible de remise en cause. La connaissance pour lui est donc un processus évolutif, tout comme l'épistémologie elle-même (Popper, 1978). En même temps, cet épistémologue propose une matrice où, dans un premier temps, le scientifique bâtit des hypothèses, des théories en vue de résoudre d'innombrables problèmes. Dans un second temps, il soumet ses essais à des tests pour, dans un troisième temps, en renonçant aux certitudes individuelles, mettre en débat ses résultats au sein de la communauté scientifique. Ces débats font émerger de nouveaux problèmes, d'où l'épistémologie problématiste de Popper. Cette approche rejoint celle que nous évoquerons concernant les sciences de l'éducation où nous parlons de recherches « *problématiques* ».

Car, en effet, admettre que les connaissances produites par la recherche et, corrélativement, celles enseignées, ne sont que des réponses à des situations complexes, impose une modification du rapport à la connaissance, à sa production : c'est dans cette perspective que s'inscrit la notion de « *démocratie d'apprentissage* ».

Exemple de collaboration : la démocratie d'apprentissage

Les travaux que nous menons dans le cadre de l'équipe Crise, école, terrains sensibles du laboratoire CREF (EA 1589) reposent sur la notion de démocratie d'apprentissage. La démocratie d'apprentissage est une construction sociale de l'intelligence, et elle est une réponse à des problématiques conjoncturelles actuelles. Elle porte sur des productions concrètes. Elle postule que l'on apprend un savoir dans un réseau qui est un réseau démocratique. Elle travaille le savoir autrement. Elle admet qu'il y a des mécanismes sociaux qui produisent et sou-

tiennent l'intelligence.

Le renouvellement des théories sur l'intelligence ne s'est pas accompagné d'un renouvellement radical des instruments d'évaluation de celle-ci (Lautrey, 2001) inspirés des idées de Binet, Wechsler, Spearman et Thurstone. Les différences de performance, les multiples approches psychométriques classiques, qu'il s'agisse des approches factorielles de l'intelligence ou des échelles d'intelligences comme la Wechsler qui introduisait la distinction entre QI verbal et performance, tout comme les approches piagétienne et néo-piagétienne appuyées par une théorie des stades de développement, ont mis en évidence de grandes dimensions de l'activité cognitive – les facteurs –, mais elles n'ont pas permis d'accéder aux processus mentaux qui sous-tendent ces performances. Par contre, l'approche par le traitement de l'information a apporté des méthodes capables d'identifier les processus en jeu dans ces tâches cognitives. Or, précisément, les expérimentations portant sur les groupes d'élèves montrent des performances scolaires supérieures dans les classes où les élèves échangent, discutent sur les situations problèmes qu'ils rencontrent au cours d'un apprentissage (Cellier, Lavallée, 2004). De plus, l'approche holistique⁴ de l'intelligence se trouve interrogée par ce que l'on nomme l'effet de Flynn.

De quoi s'agit-il ?

Des cohortes de naissances testées au même âge et dans les mêmes conditions obtiennent des scores moyens qui s'ordonnent selon leur année de naissance. Cette progression des performances n'a suscité de l'intérêt de la part de la communauté scientifique que depuis une vingtaine d'années. Cet effet n'est plus discuté aujourd'hui, ce qui fait débat c'est son interprétation. Il semble que les explications environnementales recueillent majoritairement l'aval des chercheurs (Fleiller, 2001). Quelques études françaises montrent l'ampleur du phénomène sur une période d'une quarantaine d'années (1944-1984-1986, Fleiller, 1988). Il se traduit par une progression de vingt-quatre points de QI chez des écoliers de huit ans examinés au moyen d'une épreuve collective non verbale, le test Mosaique de Gille. D'autres tests seront utilisés pour effectuer ces mesures qui aboutiront

toutes à un gain de points conséquent. Des travaux sociologiques, cette fois, montrent que de 1968 à 1982 les conscrits gagnent l'équivalent de cinq points de QI aux tests passés lors de leur incorporation (Baudelot & Establet, 1988). Des recherches internationales confirment cet accroissement. Plus encore, la progression s'observe non seulement chez les enfants d'âge scolaire mais aussi chez les très jeunes enfants comme chez les jeunes adultes. L'ampleur du phénomène laisse supposer que les jeunes générations seraient plus intelligentes que celles qui les ont précédées !

Plusieurs hypothèses sont émises pour justifier l'effet de Flynn : l'accroissement des exigences cognitives consécutives aux progrès de l'éducation scolaire et familiale mais aussi la nutrition, ou encore la prolifération des images, le développement d'un univers codé, symbolique où prolifèrent des représentations diverses du monde – schémas, graphiques, diagrammes, dessins, etc. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que les compétences liées à la symbolisation se sont considérablement accrues durant la seconde partie du siècle dernier grâce aux transformations des modalités d'apprentissages, plus démocratiques, fondées sur la discussion, l'échange et non pas la seule transmission du savoir.

Un autre aspect de la démocratie d'apprentissage repose sur une conception multidimensionnelle de l'intelligence. En effet, si l'on admet que chaque époque valorise certaines compétences cognitives, tendant à les développer chez les individus, on peut raisonnablement s'attendre à des différences intergénérationnelles explicatives, pour partie, de l'effet de Flynn. Une des théories les plus diffusées aujourd'hui est celle de Gardner (1996). Cet auteur considère que l'on a affaire à une forme d'intelligence particulière lorsqu'un certain nombre de critères sont remplis. Ces critères sont, entre autres, l'existence de localisations cérébrales spécifiques à une forme d'intelligence ; cela se traduit par le fait que des lésions d'une zone spécifique n'affectent que la forme d'intelligence considérée. En appliquant ces critères, Gardner pense pouvoir identifier sept formes d'intelligence qu'il considère comme indépendantes : les intelligences logicomathématique, langagiè-

re, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Il réfute alors les tests et la méthodologie psychométrique comme moyen d'évaluation de ces différentes formes d'intelligence. Chaque forme d'intelligence implique un contenu et des capacités spécifiques de traitement de ce contenu. Pour lui, l'évaluation doit se faire à partir de méthodes qualitatives qui excluent la standardisation. L'intelligence interpersonnelle désigne la capacité à repérer les humeurs, les motivations, les intentions des autres. L'intelligence intrapersonnelle est relative à l'accès à la vie affective. C'est l'aptitude à percevoir ses propres sentiments et émotions, à les identifier et à les utiliser pour guider son comportement. Une telle approche met à mal l'existence d'un facteur général d'intelligence. La démocratie d'apprentissage, si elle s'appuie sur la conception multidimensionnelle d'Howard Gardner, lui adjoint la dimension de l'accroissement des performances grâce aux modalités d'apprentissage collectif. En ce sens, elle conforte les différentes démarches pédagogiques d'apprentissages coopératifs nées du mouvement de l'Education nouvelle⁵.

Tisser les fils de la démocratie d'apprentissage

On peut tirer différents fils de la démocratie d'apprentissage : le fil axiologique renvoie aux pratiques et aux comportements des pédagogues ; le fil pédagogique montre que tout individu n'apprend qu'à partir d'une activité hautement signifiante, socialisée ; le fil épistémologique, enfin, concerne la production de connaissances issues des collaborations entre les chercheurs et les acteurs de terrain : c'est celui que nous abordons ici.

Les professionnels sont considérés comme des experts de terrain (Casanova, 2004) ayant construit des compétences singulières, créées dans la pratique quotidienne. Nommées compétences indigènes (Bonnet, 1996), c'est grâce à elles qu'ils produisent en permanence, en réseau, l'action sociale. La démocratie d'apprentissage s'inscrit dans l'approche sociologique qui est celle que l'on qualifie parfois d'acteur réseau ou encore de sociologie de la traduction. Ce qui lie les individus dans une société,

ce sont les multiples transactions. Pour que celles-ci aient lieu, elles doivent être explicitées et nécessitent en permanence de la traduction pour les rendre intelligibles et compréhensibles⁶.

Par traduction, on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, grâce à quoi un acteur se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir. Chacun s'exprime non pas seulement en son nom propre mais en fonction de l'autorité que lui confère sa position sociale. Conséquemment, les discours et les points de vue sont hiérarchisés et validés selon la position sociale de l'émetteur. Ainsi, nous nous exprimons au nom de notre réseau d'appartenance : le chercheur parle au nom de la science, l'écologiste au nom d'un réseau de pensées liées à la protection de l'environnement... Or, les politiques sociales reposent aujourd'hui sur deux points cruciaux : le développement des partenariats et une action publique « par le bas », c'est-à-dire fondée sur les projets des acteurs de terrain (Lascoumes & Le Galès, 2007).

C'est pourquoi, dans cette perspective, la production de connaissances issues de la recherche dont il est question ici, et qui porte sur les effets de la pratique éducative des animateurs d'un écocôte associatif en forêt provençale – nommé le *Loubatas* – impose une approche collaborative entre chercheurs et acteurs de terrain. Cet écocôte organise la vie quotidienne autour du principe d'économie d'énergie et a pour objectif l'éducation relative à l'environnement (ErE). Il dispose de panneaux solaires, de toilettes sèches, de compteurs à eau installés sur l'ensemble de la robinetterie, d'un tableau de contrôle des consommations électriques en temps réel accessible à tous dans la pièce commune, d'un forage pour l'eau de consommation. Le tri des déchets y est systématiquement pratiqué.

L'espace informel d'éducation dont il est question ici met le chercheur dans une posture « *problématologique*⁷ ».

La conception « problématologie » considère les enjeux classiques de l'épistémologie comme figés sur la dimension résolutoire des événements. Pour les positivistes, la quantification permet d'appréhender le monde réel tandis que

pour l'école herméneutique phénoménologique, c'est le sens singulier des événements qui relève de la réalité. *A contrario* de ces positions puristes, le chercheur problématologique considère que la réalité n'est ni une réponse unilatérale ni une résolution à découvrir. Les acteurs – chercheurs et sujets – interrogent des réalités multiples et coextensives. Les questions des chercheurs complètent celles des sujets, elles se renforcent, se percutent. Il n'existe pas de voie privilégiée pour saisir la réalité et, dans les sciences anthroposociales, la question des faits est intimement liée à celle de leur signification. Autrement dit, les travaux menés s'inscrivent dans une démarche où, à la fois, figurent une perspective que certains épistémologues qualifient d'« *étiquette* »⁸, qui renvoie à l'explication d'un comportement ou d'un événement, qui mobilise la capacité à analyser du chercheur, mais aussi une perspective « *émique* » qui concerne, elle, l'explication du monde fournie par les acteurs eux-mêmes, tout en reconnaissant que ces deux démarches s'entrecroisent. Les paradigmes sont à la fois descriptifs, explicatifs, compréhensifs.

Enjeux de la collaboration

Or, quels sont les enjeux de ces collaborations entre acteurs et chercheurs qui, à première vue, semblent brouiller les fonctions et les missions des uns et des autres ?

On peut considérer qu'ils sont de deux ordres : le changement de nature de l'action sociale qui implique nécessairement l'engagement de l'acteur et, conséquemment, l'importance prise par l'expertise locale. Ceux-ci bouleversent la représentation commune de la notion de participation.

Qu'est-ce que participer ?

Qu'en est-il de l'invitation à un échange lorsque l'on n'en a pas les moyens ?

Les organisations du travail nous ont montré de nombreux exemples où l'on convie les salariés à participer à des réunions, comme les cercles de qualité ou des groupes de résolution de problèmes. Ces espaces de concertation, présentés comme démocratiques, ont très souvent été désertés parce que les décisions étaient prises en amont et qu'il ne s'agissait que les avaliser. C'est un type de situation que l'on rencontre

aujourd'hui, lors de nos recherches en terrains sensibles, dans des quartiers, lorsque des riverains sont sollicités à venir s'exprimer sur des programmes de réaménagement proposés par tels ou tels experts architectes, urbanistes ou chefs de projet. N'ayant ni les moyens techniques, ni la rhétorique adaptée, ni même une réelle confiance en la possibilité de voir leurs propos pris en compte, les habitants préfèrent souvent ne pas se déplacer. La participation est alors vécue comme usurpée et l'impression de manipulation finit par prévaloir. « *Cette forme de défection apparaît comme une apathie a-civique alors qu'en réalité il s'agit de résistance à la manipulation. Pour écarter cette ambiguïté, les sociologues de l'innovation lui substituent celle de mobilisation. La mobilisation est le résultat de « l'enrôlement », c'est-à-dire, littéralement d'une « affectation de rôle ». Quiconque accepte d'endosser un rôle, de prendre en charge une mission, une tâche, au sein d'un collectif, se trouve engagé, enrôlé par lui* » (Groupe de travail à l'initiative du centre A. Savary, 2008, p. 15). La personne n'est plus dans un rapport passif, vis-à-vis d'un projet porté par le collectif : elle se trouve prise dans une logique de faire, remplissant une fonction, assumant un rôle, avec ce que cela suppose comme attente de la part des autres, eux aussi enrôlés. L'enrôlement produit la mobilisation. La notion même d'acteur est définie comme un élément qui cherche à courber l'espace autour de lui, à traduire les volontés dans le langage de la sienne propre. Un acteur dénivelé autour de lui l'ensemble des éléments et des concepts que l'on utilise d'habitude pour décrire le monde social. En disant ce qui appartient au passé et de quoi est fait l'avenir, en définissant ce qui est avant et ce qui est après, en bâtissant des échéanciers, en dessinant des chronologies, il impose une temporalité. L'espace et son organisation, les tailles et leurs mesures, les valeurs et les étalons, les enjeux, les règles du jeu, l'existence même du jeu, c'est lui qui les propose ou se les laisse imposer par un autre plus puissant. On peut ici prendre en exemple l'influence d'EDF sur l'idée de production d'une automobile électrique propre aux dépens du moteur thermique... Pour croître, il faut enrôler d'autres volontés en traduisant ce qu'elles veu-

lent et en réifiant cette traduction de manière à ce qu'aucune d'elles ne puisse vouloir autre chose. La sociologie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006) substitue la notion d'acteur à celle d'actant. La notion d'actant désigne toute entité dotée de la capacité d'agir, de produire des différences au sein d'une situation donnée, et qui exerce cette capacité. Le modèle de la traduction généralisée fournit une définition large de l'action. Un actant peut être une entreprise qui cherche à développer un produit particulier. Si l'existence précède l'essence, on pourrait dire qu'exister c'est dévier, circuler, traduire, agir et donc fabriquer des différences. Dans cette perspective, la traduction est le mode même de l'existence.

Dans cette perspective, le sociologue étudie toutes les associations et surtout la transformation des interactions.

La représentation de monde social s'en trouve alors transformée. Si l'on a coutume de différencier les niveaux macro et micro du social, dans la sociologie de la traduction ces distinctions n'ont plus cours dans la mesure où la société est perçue davantage comme une performance, une construction continue, accomplie par des êtres sociaux actifs qui passent d'un niveau à l'autre. Les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels mais des créateurs de société. La société ne constitue pas un cadre à l'intérieur duquel évoluent les acteurs.

La société est le résultat toujours provisoire des actions en cours.

La traduction devient alors un modèle scientifique utilisé pour expliquer la mise en relation, en équivalence d'énoncés observationnels et théoriques. La traduction réfère à l'ensemble des opérations par lesquelles les énoncés sont mis en relation non seulement les uns avec les autres mais, également, avec des éléments matériels, des substances, des objets techniques, des instruments, des compétences incorporées dans des êtres humains, des procédures et des règles. Chacun des éléments permet aux autres de fonctionner, et chacun tire en partie sa signification de la portée des relations qu'il entretient avec les autres.

Ce modèle cherche à expliquer, dans une société complexe, la prolifération d'énoncés y compris scientifiques, et leur sphère de circulation

grandissante. Tout énoncé est pris dans des chaînes de fabrications, de traduction. Ainsi, la pendule est un objet qui permet de mesurer le temps dans un système horaire pour lequel une heure vaut soixante minutes et chaque minute soixante secondes... La pendule est le résultat d'une chaîne qui, de la production de métaux légers à la fabrication d'engrenages métalliques puis à l'équilibrage de poids soigneusement organisés, aboutit à une horloge, instrument de mesure, lui-même réglé en fonction d'un système de calcul. On peut dire que la chaîne de traduction de la mesure du temps est constituée de toutes les étapes de fabrication mécanique citées. Cependant, la pendule à eau – la clepsydre – représente également le temps, mais à partir d'une série de mécanismes différents : des volumes d'eau écoulée, l'inclinaison de plans sur lesquelles elle ruisselle, différentes hauteurs de chute d'eau activant un mécanisme, etc. La clepsydre et la pendule mécanique mesurent le temps de manière équivalente. Les chaînes de traduction cependant diffèrent.

Il en est de même pour l'écocitoyenneté et la recherche menée au Loubatas. Il ne s'agissait pas de valider un modèle d'écogîte mais bien de voir en quoi l'expertise acquise par les professionnels, animateurs de la structure, conjuguée à l'expérience des chercheurs pouvait être questionnée et transférée dans une perspective de transformation des comportements humains en faveur de l'écocitoyenneté.

La mise en oeuvre des politiques publiques « par le bas » parie sur un gain de réussite grâce à un pilotage et une prise en compte des compétences indigènes. Deux expertises se conjuguent – celle de l'acteur et celle du chercheur – parce que précisément elles se situent à des échelles territoriales différentes de l'action. Elles demeurent cependant liées par une exigence du commanditaire politique : déterminer des seuils d'efficacité et de transfert puisque les problématiques qu'elles traitent, comme pour l'écocitoyenneté, touchent le niveau national, sinon mondial. Simplement, les réponses ne peuvent pas être standardisées comme l'ont longtemps laissé supposer les injonctions pyramidales descendantes. Il ne s'agit pas, dans cette perspective, d'une complète autonomie des territoires sociaux au niveau d'une commune, d'une

région, d'un écogîte... il s'agit d'une contractualisation d'engagement à trouver des réponses localisées aux questions sociales et environnementales où la mise en comparaison constitue l'une des tâches du chercheur impliqué.

Expérience de collaboration au Loubatas

C'est notamment dans le souci de favoriser de tels processus de traduction, engageant et articulant les discours des acteurs et des chercheurs, que nous avons choisi d'organiser la collaboration. Une telle posture exigeait des modalités de coopération spécifiques. Le projet de recherche visait à comprendre les effets sur le comportement éco-citoyen d'enfants et d'adultes après un séjour au sein de l'écogîte Le Loubatas. Ces personnes étaient-elles capables d'explicitier les effets de certaines procédures d'économie d'énergie existantes au sein de l'établissement et, une fois revenues, dans leurs écoles, pour les élèves ou dans leur foyer, pour les adultes, avaient-elles opéré des modifications de comportement au regard de l'économie d'énergie ?

Il s'agissait, dès le départ, d'éviter une répartition caricaturale des tâches, selon le modèle « les associations agissent et les chercheurs évaluent ». Le projet devait permettre une interaction entre les différents acteurs, et l'implication des intervenants associatifs autant que des scientifiques dans chacune des étapes de la recherche. Nous présentons ici les modalités de collaboration réalisées dans le cadre de ce projet.

Définition et suivi du projet : des réunions de coordination comme espaces réflexifs

La définition et le suivi du projet de recherche s'appuient sur des réunions de coordination ayant des visées pratiques : décider d'un échancier, choisir des lieux, etc. Nous considérons de tels espaces de concertation non comme de simples outils pratiques, mais comme des espaces réflexifs permettant de mettre en perspective les théories, les méthodes et les outils de la recherche. En s'appuyant sur l'apport d'éléments théoriques par les chercheurs, par le

questionnement des outils par les intervenants, par des échanges d'expériences et de compétences, de tels espaces réflexifs permettaient de faire du projet de recherche un objet partagé, et d'ajuster les places et les statuts afin que le niveau d'information des chercheurs et des acteurs de terrain s'équilibre. Nous visions un objectif de formation mutuelle.

Animation du dispositif et recueil des données

Le projet prévoyait également une implication des animateurs associatifs et des chercheurs dans le recueil des données, que cette implication ait ou non, selon les cas, la même forme. Théoriquement, mener un entretien ou recueillir des données relève des compétences et de la formation du chercheur. Cependant nous envisageons un travail de formation qui permette aux acteurs de l'association de s'impliquer dans ces missions. Cela semblait d'autant plus faisable dans le cadre de ce projet que les acteurs impliqués avaient eux-mêmes une formation universitaire. Un tel fonctionnement satisfait aux exigences classiques de la recherche-action telle qu'elle est pensée par l'équipe du CREF.

Analyse des données

L'analyse fine des conversations filmées requiert une bonne connaissance des concepts de la pragmatique et de l'analyse interactionnelle qui relève, là encore, des compétences du chercheur. Ce type d'analyse fait en priorité partie de ses prérogatives, de même que l'analyse fine des entretiens semi-directifs : c'est à ce travail que les chercheurs ont été formés. Pourtant la compréhension de nombre d'informations présentes dans ces données pouvait échapper aux chercheurs qui connaissent moins que les acteurs associatifs les spécificités du terrain. Il y avait donc tout à gagner à organiser le dialogue entre différents niveaux de lecture. C'est ce que nous avons choisi de faire en confiant divers types d'analyse aux chercheurs et à l'association, afin de confronter ensuite les points de vue.

Co-pensée, co-lecture, co-écriture

Ces trois notions – inspirées notamment des expériences du laboratoire de Paris Ouest – s’appliquaient tout particulièrement aux dernières phases de la recherche, tout en résumant l’ensemble de la démarche de collaboration défendue ici.

La co-pensée désigne les processus de résonance, de partage des points de vue, d’échange et d’ajustement des interprétations. Une telle notion pose que la mixité des statuts et des expériences au sein du collectif de recherche enrichit la réflexion et favorise l’émergence de concepts nouveaux et d’analyses originales. Les phases d’analyse des données, mais aussi les étapes intermédiaires de la recherche s’appuient sur un tel concept. Cette co-pensée est favorisée par un travail de co-lecture, à divers niveaux, des données produites en cours de recherche. Finalement la co-écriture apparaît comme une démarche favorisant la formalisation collective des apports de la recherche. Par des allers et retours entre temps d’écriture individuelle et phases de confrontation des productions, cette écriture à plusieurs mains favorise la mise en perspective des analyses, le retour de chacun sur son expérience d’intervenant et de chercheur, et la poursuite de la démarche réflexive.

Points d’attention sur la répartition des tâches

Dans le cadre de la mise en place de ses projets, Le Loubatas est titulaire d’une responsabilité sociale particulière. Prestataire de services, l’association s’engage auprès des familles, des institutions éducatives et des autorités locales, sur la base d’un programme élaboré avec eux et d’un ensemble de règles et de réglementations. Ces règles englobent et contraignent évidemment celles définies par les objectifs de la recherche, et l’association a un droit de regard prédominant quant aux dispositifs mis en place. Elle reste le maître d’œuvre des projets pédagogiques et du dispositif, et veille à ce que la recherche n’empiète pas sur de telles prérogatives.

De la même manière les représentants du laboratoire garantissent les règles reconnues au sein de l’institution de recherche et plus générale-

ment par la communauté scientifique. Ils veillent au respect du protocole de recherche élaboré conjointement, à la cohérence des modes de recueil de données, ils questionnent l’objectivité des données recueillies...

Collaboration réelle : fidélité et écarts au projet initial

Questions posées par cette collaboration

Le vocabulaire est l’un des éléments intéressants dans ce type de travail. L’association dispose de son propre lexique pour parler au quotidien du terrain, mais aussi, dans le cadre de la recherche, pour le problématiser. Les chercheurs apportent le vocabulaire épistémologique et méthodologique, et il faut arriver à s’entendre sur le sens qu’ont pour nous les mots. Cet élément apparaît d’abord, sinon comme une difficulté, du moins comme une réalité qui suppose que du temps soit pris pour clarifier nos idées et expliciter, des deux côtés, nos propositions. Finalement, il a fallu se mettre d’accord sur le projet de recherche lui-même, et définir l’objet plus précisément que cela n’avait été fait dans le projet initial. Si l’association, au début, désirait une évaluation « sommative » en vue d’une reconnaissance par les tutelles – comme la direction départementale de la jeunesse et des sports –, à force de négociation et d’échange, les chercheurs ont contribué, au-delà du cadre théorique de la démocratie d’apprentissage, à questionner, de manière dépassionnée, la nature du public adulte qui fréquentait le gîte et notamment à mettre en lumière qu’il était déjà fortement sensibilisé à ces questions. Par conséquent, la question des prestations du gîte, ouvertes à un public moins averti, s’est posée. Les registres de discussion ont ainsi oscillé entre la prise en compte de la réalité quotidienne du fonctionnement du gîte tenu à des inscriptions régulières pour continuer à fonctionner, et la perspective d’une stratégie de transfert de l’expertise acquise auprès d’autres publics. En effet, s’il est aisé de procéder au tri des déchets, par exemple lorsque l’on dispose d’un grand jardin, comme c’est le cas au Loubatas, qu’en est-il et est-ce réalisable lorsque l’on vit dans un appartement, en HLM, dans les quartiers nord de Marseille ?

Spécificités d'équipe et effets de la collaboration

Les deux animateurs essentiellement missionnés par l'association sur ce projet ont eux-mêmes une expérience de la recherche, notamment par une formation de troisième cycle. Les chercheurs ont une expérience d'animateurs et/ou d'enseignants, avec des publics similaires à ceux de la recherche et sur des thématiques semblables : médiation scientifique, coopération. Cet état de fait limite largement les difficultés posées par l'usage de lexiques distincts, et a rendu chacun probablement plus prompt à collaborer avec les membres de l'autre institution. Il n'y a pas eu, comme c'est parfois le cas dans de telles collaborations, de barrière symbolique ou de représentations qui auraient pu rendre la rencontre difficile.

Collaboration sur l'ensemble des aspects du projet

Les outils de recueil de données : questionnaires, grilles d'interviews, dessins lacunaires présentés aux enfants pour voir, après plusieurs mois de séjour au Loubatas, ce qu'il leur restait des notions rencontrées au gîte, l'organisation et la menée des débats ensuite au sein des classes après les séjours effectués, ont fait systématiquement l'objet de réunions et de navettes entre chercheurs et acteurs de terrain.

Le choix des terrains : recherche de nouveaux terrains après la défection d'établissements dans lesquelles une enquête ne pouvait être réalisée... ont eux aussi été sujets à des échanges réguliers.

La reformulation des questions théoriques autour de la remise en cause de la notion de sens commun d'« écocitoyenneté », à laquelle fut préférée celle d'« *Education relative à l'Environnement (ErE)* »⁹...

Cette forme de collaboration a supposé plusieurs conditions et a eu plusieurs effets : des réunions nombreuses et longues avant d'entamer le recueil des données ; une situation d'interinformation intéressante pour tous. Les chercheurs ont, effectivement, été amenés à envisager de très près des problématiques liées à l'animation et à l'organisation quotidienne du travail de sensibilisation, et les membres de l'associa-

tion ont vécu une expérience concrète de recherche formatrice parce qu'elle était mise en perspective dans un travail réflexif mené avec le laboratoire.

Organisation pratique de la collaboration

Il fallait, dans notre cas, résoudre les problèmes de distance, les chercheurs étant installés en région parisienne. La solution a été relativement simple : un ou deux chercheurs ont fait une visite, en moyenne chaque mois, à l'association, d'une durée de deux jours dans la plupart des cas, parfois de quatre ou cinq jours. Nous sommes entrés ensuite dans la phase de recueil de données, et les visites ont été, durant la fin du projet, plus importantes (deux à trois par mois). Par ailleurs, puisqu'il y avait deux chercheurs et trois membres de l'association impliqués, dont deux animateurs, il était facile de créer des binômes et d'échanger des idées à deux. Les binômes, pour une courte durée, ont pu former une commission, et chacun a été de plus référent sur une question, en fonction de ses compétences.

Conclusion : perspective

L'expérience menée dans le cadre de l'appel à projets « recherche-action écocitoyenneté » apporte d'intéressants éléments en vue de la mise en perspective de ces nouveaux modes de relation entre acteurs associatifs, professionnels, élus d'un côté, et chercheurs de l'autre. Elle permet d'envisager de manière plus précise les modalités, mais aussi les exigences, de la mise en œuvre d'une véritable « démocratie d'apprentissage », dans une dynamique de traduction. La collaboration a porté davantage sur la co-pensée et la co-lecture que sur la co-écriture, sans doute du fait des compétences respectives des membres de l'équipe et du temps de travail nécessaire à la rédaction des documents. Pourtant, elle a eu un effet très favorable sur les individus, en termes de formation, mais également de posture de recherche à proprement par-

ler. Une telle collaboration provoque plusieurs effets intéressants : les membres de l'association sont amenés à expliciter, justifier, problématiser leurs pratiques. Même si ce travail existe en permanence dans l'association, le faire dans une optique de recherche renouvelle la démarche et apporte un œil extérieur bien souvent absent. De la même manière les chercheurs doivent en permanence justifier leurs partis pris théoriques et les options méthodologiques qu'ils apportent. Cette explicitation permet de cadrer davantage la recherche. Pour finir, la présence des chercheurs dans le quotidien de l'association, sur des périodes parfois relativement longues, fait que s'ajoute à l'instrumentation de la recherche une forme d'observation participante qui n'était pas prévue, mais qui enrichit la recherche. Des données ont été recueillies que la méthodologie ne visait pas volontairement à recueillir, selon un modèle ethnographique. Finalement, insistons sur ce point : une véritable collaboration entre chercheurs et société civile ne connaît pas de recette.

Cependant, durant cette recherche, acteurs et chercheurs ont appris ensemble. Ce travail collaboratif n'est pas sans rappeler les travaux anglo-saxons portant sur les apprentissages coopératifs adultes (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Des travaux sur l'autodirection dans l'apprentissage adulte dans les cercles d'étude, commencent à être produits en France (Kaplan, 2009). C'est une nécessité ; d'un côté les politiques publiques « par le bas » imposent aux acteurs de produire une expertise de leurs action territorialisée, de l'autre, les postures problématiques des chercheurs commandent d'expliquer la complexité et les différentes représentations de la « vérité » dans le champ social.

Toutes ces recherches – et celle décrite ici y contribue – soulignent que plus les individus échangent sur leurs apprentissages, plus la mobilisation cognitive est importante, pourvu qu'ils soient convaincus de l'utilité sociale de ce qu'ils apprennent.

Notes

- ¹ A. Comte oppose l'état d'enfance et celui de virilité.
- ² Ontologie : connaissance de l'être en tant qu'être, de l'être qui est en soi.
- ³ Notons que le phénomène a débuté à la fin du XIXe siècle avec le club de Chicago (voir Chapoulie, 2001) avant d'être illustré à la fin des années 1910 par W.I. Thomas & F. Znaniecki (1918-1920/1998).
- ⁴ Holisme : théorie selon laquelle les phénomènes sont des totalités irréductibles à la somme ou même à l'association structurelle de leurs composantes.
- ⁵ C'est avec la naissance de l'école d'Abbotshome que se développe l'Education nouvelle, en Angleterre, dont le fondateur, Cecil Reddie, remet en cause l'esprit de compétition permanent dans lequel sont formées les élites britanniques. En France, Edmond Demolins s'inspire de ces écoles pour fonder, en 1899, l'École des Roches. Elle sera longtemps la référence pour la pratique des méthodes actives. D'autres expérimentent les idées libertaires dans leurs fondations et orphelinats. Paul Robin mène tout d'abord l'expérience de Cempuis de 1880 à 1894, puis Sébastien Faure crée, en 1904, la Ruche, une école libertaire. La dimension politique qui caractérise Célestin Freinet et Gustave Monod, suite à la Première Guerre mondiale, oriente, au-delà des méthodes actives, le mouvement vers des choix de valeurs telles que le respect de la personne, la solidarité et la fraternité humaine. En 1921, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle est créée au cours d'un congrès à Calais, sur la base d'une charte rédigée en 1915 par Adolphe Ferrière. La plupart des grands noms du monde éducatif sont présents à ce congrès : John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori et Alexander Sutherland Neill. Cette représentation prestigieuse constituera le fonds commun de culture d'une pensée pédagogique et éducative toujours en rupture avec une éducation traditionnelle à laquelle il est fait le reproche de ne pas considérer l'apprenant comme une personne digne de respect.
- ⁶ Ce concept de traduction a été développé par M. Serres (1974) et adapté à la sociologie par M. Callon.
- ⁷ Recherches problématiques : le terme est emprunté à H. Desmet, J.-P. Pourtois & W. Lahaye (2006).
- ⁸ A ne pas confondre avec « éthique ».

⁹ Les travaux de recherches et les pratiques généralement désignés, au Québec, par le terme d'*Éducation relative à l'Environnement (ErE)* ont comme objectif les changements de comportements. Dans un article présentant les principaux facteurs qui les influencent, Pruneau rappelle la définition donnée par Kollmus et Agyeman du comportement environnemental : «... un comportement adopté par un individu qui décide, de façon consciente, de minimiser ses impacts négatifs sur les milieux naturel et construit ». Évaluer les changements de ces comportements suppose de prendre en compte les principaux facteurs d'influence. On considère aujourd'hui que les connaissances environnementales constituent une partie des facteurs cognitifs, qui incluent également des savoirs concernant les moyens d'agir en faveur de l'environnement. Celles-ci ont d'abord un effet sur les valeurs et les attitudes qui, une fois transformées, favorisent l'engagement.

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Paris : Presses de Mines de Paris.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1988). Le niveau intellectuel des jeunes conscrits ne cesse de s'élever. *Economie et Statistique*, n° 207, 31-39.
- Bonnet, E. (1996). Les visions indigènes de la qualité. A propos de la démarche qualité dans l'industrie. *Revue d'économie industrielle*, n°75, 77-93.
- Casanova R. (2004). *Face à la violence dans la classe : ces enseignants qui réussissent !* Vigneux : Matrice.
- Cellier, H. & Lavallée C. (2004). *Difficultés de lecture, enseigner ou soigner ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Comte A. (2001). *Le discours sur l'ensemble du positivisme* [1^{ère} édition : 1848]. Paris : Flammarion.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Groupe de travail à l'initiative du centre A. Savary (2007-2008). *Le programme de réussite éducative des réponses ou des questions ?* Paris : INRP (septembre 2007, juin 2008).
- Fleiller, A. (2001). Problèmes et stratégies dans l'explication de l'effet de Flynn. In M. Huteau, *Les figures de l'intelligence* (pp. 42-66). Paris : Editions et applications psychologiques.
- Fleiller, A. (1988). Application du modèle de Rasch à un problème de comparaison de générations. *Bulletin de Psychologie*, n°42, 86-91.
- Fleiller, A. (1989). Les comparaisons de cohortes et de générations dans l'étude psychométrique de l'intelligence. *Psychologie Scolaire*, n° 68, 47-64.
- Fleiller, A., Saintigny, N. & Schaeffer, R. (1986). L'évolution du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944 -1984). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 15, 61-83.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française.
- Habermas, J. (1995). *Sociologie et théorie du langage* [1984]. Paris : Armand Colin.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). Cooperative Learning : Increasing College Faculty Instructional Productivity. *ASHE-FRIC Higher Education Report*, 20, n°4. Washington, D.C. : School of Education and Human Development, George Washington University.
- Kaplan J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs, le cas des cercles d'étude*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Dir. Philippe Carré), Laboratoire CREF. Université Paris Ouest, Nanterre La défense, Paris.

- Lascoume, P. & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lautrey, J. (2001). L'évaluation de l'intelligence : état actuel et tentatives de renouvellement. In M. Huteau, *Les figures de l'intelligence* (pp. 19-42). Paris : Editions et applications psychologiques.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Popper, K. (1978). *La connaissance objective*. Paris : Complexes.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Wavre (Belgique) : Mardaga.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., Martin, G., Ouellet, E. & Boudreau, G. (2006). L'adoption de comportements environnementaux: motivations, barrières et facteurs facilitants, traduction de l'article The Process of Change Experimented by Teachers and Students when Voluntarily Trying Environmental Behaviours paru in *Applied Environmental Education and Communication*, 5/1, 33-40.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New-York : Basic Books.
- Serres, M. (1974). *La Traduction. Hermès III*. Paris : Editions de Minuit.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant* [Chicago, 1919]. Paris : Nathan.

Faire Savoirs

n° 9 - décembre 2010

Sciences humaines et sociales en région PACA



De la recherche à l'action : les sciences sociales au secours de l'écocitoyenneté ?

Coordination :

Marie Jacqué & Alexandra Schleyer - Lindenmann

thèses

Nicole Saïd-Mohamed

La situation de minoritaire comme épreuve. L'école comme ressource ? Etude de trajectoires de réussite scolaire de jeunes originaires des Comores - Mayotte à Marseille

Cyril Belmonte

*Pouvoir municipal et Révolution
517 séances municipales à Aubagne [1789-1799]*

Karine Michel

*Juifs de Saxe et de Berlin
De la non-validité du concept de « communauté »*

lecture

Pour une sociologie des rapports sociaux