

CONTRIBUTION A UNE INGENIERIE DE LA COMMANDE

*Jean-François MARCEL,
professeur à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (Enfa),
membre de l'Unité mixte de recherche "Education, Formation, Travail, Savoirs"*

RESUME

Plus qu'une "simple" prise en charge de la demande ou de la commande, la recherche en éducation se voit incitée à développer des démarches d'interventions pour, de manière très pragmatique, financer ses activités. Elle doit, en même temps, répondre aux exigences des évaluations basées sur des critères académiques. Dès lors les dispositifs articulant recherche et intervention font l'objet d'une attention particulière. En se basant sur la thèse épistémologique de l'articulation possible entre recherche et intervention, l'article se focalise sur ce qu'il considère comme la clé de voûte de la démarche de recherche-intervention, la phase de la commande. En s'appuyant sur l'analyse d'une expérience en cours (la création d'un "Observatoire du travail enseignant") et en convoquant des réflexions issues de plusieurs disciplines, il propose une contribution à une ingénierie de la commande. Elle préserve les différences entre l'intervention et la recherche au niveau de leurs objectifs (transformer/connaître), de leurs modes de validation (non-scientifique/scientifique), etc. mais permet leur mise en relation et leur enrichissement réciproque au sein d'un tiers-espace socio-scientifique.

MOTS-CLES

Commande / observatoire du travail enseignant / recherche-intervention / tiers-espace socio-scientifique

■ Les évolutions actuelles de la recherche en éducation invitent à repenser de manière approfondie les liens entre recherche et intervention. Dans le cadre de la réflexion à laquelle est consacré ce numéro, le propos de cet article se centre sur une phase particulière de la démarche de recherche-intervention, la phase de la commande. L'analyse des évolutions de la recherche en éducation, tant de son contexte institutionnel que de ses relations avec le champ non-scientifique, nous permet de problématiser plus clairement ce propos. Elle montre d'abord que le recours à la recherche-intervention semble devoir se développer et, par là-même, devoir être assumé par notre communauté. Sous l'hypothèse épistémologique de la possible articulation de la recherche et de l'intervention, ce texte défend ensuite la nécessité de clarifier les modalités de cette articulation. Dans cette perspective, la phase de la commande apparaît comme la clé de voûte du dispositif. L'analyse du cas d'une recherche-intervention, de type "aide à la décision", portant sur la création d'un "Observatoire du travail enseignant" permettra d'identifier un certain nombre d'éléments relatifs à la commande. Ces éléments, combinés aux réflexions issues de l'analyse des évolutions de la recherche en éducation permettent de revenir à la commande et à sa "définition". Ils sont alors mis au service d'une contribution à une ingénierie de la commande mobilisant des dimensions épistémologiques, scientifiques, méthodologiques, déontologiques et éthiques.

LA COMMANDE COMME CLE DE VOUTE DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE-INTERVENTION

Les Sciences de l'éducation ont, depuis leur création, entretenu des relations assez difficiles avec une forme récurrente de demande, diffuse et mal objectivée, "d'amélioration" du système scolaire. Cette demande floue a entretenu, au sein de la discipline, une tension entre une recherche visant à connaître le fait éducatif et une recherche accompagnant les transformations de ce fait éducatif. Même si notre propos est quelque peu simplificateur nous pourrions repérer un prolongement de cette tension dans des stratégies telles que le recours à des recherches-actions en lien avec le système éducatif ou le développement de thèmes de recherches s'éloignant délibérément du système scolaire (la formation des adultes, l'insertion, le secteur paramédical et médical, etc.) pour bien marquer la différence. Ces stratégies de politique scientifique ne sont pas étrangères à des préoccupations épistémologiques (Bedin, 2011). Elles visent à prendre en charge, de manières différentes, la question de la scientificité de la recherche que ce texte abordera très largement sous l'angle spécifique de la commande. Il nous semble toutefois nécessaire, au préalable,

d'analyser une évolution du contexte de la recherche. Ce contexte réinstalle, par une voie certes différente, cette question au premier plan et n'est sans doute pas étranger au choix de la revue d'y consacrer un numéro.

UNE EVOLUTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Nous caractériserons l'évolution de ce contexte à partir de deux éléments corollaires : la montée en puissance des procédures d'évaluation des activités de recherche (dont la création de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) constitue un bon indicateur) et les modifications de ses modalités de financement (loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités dites LRU, politiques d'excellence) qui réorientent mais surtout réduisent les dotations des équipes de recherche. Si la réduction de la dotation est la conséquence directe de la LRU qui "invite" les universités à exercer leur autonomie en allant chercher une plus grande part de leur financement, la réorientation renvoie à la gestion d'une dotation en réduction permanente. Cette réorientation s'appuie bien sûr sur les évaluations des équipes et la dotation est d'abord indexée au "mérite" (en fonction de la note attribuée par l'AERES) avant que les politiques d'excellence ne viennent encore réduire l'engagement de l'Etat en le réservant à des projets, laboratoires et initiatives dits d'excellence, c'est-à-dire mis au profit d'un petit nombre aux dépens de la majorité des équipes.

Dans ce contexte, rapidement esquissé ici, la recherche en éducation (comme d'autres bien sûr) se trouve tiraillée entre deux logiques : il s'agit d'une part de satisfaire aux critères très académiques de l'AERES pour préserver à la fois sa part de dotation ministérielle et son image scientifique et, d'autre part, de s'investir dans la recherche dite finalisée, c'est-à-dire entrant dans le modèle classique de l'offre et de la demande (appels à projets, commandes diverses, etc.) pour préserver une autonomie financière minimale. Dans ce cadre, l'image scientifique devient un argument stratégique non négligeable.

Ces deux logiques conduisent les équipes de recherche à sinon diversifier tout au moins à reconsidérer la répartition des activités de recherche. Cela rejoint l'analyse du groupe de travail Erefin (Evaluation de la REcherche FINalisée) : "Au delà de la mission principale de production et de diffusion de nouvelles connaissances, l'attention accordée à des missions comme l'expertise, la formation, la contribution à la culture scientifique est régulièrement réaffirmée. Il ressort que la valeur d'un dispositif dépend de la réalisation d'une large gamme d'activités. L'évolution des interactions entre science et société conduit à dépasser le modèle linéaire de la production des connaissances en général compris comme allant d'une activité de veille sociétale en amont de la programmation jusqu'à, en aval, le transfert et la diffusion de

connaissances vers des publics cibles. L'évolution de ces interactions conduit à une diversification des pratiques de recherche ainsi qu'à associer différents groupes sociaux de façon plus participative aux processus de production de connaissances" (Erefin, 2010, p. 3). Ce groupe propose une matrice des activités de recherche¹ en deux dimensions :

- la première "distingue les activités selon les différentes composantes sociales avec lesquelles l'unité interagit : le monde de la recherche, les acteurs socio-économiques, les pouvoirs publics, les étudiants et l'ensemble de la société" (Erefin, 2010, p. 4) ;
- la seconde "permet d'identifier les activités de production de connaissances – dont les produits sont les plus facilement identifiables –, les activités de construction de relations, de réseaux et de partenariats – qui sont indispensables pour produire et transmettre ces connaissances, et enfin les activités de mise à disposition de ressources ou de connaissances – comme les "grands instruments" de la recherche ou l'expertise pour l'aide à l'action publique, les formations de professionnels ou d'étudiants". (Erefin, 2010, p. 4-5).

Cette matrice, indépendamment de toute hiérarchisation, pointe l'importance de la recherche-intervention² parmi les activités d'une équipe de recherche et pose la question de l'articulation entre ce troisième volet et le premier volet relatif à la production de connaissances. La position que nous défendons dans ce texte est que s'il est nécessaire et important de préserver leur autonomie relative, ces deux volets peuvent être mis en interrelations.

DES DEVELOPPEMENTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Berthelot (1996) apporte un éclairage complémentaire à la relation recherche et demande dite sociale à partir de trois mobilisations différentes du savoir scientifique. Il distingue ainsi :

- le savoir comme caution : "La connaissance est mobilisée comme argument et caution, dans des débats dont la finalité politique constitue en enjeu le sens à accorder à un événement" (Berthelot, 1996, p. 216) ;
- le savoir comme utilité : "Les sciences sociales fournissent des éléments et des instruments de connaissance, d'appréciation, de diagnostic, permettant aux responsables politiques ou administratifs de prendre leurs décisions" (Berthelot, 1996, p. 218) ;

¹ Cette matrice s'appuie sur les propositions de Callon *et al.* (1994) et de Latour (1995).

² Cette démarche est aussi mobilisée dans d'autres disciplines, comme les sciences de gestion (voir David, A., 2000).

- le savoir comme médiation "directement mobilisé pour intervenir sur des situations concrètes. Le chercheur en sciences sociales, spécialiste d'un domaine disciplinaire, est intégré à une organisation collective de travail, avec la mission de mettre ses diverses compétences au service d'un projet global d'intervention" (Berthelot, 1996, p. 219).

Au-delà de la caution qui, en tous les cas pour la recherche en éducation, peut très rapidement dériver vers des modalités d'instrumentalisation³, les deux autres modalités renvoient à des modalités différentes de recherches finalisées. Le volet utilité se rapproche des formes d'intervention repérées comme aide à la décision⁴ et le volet médiation se rapproche de celles identifiées comme recherche-action, pour peu de l'entendre dans une large acception⁵. Notre réflexion dans ce texte portera plutôt sur les recherches-interventions de type aide à la décision.

LE CHERCHEUR-INTERVENANT ET L'EXPERT

Dans le cas des recherches-interventions de type aide à la décision, le chercheur est souvent assimilé à un expert (même s'il fournit également du "conseil"). Or, cette figure de l'expert s'est fortement brouillée avec le temps : "L'expert du XIX^e siècle puisait sa légitimité dans les savoirs scientifiques reconnus et institutionnalisés au sein et grâce à l'action d'une profession fermée. Il était alors fortement lié au monde académique et scientifique [...]. L'expert contemporain a pris les traits du consultant qui propose des réformes et indique les "bonnes pratiques". Il endosse les habits de l'évaluateur et de l'auditeur qui, au nom de l'objectivité, créent des indicateurs de qualité et de performance" (Berrebi-Hoffmann et Lallement, 2009, p. 6).

Dès lors, affublé de cette image d'expert, il court le risque de s'émanciper par trop du chercheur et de toute visée scientifique. Il se doit en fait de gérer le dilemme de "l'expert-chercheur", c'est-à-dire "la tension à laquelle est confronté le sociologue ou tout autre chercheur en sciences sociales en situation d'expertise, partagé entre des attentes et des objectifs *a priori* contradictoires, ceux de la communauté scientifique et du raisonnement sociologique et ceux de l'action et de l'usage du savoir par les acteurs en demande" (Draetta et Labarthe, 2011, p. 2).

Pour gérer ce dilemme, la conception du dispositif de recherche-intervention ne peut se faire en dehors de la participation de "l'expert-chercheur" : "La possibilité de participer à la construction de la commande et la flexibilité du cadre d'intervention,

³ Et les Sciences de l'éducation en France, mais aussi au Québec, ont beaucoup souffert de ces dérives.

⁴ Voir, par exemple, à ce propos : Bedin (1999) ou, dans un autre champ disciplinaire : Roy (2000).

⁵ Voir, par exemple, à ce propos : Crézé et Liu (2006).

ouvert à des ajustements progressifs, nous semblent à ce jour les conditions incontournables de la recherche partenariale" (Draetta et Labarthe, 2011, p. 13).

Cette possibilité est généralement autorisée par le caractère flou de la demande qui permet ainsi de l'articuler avec des objectifs scientifiques : "Le caractère labile, ouvert, "spongieux" de la demande participe de la nécessité dans laquelle nous avons été de définir "en cours de route" les moyens pour atteindre les objectifs en question. Mais dans cette nécessité réside aussi une opportunité, celle de "sociologiser" la commande, et donc de mettre en œuvre le volet proprement scientifique de la recherche en action" (Draetta et Labarthe, 2011, p. 7).

Nous voyons donc l'importance de l'étape allant d'une demande (assez imprécise) à une commande permettant à la fois de préserver des objectifs scientifiques et de circonscrire l'intervention tout en ménageant quelques marges d'adaptation. A la suite de ces auteurs, nous pourrions d'ailleurs qualifier cette étape de véritable "fabrique du cadre d'intervention" (Draetta et Labarthe, 2011, p. 12) qui rend possible la recherche-intervention.

LA PHASE STRATEGIQUE DE LA COMMANDE

"Le travail autour de la demande, qui n'est jamais simple réponse à une commande ou à une offre, mais négociation autour d'objectifs complémentaires, culmine dans la formulation d'une entente. Le projet de recherche prend forme autour d'un contrat et d'un protocole traduisant les engagements et les intérêts entre les chercheurs, les intervenants et la population participante". (Rhéaume, 2009, p. 203). Ce contrat constitue la formalisation de ce que nous identifions comme commande et qui, comme l'auteur l'indique, se doit de prendre en charge, au delà des commanditaires et des "experts-chercheurs", l'ensemble des acteurs concernés.

L'ergonomie, dans son domaine d'intervention spécifique, a bien souligné l'importance de cette phase partant de la demande qui est "l'aboutissement d'une histoire, le reflet de relations complexes, souvent conflictuelles, entre les personnes concernées par le problème posé" (Rabardel *et al.*, 2002, p. 77) et qui nécessite d'être analysée. Guérin *et al.* (1997) indiquent que l'instruction de la demande comporte trois volets : l'objet de l'intervention, le positionnement de l'intervention et les conditions de l'intervention (p. 68-69). Ils insistent sur le nécessaire repérage des origines de la demande et sur l'importance de la mise au jour des enjeux pour les différents acteurs avant d'objectiver la commande.

Après avoir montré l'importance de l'étape allant de la demande à la commande, cet article va se centrer sur un dossier en cours relevant du champ de l'aide à la décision politique.

ANALYSE DE CAS : LA MISE EN PLACE D'UN OBSERVATOIRE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

La recherche-intervention que nous allons présenter est actuellement en cours. Elle émane de notre Ministère de tutelle et concerne la création d'un "Observatoire du travail enseignant". Nous l'analyserons en nous centrant plus particulièrement sur la question de la commande.

DE L'EMERGENCE DE LA DEMANDE A LA PREMIERE COMMANDE

La demande a émergé à l'occasion de la tenue des Assises de l'Enseignement Agricole Public (2009). Notre équipe de recherche avait préparé une contribution qui proposait la création d'un observatoire du travail enseignant qui a été relayée par la Direction de l'école. Cette proposition a reçu un accueil favorable de plusieurs participants importants (l'Inspection de l'Enseignement Agricole et les syndicats enseignants en particulier) et, lors des conclusions, a été reprise dans la mesure 46 : "Créer un observatoire du travail enseignant". Nous pouvons repérer, dès son émergence, que les enjeux relatifs à cette demande, même s'ils s'avèrent convergents pour la soutenir, sont assez hétérogènes car nous pouvons aisément supposer que les syndicats enseignants et l'Inspection de l'Enseignement Agricole n'attendent pas les mêmes choses de cet observatoire.

Tout naturellement la mise en œuvre de cette mesure a été confiée à l'Ecole Nationale de la Formation Agronomique (ENFA) qui tout aussi naturellement l'a confiée à notre Unité Mixte de Recherche (UMR). La lettre de commande était formulée en ces termes :

"Dans le cadre du "pacte avec la communauté éducative", la mesure 46 entérine la création d'un observatoire du travail des enseignants. L'ambition est de se donner les moyens de décrire la réalité constitutive de ce travail par le biais d'une grille de lecture elle-même adossée à des mesures précises à la fois qualitatives et quantitatives. Ce dispositif, une fois validé, a pour vocation à s'inscrire dans la durée et à produire des états des lieux réguliers fondés sur la collecte, l'analyse et la mise en perspective des informations recueillies".

Elle définit l'observatoire comme un dispositif pérenne de production de connaissances sur le travail "au quotidien" des enseignants l'Enseignement Agricole,

de capitalisation de ces connaissances et d'aide à la décision (et à la prospective) pour le pilotage national, régional et local du système.

LE "GROUPE DE TRAVAIL"

Le démarrage du projet nécessitait une validation minimale de la démarche que nous avons élaborée. Notre interlocuteur du Ministère, en collaboration avec la Direction de l'école, a constitué un "Groupe de travail" chargé de coordonner ce projet durant la phase de mise en place. Durant la première rencontre, l'hétérogénéité des enjeux, des niveaux d'appropriation (voire d'information) et des stratégies étaient manifestes. Ce groupe a entériné les deux premières étapes démarche pour la mise en place de l'observatoire :

- La première a pour objectif de définir le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public et, surtout, d'élaborer et de mettre à l'épreuve un dispositif d'enquête pertinent et opératoire pour l'étudier. Une phase de test est prévue dans tous les centres constitutifs de trois établissements contrastés.
- La deuxième étape a pour objectif d'évaluer la capacité du dispositif à produire des connaissances pertinentes sur le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public en le déployant sur un échantillon représentatif constitué de 12 établissements.

Mais il a refusé de s'engager sur la suite prévoyant, comme l'indique la lettre de commande, la pérennisation de l'observatoire. Nous y voyons deux raisons, l'une relative à un engagement financier qui ne relevait pas vraiment de sa compétence et l'autre, sans doute, à un déficit de légitimité qui nécessitera, pour la suite, d'installer officiellement un groupe de pilotage.

Remarquons toutefois que ce groupe de travail a marqué son existence à l'aide de trois injonctions :

- Circonscrire l'étude du travail enseignant aux établissements publics (précisons à ce propos qu'en 2008, nous avons 217 établissements publics pour 626 établissements privés).
- Considérer "enseignant" comme un terme générique regroupant tous les enseignants et formateurs des différents centres constitutifs. Précisons à ce propos que l'établissement d'enseignement agricole est constitué de divers centres constitutifs qui se distinguent principalement par les publics accueillis : les lycées généraux, technologiques ou professionnels, les Centres de Formation d'Apprentis Agricoles qui accueillent des publics en apprentissage, selon le

modèle de l'alternance et les Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles qui accueillent des adultes en formation professionnelle.

- Diversifier géographiquement les trois établissements de "test".

La première injonction relève d'une stratégie politique, la deuxième a des conséquences théoriques importantes tandis que la troisième paraît relever de l'argument d'autorité (car elle s'explique mal autrement).

LE TRAITEMENT DE LA COMMANDE

Les caractéristiques de cette étape du traitement de la commande sont aisément repérables au sein du rapport d'étape (Marcel, 2011b). Nous avons, bien sûr, pris en charge les objectifs annoncés à savoir opérationnaliser une définition du travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public et stabiliser un dispositif d'enquête pour l'étudier. Mais, en même temps, nous avons mis cette étape au service de trois stratégies :

- Une stratégie de clarification de la posture de l'aide à la décision. Les démarches de recherche (parfois un peu "marquées" comme la présentation d'un cadre théorique ou d'une phase de problématisation) permettent de construire un discours et des connaissances scientifiquement fondés sur le travail enseignant, en rupture très forte avec le discours intuitif de sens commun. En revanche la mobilisation de ces connaissances dans le cadre de décision politiques ne relèvent plus de cette démarche (ni de nos prérogatives).
- Une stratégie de protection de notre projet scientifique, au travers en particulier d'un corpus d'éléments empiriques conséquent et diversifié (questionnaires, entretiens, observations, documents) et en partie orienté par nos projets de recherche et pouvant aisément alimenter travaux et publications des chercheurs impliqués.
- Une stratégie "d'installation" de l'observatoire dans la durée, c'est-à-dire en se projetant systématiquement dans une mise en place pérennisée. Nous avons par exemple, présenté quelques résultats parcellaires, ce qui s'émancipaient des objectifs mais qui illustraient concrètement les potentialités du dispositif.

Lors de la restitution au groupe de travail (remise du rapport puis présentation des résultats), nous avons appris le changement de poste de notre interlocuteur (effectif depuis) et constaté que le groupe de travail avait un peu évolué.

Les échanges furent beaucoup plus constructifs. Ils portèrent principalement sur les résultats longuement discutés et sur quelques propositions d'ajustements plutôt

pertinentes (comme celle d'intégrer un volet relatif aux publics accueillis dans la partie "contexte de l'établissement"). Le dispositif d'enquête (revu à la suite de la phase de test) fut rapidement validé et la fin de la rencontre fut consacrée à la constitution de l'échantillon représentatif des 12 établissements.

A la suite d'ajustements de l'échantillon (en lien avec le volontariat des établissements) et d'un séminaire de présentation réunissant les "correspondants" de ces établissements, la seconde phase d'enquête s'est déroulée. Nous en sommes aujourd'hui au traitement des éléments empiriques et à la préparation du deuxième rapport d'étape.

UNE DEMARCHE EMPREINTE D'INCERTITUDES

Nous avons l'illustration d'une demande peu précise et d'une commande qui ne se met en place que progressivement, tout en ménageant à notre équipe de recherche une marge de négociations relativement conséquente. Il n'empêche que l'importance des incertitudes, si elle ménage un espace d'autonomie, devient rapidement un handicap pour l'avancée du projet.

Le premier niveau d'incertitude concerne l'objet "observatoire. Même si depuis notre communication dans les Assises nous n'avons cessé d'indiquer ce que nous entendions par observatoire, nous constatons qu'une ambiguïté lourdement préjudiciable persiste. Dans le premier rapport d'étape (Marcel, 2011b), nous avons détaillé les six fonctions potentielles du dispositif : connaître la réalité du travail dans les établissements d'enseignement agricole, aider à piloter le système, définir et réguler les contenus de la formation des enseignants, compléter le dispositif d'évaluation du système d'enseignement agricole, construire et diffuser la mémoire de l'enseignement agricole et valoriser l'image de ce système. Il n'en demeure pas moins que la dimension à la fois longitudinale et de capitalisation des informations relatives au travail enseignant pour en mettre au jour ses évolutions est souvent perçue comme une option alors qu'à nos yeux elle est essentielle pour définir un observatoire. Plusieurs interlocuteurs réduisent la mission de l'observatoire à celle de présenter un panorama du travail enseignant à un moment donné, ignorant au passage les dissonances par rapport à la lettre de commande. Il n'en demeure pas moins que cette ambiguïté devra être levée avant la prise de décision.

Le second niveau d'incertitude concerne le commanditaire. Si la mesure est promulguée par le Ministère, elle est mise en œuvre par une de ces Directions qui la confie à un de ses agents qui devient notre interlocuteur. Outre le fait qu'il ait changé depuis, la question de sa marge de décision (principalement en termes d'engagement financier) reste posée. La mise en place d'un "Groupe de travail" pour deux étapes de

de type préparatoires rend bien compte de cet état de fait. Les véritables décisions ne seront prises qu'à la suite du deuxième rapport d'étape avec la constitution d'un véritable "Groupe de Pilotage", officiel et légitime et surtout avec un engagement financier permettant de soutenir la pérennisation de l'observatoire. Nous constatons l'importance stratégique du deuxième rapport qui, d'une part doit faire ses preuves (en termes de production de connaissances sur le travail enseignant) mais qui doit, d'autre part, esquisser le cadre d'un dispositif susceptible d'être installé sur la durée.

Construire la commande par son traitement

De cette expérience en cours, nous souhaiterions mettre en avant trois enseignements :

- La possibilité avérée d'articuler une demande d'expertise (la création d'un observatoire) avec le projet scientifique des chercheurs concernés (l'étude du travail enseignant), articulation permettant d'enrichir simultanément chacune des sphères.
- Cette possibilité va de pair avec la nécessité de distinguer chacune des sphères (expertise/recherche) et de préserver leur autonomie relative. La clarification se poursuit, dans la démarche d'aide à la décision, par la distinction entre production de connaissances pour éclairer une décision (qui relève de l'expert et qui requiert d'être prolongée par une phase de "conseil") et prise de décision (qui relève du politique).
- La confirmation que la commande se construit en partie tout au long de sa prise en charge. Dans le cas de l'observatoire, nous avons pourtant un premier niveau de formalisation par le courrier mais nous avons pu constater que la "fabrique du cadre de l'intervention" se faisait tout au long du processus. Dans ce cadre, nous pouvons souligner l'importance des rapports d'étapes qui, en plus d'assumer les objectifs qui ont été assignés sont des outils stratégiques précieux au service de la fabrication de ce cadre.

VERS UNE INGENIERIE DE LA COMMANDE

Notre contribution à la proposition d'une ingénierie de la commande s'appuiera sur le cas de "L'observatoire du travail enseignant" mais le dépassera en s'appuyant, en particulier, sur les réflexions convoquées dans la première partie de la contribution relatives à la phase de la commande. Nous nous inspirerons, partiellement, d'une démarche un peu similaire initiée par Moisdon (1997), dans le champ de la gestion des entreprises (et donc en mobilisant un lexique assez différent de celui de notre

discipline et de ce texte), qui édicte cinq "principes pour structurer [la recherche-intervention] :

- partir de propositions de changement formulées par des acteurs de l'organisation ;
- se positionner en tant qu'aide à l'instrumentalisation du changement, et à la formalisation adaptée à ce dernier ;
- impliquer les acteurs parties prenantes en travaillant avec eux sur la base des formalisations élaborées, ce qui signifie notamment une restitution en continu des résultats de la recherche ;
- construire des dispositifs de pilotage servant à la fois de supports politiques, de facilitateurs et de démultiplicateurs des résultats ;
- enfin, créer les conditions d'une gestion collective de l'intervention par l'équipe de recherche, et non seulement par des intervenants seuls" (Moisdon, 1997, p. 285).

ARTICULER RECHERCHE ET INTERVENTION : LE TRAIT D'UNION

Cette articulation, attestée par le trait d'union de recherche-intervention, nous paraît indispensable pour deux raisons très différentes. La première relève de la légitimité de l'intervention du chercheur dans le champ non-scientifique qui repose prioritairement sur ses compétences scientifiques (en termes de connaissances sur un domaine ou en termes de méthodologie de la recherche). Si une intervention est conduite par un chercheur (ou une équipe), elle doit pouvoir revendiquer la plus value spécifique d'un adossement à la recherche (selon des modalités qui peuvent être différentes) et se démarquer ainsi d'un quelconque bureau d'étude, par exemple (c'est une recherche-intervention).

La seconde raison, beaucoup plus pragmatique, est liée à l'évolution du contexte de la recherche et aux stratégies des équipes. Au vu des moyens humains dont elles disposent, il ne paraît pas envisageable de mener de fronts des activités d'intervention (pour récolter quelques ressources) et des activités de recherche (pour être bien classée par l'AERES). Il est donc souhaitable de parvenir à les articuler au sein d'une démarche de recherche-intervention.

A propos de cette articulation, nous avons pu voir, au travers des dilemmes des experts-chercheurs (que nous pouvons élargir aux intervenants-chercheurs), qu'elle n'allait pas de soi. Il est d'abord important de rappeler que cette réflexion repose sur une thèse première, à savoir que la recherche (à visée heuristique) et l'intervention (à visée transformatrice) ne présentent pas des caractéristiques épistémologiques totalement inconciliables. L'articulation entre recherche et intervention est possible (voire enrichissante pour chacune des deux sphères) mais elle nécessite la mise en place d'une démarche rigoureuse au sein d'un dispositif que nous avons qualifié de

"tiers-espace socio-scientifique" (Marcel 2010). Ainsi, il est important qu'à la fois chacune des sphères (la recherche et l'intervention) :

- Préserve une autonomie relative, c'est-à-dire que leurs objectifs différents se traduisent par des phases d'activités différenciées dans le temps, l'espace, les acteurs concernés, le type des activités conduites, les savoirs mobilisés, etc.
- Envisage un espace d'échange et de rencontre au sein duquel ce qui est d'abord visé, à l'inverse du point précédent, est le rapprochement des différences (des objectifs différents, des acteurs différents, des savoirs différents, etc.). Cet espace socio-scientifique ne peut être qu'un tiers-espace, c'est-à-dire un espace défini par ce projet de rapprochement et par le nécessaire "déplacement" de chaque acteur vers ses autres partenaires.

Ce dispositif socio-scientifique doit être clairement repérable lors de la formalisation de la commande.

L'IMPORTANT D'UNE INSTANCE DE PILOTAGE

Dans le prolongement de cet espace, la mise en place d'une instance de pilotage est nécessaire. Remarquons d'abord que cette nécessité est également pointée par des auteurs issus de cadres aussi différents que ceux de la sociologie clinique⁶ et de l'ergonomie⁷. Remarquons ensuite que l'analyse de cas a bien souligné son importance.

Cette instance de pilotage, caractérisée par sa dimension institutionnelle, a comme première fonction de porter la commande c'est-à-dire d'en fixer les objectifs et de lui fournir les moyens pour la réaliser. Elle est donc l'interlocuteur des intervenants-chercheurs et, en cela, il nous paraît préférable que ces derniers ne fassent pas partie de cette instance.

En revanche, les échanges doivent être réguliers et ne pas se limiter à la communication de la commande et à la restitution du rapport. Nous défendrions volontiers que l'instance de pilotage mandate un groupe de travail pour assurer la coordination et le suivi de la mise en place de la commande. Et c'est à ce niveau que pourrait se situer le tiers-espace socio-scientifique. De plus, par sa relation avec le groupe de pilotage, il pourrait assumer une fonction complémentaire de celle des échanges et du partage, la fonction d'espace de la négociation. Nous l'avons vu la fabrication de la commande est un processus continu qui se prolonge bien au delà de sa formalisation (bien sûr fondamentale) et requiert des ajustements réguliers en

⁶ Rhéaume (2009) défend la mise en place de "comités mixtes de pilotage".

⁷ Guérin *et al.* (1997) défend la mise en place de structures de pilotage de l'intervention.

fonction de la dynamique de sa mise en œuvre. Ce processus de négociation serait sans doute facilité par le fait que l'instance de pilotage est représentée au sein de ce groupe et que le lien est assuré. Enfin, il existe toujours la possibilité de saisir l'instance officielle dans le cas d'un arbitrage important, notamment au niveau budgétaire.

UNE COMMANDE EN TENSION ENTRE FORMALISATION ET ADAPTATION

Nous avons plusieurs fois évoqué la tension entre recherche et intervention et, de manière indirecte, cette tension se répercute au niveau de la commande.

La question de la fabrication de l'intervention nécessite de distinguer deux phases de la démarche entre lesquelles la commande sert de pivot. La première phase recouvre le processus allant de la demande (souvent floue) à la commande formalisée par écrit. Il s'agit bien d'une phase de co-élaboration de la commande et de l'intervention car, ici, la contribution du chercheur est particulièrement nécessaire pour que soit stabilisé un cadre lui permettant de mettre en œuvre une démarche de recherche-intervention. C'est d'ailleurs durant cette phase que le projet peut être stoppé si les conditions proposées sont trop éloignées ou inconciliables avec les principes déontologiques voire éthiques du chercheur.

Ce qui caractérise la commande à la fin de cette phase est d'abord sa formalisation et la clarification d'un certain nombre de repères importants que nous nous bornons à reprendre :

- l'articulation possible entre intervention (en lien avec la demande) et recherche (en lien avec le projet scientifique du chercheur) qui, au delà de ce que nous avons précédemment évoqué, renvoie également à la légitimité du chercheur pour intervenir sur un objet à propos duquel il possède suffisamment de connaissances scientifiques ;
- l'installation d'un tiers-espace socio-scientifique ;
- l'intervention elle-même, à savoir la clarification de ses objectifs (et même, en suivant les ergonomes, des enjeux sous-jacents), de ses attendus (en termes de rendus ou de production), des prérogatives et des responsabilités de chacun, des moyens alloués (financiers certes mais aussi d'autorisation d'accès au terrain et à certaines informations), des conditions générales (notamment quand elle met en jeu des acteurs non demandeurs au départ).

En ce sens, elle se rapproche d'un contrat et fait d'ailleurs le plus souvent l'objet d'une convention qui l'institutionnalise. L'importance de cette formalisation initiale se doit toutefois de ménager des marges d'adaptation pour la phase de mise en œuvre.

Nous avons vu comment le tiers-espace socio-scientifique permettait, au travers de négociations avec des représentants de l'instance de pilotage, de co-élaborer l'intervention tout au long de sa mise en œuvre. Nous pouvons rajouter la contribution des rapports d'étapes comme outils privilégiés pour faire évoluer la commande (nous l'avons bien vu avec le cas de "L'observatoire du travail enseignant"). En effet, dans un même temps ils renforcent et entérinent la commande (en lui apportant le produit demandé) et ils la bousculent en montrant l'intérêt de modifications apparues durant la mise en œuvre. Même fortement adossés à l'institué de la commande le rapport peut se doter d'une fonction instituante importante.

Pour que le rapport comme le tiers-espace puissent jouer leur rôle, il est toutefois nécessaire qu'une marge d'initiative soit envisagée par la commande pour que des ajustements et des adaptations restent possibles. Dès lors, nous pouvons aisément repérer cette tension qui caractérise la commande, à la fois suffisamment formalisée pour stabiliser le cadre de l'intervention et suffisamment souple pour lui permettre d'évoluer au fur et à mesure du déroulement de l'intervention. C'est cette tension qui préserve la possible co-élaboration de l'intervention.

LA CO-ELABORATION DE "MYTHES RATIONNELS"

Nous prolongerons ce qui précède en convoquant les réflexions d'Hatchuel (2000). Après avoir distingué deux catégories de théories de l'action collective, celles qu'il qualifie de "métaphysiques" et celles qu'il qualifie d'"axiomatiques", il précise à propos des secondes que "les rationalisations qui forgent l'action collective sont reconnues comme une conceptualisation relative et provisoire" (p. 38). Pour lui, "l'action collective n'est donc pas un récit ou une narration : elle est le processus de construction conjointe des savoirs et des relations par lequel les narrations deviennent possibles et se transforment dans l'action" (p. 38). Cela le conduit à introduire le concept de "mythes rationnels" entendu comme "la classe des récits qui peuvent être révisés par celui qui les produit ou par quelqu'un d'autre dans le cadre des relations pensables et possibles" (p. 38).

En suivant cet auteur, nous pouvons certainement rapprocher la commande d'un *mythe rationnel* dont la co-élaboration s'effectue au sein du tiers-espace socio-scientifique, au sein des groupes de travail et de pilotage mais également au travers de la rédaction et de la restitution des rapports intermédiaires et de l'avancée du projet (dans et par l'action). Elle se base sur la construction d'un langage commun, allant bien au-delà du glossaire formalisé et requiert un mode de relation particulier : la co-élaboration s'appuie nécessairement sur la collaboration entre participants de ce collectif que structure le dispositif de recherche-intervention.

Cette collaboration entre les différents participants au dispositif de recherche-formation, au delà de la remise en cause d'une hiérarchie entre chercheurs et non-chercheurs, révèle une vision épistémologique fortement intéressante. La science et les chercheurs ne sont pas considérés comme "en surplomb" de l'action et des acteurs mais embarqués, chacun dans sa position, au sein d'une aventure, d'une action collective et d'un projet partagé dont la co-élaboration d'un "mythe rationnel" constitue un indicateur privilégié.

LA QUESTION DU TIERS ABSENT

Dans le cas de "L'observatoire du travail enseignant", comme c'est très régulièrement le cas dans les recherches-interventions pour des équipes de recherches en sciences humaines et sociales, nous nous trouvons confrontés à une catégorie d'acteurs (pour nous, les enseignants et les responsables des établissements) différents des commanditaires (pour nous la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, par ailleurs supérieur hiérarchique des acteurs en question, ce qui, là encore, est souvent le cas).

Au départ en tous les cas, cet acteur est un "tiers absent" et il est important que la commande le réintroduise comme un partenaire à part entière dans le jeu⁸. Les modalités peuvent être diverses : inclure des représentants à l'instance de pilotage et/ou au groupe de coordination de la mise en œuvre, conditionner la participation au dispositif de l'intervention au volontariat⁹, prévoir des modalités de valorisation ou de reconnaissance des participants, budgéter des modalités de restitution spécifiques à leur endroit, etc.

La réintroduction du tiers absent et l'objectivation des conditions de sa participation à la démarche d'intervention relèvent à nos yeux de la déontologie du chercheur. Le bafouement de cette règle constitue un motif de désengagement du chercheur de ce projet.

Toutefois, si la déontologie est un recours suffisant pour le chercheur lors de la formalisation de la commande, elle risque de ne plus s'avérer suffisante durant la mise en œuvre de la recherche-intervention. Nous pensons en particulier aux situations durant lesquelles les intérêts des différents partenaires (commanditaires et autres

⁸ C'est également la proposition de Rhéaume (2009, p. 203) quand il cite la "population participante".

⁹ Encore faudrait-il préciser de qui. Par exemple, pour notre cas, nous avons pu constater que réside une ambiguïté entre le volontariat de l'équipe de direction de l'établissement et celui des équipes et des enseignants des dits établissements.

acteurs) seraient irréductiblement divergents, que ce soit en lien avec les modalités de l'intervention ou avec les informations obtenues. La règle simpliste consistant à se réfugier dans le camp du commanditaire sous prétexte qu'il est le financeur ne résiste pas à l'analyse. Dès lors, quand les règles de la déontologie s'avèrent muettes ou inopérantes, le chercheur se trouve renvoyé à lui-même pour ses arbitrages moraux. C'est l'exercice de son éthique de chercheur (Marcel, 2005). Dans le cadre d'une ingénierie de la commande, il est important de convoquer cette dimension éthique car précisément elle "prend le relais" pour investir les domaines que la commande ne couvre pas (ou pas de manière satisfaisante). Elle est importante aussi au moment d'accepter ou de refuser une recherche-intervention.

CONCLUSION : OUVERTURES

En guise de conclusion de cet article, nous souhaiterions inviter à prolonger la réflexion en prenant le dispositif de recherche-intervention comme objet de recherche. Pour ce faire, nous esquissons succinctement deux voies, adossées aux cadres théoriques de l'apprentissage organisationnel et de l'objet intermédiaire.

L'INTERVENTION COMME VECTEUR DE DEVELOPPEMENT : LA FONCTION SOCIALE DU CHERCHEUR

Rhéaume (2009) analyse, au sein de la recherche-intervention, le processus d'échange de "savoirs spécifiques et différenciés entre les différents acteurs impliqués, savoirs qui ont leur légitimité propre, irréductibles l'un à l'autre" (p. 204). Il en distingue trois catégories :

- "un savoir scientifique (dans sa démarche) et académique (dans son statut institutionnel), portés par les chercheurs principalement ;
- un savoir pratiqué (comme démarche spécifique du lien entre des connaissances scientifiques utilisées dans une intervention spécialisée) et professionnel (dans sa dimension de reconnaissance instituée), incarné surtout par les intervenants et les gestionnaires ;
- un savoir d'expérience (issue de la vie courante) et de sens commun (son étiquetage institué), compétence propre aux autres participants, mais qui se trouve nécessairement aussi chez les chercheurs et les intervenants".

Cette approche permet d'envisager la recherche-intervention, au delà de ses objectifs propres, comme un espace de développement pour l'ensemble des acteurs concernés, chercheurs inclus. Ce développement est sous-tendu par les échanges, migrations et

métissages de savoirs, de natures et de statuts différents, mais qui se voient mobilisés, déplacés ou confrontés au sein des diverses situations du dispositif d'intervention. Cette approche ouvre la perspective d'étudier le dispositif de recherche-intervention à partir des cadres de l'apprentissage organisationnel et d'explorer ainsi les processus de développement à l'aide, par exemple, du modèle de la spirale de la connaissance (Nonaka, 1994 ; Nonaka et Von Krogh, 2009)

LE RAPPORT COMME OBJET INTERMEDIAIRE

Dans le plongement de la théorie de l'acteur-réseau (Callon, 1986), Vinck (2009) caractérise l'objet intermédiaire à l'aide de deux processus dont il serait le siège :

- La représentation qui "renvoie à l'idée d'inscription de quelque chose dans la matière de l'objet. L'objet tiendrait ainsi une partie de son sens et de son identité, de ses propriétés de ce qui est inscrit par les acteurs" (Vinck, 2009, p. 56).
- La traduction qui "renvoie à l'idée selon laquelle le passage d'un registre à l'autre, par exemple le passage de l'intention à la réalisation ne se fait pas sans transformation. L'objet intermédiaire ne se réduit pas à l'intention de son auteur. La matérialisation introduit quelque chose de nouveau, un glissement qui n'est pas nécessairement voulu ni contrôlé, voire une trahison. L'objet résultant réalise autre chose que ce qui était voulu" (Vinck, 2009, p. 56-57).

Pour l'auteur, cet objet peut être envisagé comme un médiateur du processus sociocognitif "dans la mesure où il interagit avec les acteurs en présence. Il supporte, par exemple, la confrontation de leurs points de vue en leur offrant des prises, en facilitant le surgissement de solutions et de rapprochement entre des aspects autrement dissociés" (Vinck, 2009, p. 59). Au-delà des rapprochements possibles avec les propositions de Nonaka, nous voudrions défendre l'intérêt potentiel d'appréhender les rapports (d'étude, d'étape, etc.), produits durant la démarche de recherche-intervention, comme des objets intermédiaires. Cela permettrait de considérer à la fois le contenu de ce qui est écrit (leurs représentations) et la façon dont les acteurs se les approprient en les transformant (leurs traductions) tout en prenant en compte les processus sociocognitifs que génèrent leurs statuts de médiateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, 89-104.
- Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. In Fraysse B. (dir.) *Les sciences de l'éducation dans les champs de formation. Quelle mobilisation et légitimation* (p. 185-211). Paris, France : L'Harmattan.
- Berrebi-Hoffmann, I. & Lallement, M. (2009). A quoi servent les experts ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 126, 5-12.
- Berthelot, J.M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris, France : Puf.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année Sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. ; Larédo, P. ; Mustar, P. (1994). Panorama de la science française. *La Recherche*, 264, 378-383.
- Crézé, F. & Liu, M. (eds.) (2006). *La Recherche Action et les Transformations Sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- David, A. (2000). La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? In David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (p. 193-213). Paris, France : FNEGE/Vuibert.
- Draetta, L. & Labarthe, F. (2011). La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation. *Revue Interventions économiques*, 43.
- EREFIN. (2010). *Evaluation des collectifs de recherche : un cadre qui intègre l'ensemble de leurs activités*. Document de synthèse du Groupe de travail inter-établissements sur l'évaluation de la recherche finalisée. [en ligne] http://www.obs-ost.fr/fileadmin/medias/tx_ostdocuments/Erefin_Synthese.pdf
- Guérin, F. ; Laville, A. ; Daniellou, F. ; Duraffourg, J. ; Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Paris, France : Anact.
- Hatchuel, A. (2000). Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. In David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (p. 7-43). Paris, France : FNEGE/Vuibert.

- Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris, France : Inra Editions.
- Marcel, J.F. (2005). Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca. *Pedagogia e vita*, 3, 95-116.
- Marcel, J.F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du Cerfee*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.F. (dir.) (2011b). Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public. Stabilisation d'un dispositif d'analyse. Rapport d'étape remis à la DGER en janvier 2011 (non édité).
- Marcel, J.F. & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador-ciudadano : hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, 17-1 & 2, p. 76-101
- Moison, J.C. (dir.) (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion. Les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*. Paris, France : Seli Arslan.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic Theory of organizational Knowledge Creation. *Organization science*, 5-1, 14-37
- Nonaka, I. & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion : controversy and Advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization science*, 20-3, 635-652.
- Rabardel, P. ; Carlin, N. ; Chesnais, M. ; Lang *et al.* (2002). *Ergonomie, concepts et méthodes*, 2^e édition. Toulouse, France : Octares.
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41-1, 192-215.
- Roy, B. (2000). L'aide à la décision aujourd'hui : que devrait-on en attendre ? In David A., Hatchuel A., Laufer R. (eds.) *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (p. 141-174). Paris, France : FNEGE/Vuibert.
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 51-72.