

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, p. 41-64.

# DES TENSIONS ENTRE LE « SUR » ET LE « POUR » DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : QUESTION(S) DE POSTURE(S)

Jean-François MARCEL  
EFTS, ENFA, Université de Toulouse

## INTRODUCTION

L'étymologie latine permet de rapprocher éducation (*educare*) de conduire (*ducere*). En forçant à peine mon propos, je pourrai dire que l'éducateur *conduit* l'éduqué pour que (et si possible jusqu'à ce que) il soit ensuite capable de *se conduire*. Dès lors, et c'est la question de ce texte, comment *se conduire*, en tant que chercheur, face à un éducateur se consacrant lui-même à *conduire* un éduqué ? Doit-on s'imposer ou négocier ? Jouer la transparence ou privilégier l'opacité ? Entendre ses demandes ou soigneusement les éviter ? L'associer au dispositif ou le tenir à l'écart ? Accepter une certaine proximité ou accentuer la distance ?

La question du *se conduire* dans la recherche en éducation concerne, bien sûr, l'ensemble de notre communauté et de nombreux collègues ont déjà bien avancé l'instruction. Cela situe l'ambition de mon propos : fournir une modeste contribution supplémentaire à ce débat, sur la base d'une analyse réflexive de mon quotidien de chercheur dans une école d'enseignement supérieur chargée de former les professeurs de l'enseignement agricole public et de venir en appui à ses établissements<sup>1</sup>.

Trois remarques liminaires me paraissent importantes :

- a) L'éducation est un processus fondamental pour l'être humain que l'on pourrait préciser avec les sous-processus d'hominisation, de socialisation, de singularisation, etc. Elle correspond à un champ de pratiques relativement diversifié (éducation scolaire, formation, éducation familiale, loisirs éducatif,

---

<sup>1</sup> L'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA), Toulouse.

éducation non formelle, etc.) et ces pratiques sont productrices de savoirs et de discours sur et dans ces pratiques. Je qualifierai ces savoirs et ces discours (souvent interdépendants d'ailleurs) de pédagogiques, un peu, certes, pour simplifier mais, surtout, pour insister sur leur lien étroit avec l'action.

- b) L'éducation correspond aussi à un objet de recherche. En tant qu'objet, elle se voit investie par de nombreuses disciplines (psychologie, sociologie, philosophie, ergonomie, économie, etc.) qui produisent des savoirs et des discours de type scientifiques (et, par là-même, « 'en rupture » par rapport aux pédagogiques précédemment évoqués). Notre modestie dusse-t-elle en souffrir, il convient de reconnaître, très objectivement, que, par rapport à l'objet éducation, les Sciences de l'éducation ne sont qu'une discipline parmi d'autres. Pour ne pas alourdir mon propos, je rajouterai simplement, qu'en France, cette discipline est jeune (1967) mais suffisamment dynamique pour proposer ou alimenter des cursus dans la plupart des Universités et pour avoir une vie scientifique aisément repérable (une association professionnelle fédératrice<sup>2</sup>, des structures de recherche solides, des publications diversifiées, des manifestations régulières et importantes, une implication dans des réseaux internationaux, etc.).
- c) Son arrimage à un objet scientifique que je qualifierai de « concurrentiel » soulève la question de projets de recherche « spécifiques » aux Sciences de l'éducation. Beillerot (1995) pointait trois perspectives :
- Inventer un point de vue différent et spécifique (de type pluriel) sur l'objet éducation,
  - Travailler les facettes de l'objet éducation que les frontières disciplinaires empêcheraient d'appréhender,
  - Travailler sur les rapports entre les savoirs savants (issus de toutes les disciplines) et les pratiques professionnelles.

C'est ce troisième projet que je m'efforcerai de préciser un peu à partir de mon expérience. Beillerot propose de mettre en relation l'éducation comme champ de pratiques (et de connaissances pratiques) et l'éducation comme objet de recherche (et de connaissances scientifiques), c'est-à-dire rapprocher un objectif heuristique (visant à connaître) et un objectif praxéologique (visant à agir). Il ouvre ainsi la

---

<sup>2</sup> L'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE)

possibilité d'une articulation entre une recherche « sur » les pratiques et une recherche « pour » les pratiques. Beillerot me permet ainsi de dépasser le dilemme qui structure mon quotidien avec :

- D'un côté, ma ferme volonté (sans doute identitaire) de contribuer à développer des connaissances scientifiques en éducation,
- De l'autre côté, la nécessité<sup>3</sup> de prendre en charge une demande sociale d'amélioration des pratiques en éducation.

L'articulation, par opposition à la dissociation et au cloisonnement, permet de dépasser une sorte de schizophrénie entre le « chercheur » (volet « sur ») et « l'expert » (volet « pour »). Mais cette articulation ne va pas de soi et cet article, qui lui est tout entier consacré, ne clora pas son exploration.

## 1 - LE QUOTIDIEN D'UN CHERCHEUR EN ÉDUCATION

Cette première partie est celle du témoignage. Elle débute par un bref survol de ma trajectoire professionnelle<sup>4</sup> réexaminée à l'aune du « sur » et du « pour » puis, après avoir apporté quelques précisions sur la distinction entre recherche (volet « sur ») et expertise (volet « pour »), je présenterai quelques chantiers en cours dans lesquels l'articulation du « sur » et du pour » se confronte au principe de réalité.

### 1.1 – RETOUR SUR UNE TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE

#### 1.1.1 - LE THÉSARD-PEIMF<sup>5</sup> : LE *SUR* ET LE *CONTRE*

J'ai préparé ma thèse sous la direction de Marc Bru dans une équipe qui construisait son identité scientifique dans et par une rupture avec les recherches à orientation prescriptive<sup>6</sup> (comme l'emblématique courant à la recherche de la « bonne » méthode de lecture). Nos travaux ciblant les pratiques enseignantes accordaient une place privilégiée à l'empirie (principalement au travers de dispositifs d'observation) et se donnaient pour objectif de décrire les pratiques pour les expliquer (voire les comprendre) en se refusant à prescrire quoi que ce soit « au nom de la science ».

---

<sup>3</sup> Cette nécessité s'ancre dans trois niveaux : la déontologie (de volet est présent dans mon profil de poste), la stratégie (l'obtention de ressources dans un espace concurrentiel), le militantisme (renforcer la présence des Sciences de l'éducation, leur connaissance et leur reconnaissance, sur le « terrain » de l'éducation, principalement pour moi sur celui de l'Enseignement agricole).

<sup>4</sup> J'ai consacré un article à mon parcours lors de la préparation de mon Habilitation (Marcel, 2004)

<sup>5</sup> Professeur des Écoles Instituteur Maître-Formateur (PEIMF)

<sup>6</sup> Voir à ce propos Bru (2000)

En même temps, professionnellement, j'étais PEIMF et rattaché à une antenne locale de l'IUFM de Montpellier au moment de leur mise en place, c'est-à-dire pendant une période agitée par la collision de deux mondes qui s'ignoraient (l'école et l'Université) et par les marquages de territoires des disciplines « contributives » (où les Sciences de l'éducation jouaient parfois un rôle de « bouc émissaire »).

Si l'on conjugue l'inconfort du statut du thésard, celui de l'enseignant qui conduit une recherche sur les autres enseignants sans rien pouvoir leur dire (pour ne pas risquer de prescrire), celui du chercheur débutant affublé d'une étiquette de Sciences de l'éducation bien trop lourde pour sa méconnaissance des enjeux, cette préparation fut une période un peu difficile. Avec un peu de recul, je peux dire aujourd'hui que j'ai « dissocié » le thésard du PEIMF, que j'ai conduit ma thèse *sur* les pratiques enseignantes (Marcel, 1997) quasiment *contre*, « en opposition » avec les enseignants, y compris par une mise à distance : les observations ont été prises en charge par des étudiantes de maîtrise et j'avais une propension certaine à affirmer ma différence (par rapport à « eux »).

### 1.1.2 - LE MCF<sup>7</sup> DANS L'ÉCOLE : LE *SUR* ET LE *AVEC*

Avec le recrutement à Toulouse 2, l'accession au statut d'universitaire (en tant que MCF) modifia considérablement la donne, d'autant qu'il fut rapidement renforcé par des responsabilités, tant locales (je devins directeur de département) que nationales (je devins administrateur de l'AECSE).

Assez rapidement, la perspective de préparer une habilitation m'invita à me « distinguer » un peu du reste de l'équipe. Cela se fit sur l'objet (les pratiques enseignantes hors de la classe) et sur la méthodologie (à dominante qualitative).

Je pus ainsi « revenir » à l'école avec un autre statut et la démarche ethnographique fut mise à profit pour effectuer le chemin inverse, me « rapprocher » des enseignants. Cela se traduisit en particulier par une réflexion sur leur place dans le procès de recherche et le recours aux restitutions de mes premières analyses, un dispositif permettant de répondre pour partie à leurs attentes – assez vagues d'ailleurs – mais aussi de les prolonger (voir Marcel, 2005a). J'articulais le *sur* (les pratiques) et le *avec* (les enseignants).

---

<sup>7</sup> Maître de Conférences (MCF)

### 1.1.3 - LE PR<sup>8</sup> À L'ENFA : LE *SUR* ET LE *POUR*

Mon recrutement en tant que PR à l'ENFA modifia une nouvelle fois le contexte de mon travail. Dans l'école, l'équipe de recherche en éducation était en cours de structuration et mon statut de directeur de recherche me donnait quelques responsabilités à ce propos (ce qui était rendu malaisé par l'histoire locale et par ma méconnaissance de l'Enseignement agricole). Parallèlement, le Ministère de tutelle mit en place un SNA (Système National d'Appui aux établissements) et ses demandes (en termes d'accompagnement et plus généralement d'expertises) se multiplièrent de façon spectaculaire. Les sollicitations affluaient et il devenait nécessaire de stabiliser à minima une manière d'y répondre (d'autant que la mission d'expertise est inscrite dans les tâches du PR de l'Enseignement Supérieur Agricole). Dans l'urgence, je dois le dire, je me suis « lancé » avec un principe simple : me débrouiller pour que les dispositifs conçus pour ces expertises me servent, en même temps, pour alimenter des recherches. Il a, depuis, quelque peu évolué : la recherche en éducation n'est plus « dissimulée » mais affichée de manière ostentatoire pour revendiquer son intérêt pour les actions du SNA<sup>9</sup>.

Les conséquences ne furent pas neutres puisque mes objets de recherches se diversifièrent, en plus du travail partagé et du développement professionnel des enseignants (qui constituent le cœur de mes recherches), j'ai initié des travaux autour de l'évaluation (des pratiques et des dispositifs) car l'évaluation était au centre d'un nombre important de sollicitations. Mais, fidèle à mon principe initial et à ses évolutions, j'ai choisi de ne pas dissocier expertise et recherche et j'ai donc initié des recherches sur l'évaluation (j'y reviendrai). Aujourd'hui, je m'efforce donc d'articuler le *sur* et le *pour*.

---

<sup>8</sup> Professeur (PR), ici de l'Enseignement Supérieur Agricole

<sup>9</sup> Mais entre-temps 2 PR en Sciences de l'éducation ont été recrutés et l'équipe s'est structurée en UMR avec un soutien enthousiaste de la tutelle.

## 1.2 1.2 - ÉLÉMENTS DE CLARIFICATIONS ENTRE RECHERCHE (SUR) ET INTERVENTION (POUR)

Avant de présenter quelques illustrations de cette articulation, il est utile de préciser un peu les éléments du débat (que j'instruirai principalement dans la 2<sup>ème</sup> partie).

### 1.2.1 – RECHERCHE ET INTERVENTION

Dans le champ de l'éducation, comme d'ailleurs dans d'autres secteurs sociaux, le terme de « recherche » est employé selon trois acceptions différentes que je présenterai rapidement<sup>10</sup> :

- La recherche fondamentale, à visée heuristique, qui se donne pour objectif l'élaboration de connaissances scientifiques sur l'éducation. Elle ne se préoccupe pas directement de transformer ou d'optimiser les pratiques éducatives.
- La recherche appliquée, à visée praxéologique qui vise à transformer et à optimiser les pratiques éducatives. Pour elle, l'élaboration de connaissances scientifiques sur l'éducation n'est pas première. Présentons, comme illustration, la « recherche pédagogique » qui, *« comme recherche pratique, diffère de la recherche scientifique parce que sa validité tient essentiellement à sa contribution ou à sa possibilité d'application à la pratique pédagogique des enseignants. Ce qu'elle vise, c'est de les instrumenter, de les aider à agir et à interpréter les difficultés de leurs actions afin de leur permettre d'en accroître la maîtrise »* (Van der Maren, 2002, p. 99)
- Je citerai une troisième acception, assez répandue mais qui a peu de chose à voir avec la recherche, si ce n'est le terme : « être en recherche ». Largement incantatoire, elle concerne différents acteurs des systèmes éducatifs qui disent « travailler sur » tel ou tel thème en lien avec l'éducation sans qu'aucune production (scientifique ou praxéologique) ne vienne concrétiser une démarche à caractère compensatoire.

---

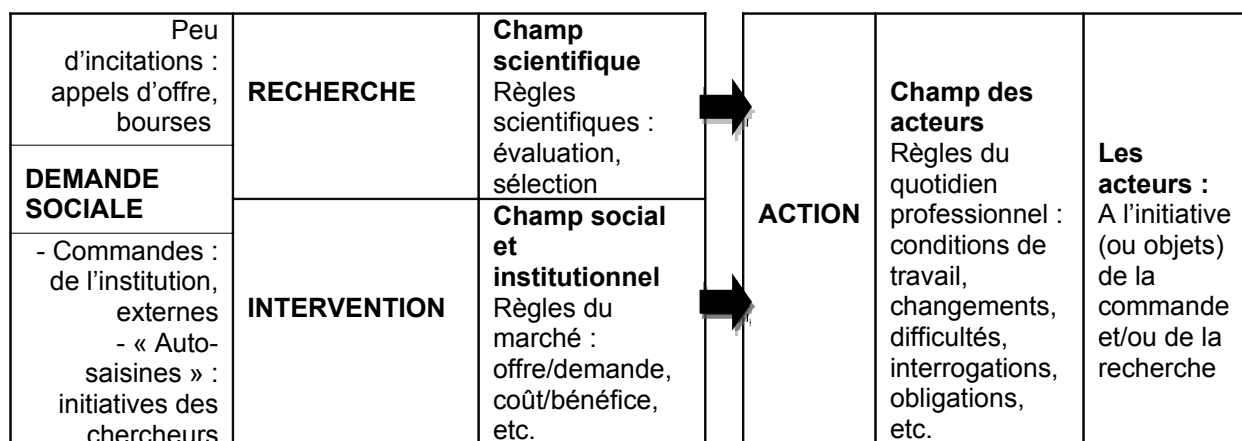
<sup>10</sup> Bru (2002) distingue quatre approches différentes dans les recherches relatives aux pratiques enseignantes : « *étudier pour évaluer, comparer et identifier les modalités les plus performantes de la pratique (...), étudier pour agir sur les pratiques (...), étudier pour former des enseignants(...), étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement* » (p. 71). Nous avons regroupé les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> approches (et à un niveau moindre la 1<sup>ère</sup>) sous le qualificatif de recherche « appliquée » tandis que la 4<sup>ème</sup> renvoie à la recherche « fondamentale »

Pour clarifier mes propos, je tiens à préciser que, dans le prolongement de l'équipe de recherche qui m'a formé, j'oriente mes travaux scientifiques dans une perspective heuristique. Mon objectif est d'apporter une contribution au développement des connaissances scientifiques à propos de mes objets de recherche. En revanche, cette visée fondamentale ne s'accompagne pas d'un rejet de la demande sociale. Je pourrais presque dire : au contraire. Le choix que j'ai effectué, et qui est aussi en lien, nous l'avons vu, avec mon contexte d'exercice professionnel, est d'articuler, sans les confondre l'objectif de construction de connaissances scientifiques (la recherche sur) et l'objectif de transformation et d'amélioration des systèmes éducatifs que porte, prioritairement, la demande sociale (l'intervention pour).

Cela me conduit à dire quelques mots de l'intervention. Même si elle peut parfois relever d'une auto-saisine, elle est le plus souvent commanditée (qu'il s'agisse d'une expertise, d'une demande d'accompagnement, d'élaboration de dispositifs ou de ressources, de formation, etc.). Dans tous les cas, elle doit être validée à la fois par l'institution au sein de laquelle elle se déroule que par les acteurs qui y prennent part. Enfin, elle est évaluée en termes d'utilité sociale, c'est-à-dire en lien avec ses répercussions sur le fonctionnement du système ou sur l'action des acteurs.

Je me suis efforcé de résumer la configuration de ces deux perspectives (la recherche sur et l'intervention pour) dans leurs relations (différentes) à la demande sociale et à l'action.

Schéma 1 : Synthèse de la caractérisation de la recherche et de l'intervention



### 1.2.2 – DES OPPOSITIONS ENTRE RECHERCHE ET INTERVENTION

Le schéma précédent montre que ces deux démarches pourraient être conduites de manière cloisonnée. Le tableau qui suit semble accentuer cette perspective de cloisonnement puisqu'il recense les différents points autour desquels la recherche (sur l'action visant à la connaître) et l'intervention (pour l'action, visant à l'optimiser) se différencient et s'opposent :

Tableau 1 : Les oppositions entre recherche et intervention

<b>RECHERCHE</b>	<b>INTERVENTION</b>
Connaître : développer la connaissance scientifique	Faire : résoudre des questions et des problèmes pratiques
Questionnement (pour partie) émancipé du social et ancré dans le champ scientifique (problématisation)	Questionnement pragmatique et contextualisé
Construire des connaissances scientifiques tendant vers l'universalité	Élaborer des solutions très contextualisées et peu transférables
Validité scientifique : la communauté scientifique (publications, thèses)	Validité sociale : l'efficacité de l'action
Transparence de la démarche (notamment méthodologique)	Opacité de la démarche (bricolage, intuition, tâtonnement, etc.)
Rendre compte : primat des moyens mis en œuvre	Rendre des comptes : primat des résultats obtenus

Ce tableau présente deux avantages :

- Il montre que la distinction entre les deux est suffisamment précise et explicite pour pouvoir être respectée et éviter ainsi toute confusion qui s'avèrerait lourdement préjudiciable pour les deux démarches. Leur rapprochement peut parfaitement s'effectuer en respectant leur autonomie relative.
- Il montre aussi que le projet (que je poursuis) d'articuler au sein d'un même dispositif ces deux démarches ne va pas de soi. Il demandera certes à être pensé et conçu mais aussi expérimenté (pour que la confrontation au principe de réalité permette quelques ajustements) avant d'être stabilisé et théorisé. C'est ce que va s'efforcer d'effectuer la suite du présent article.



### 1.3 - DE QUELQUES CHANTIERS EN COURS

La stabilisation de ce dispositif est en cours et je présenterai quelques chantiers qui me paraissent illustrer les avancées sans occulter les difficultés rencontrées et les ajustements nécessaires. La taille de l'article nécessite une présentation relativement synthétique que le lecteur pourra prolonger avec les publications afférentes à chacun d'entre-eux.

Tableau 2 : Chantiers en cours articulant intervention pour et recherche sur

Thématique	Intervention pour	Recherche sur
La formation initiale (FI) des enseignants	Evaluation de la « nouvelle » formation à partir du « point de vue » des 6 cohortes concernées Analyse de la commande : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appréciations de la maîtrise perçue des tâches professionnelles</li> <li>- Appréciations de la contribution de la FI à cette maîtrise</li> </ul> Rapport d'expertise <sup>11</sup> (avec recommandations)	Le développement professionnel perçu des « nouveaux » professeurs <sup>12</sup> Prolongé par un post-doctorat : le développement professionnel en début de carrière (suivi qualitatif d'une cohorte durant deux années) <sup>13</sup>
Les conseillers-pédagogiques (CP)	Recherche-action sur le travail du CP transformée en une commande d'un recueil d'outils (augmentation du nombre des CP et renforcement de leur rôle) <sup>14</sup> Batterie d'outils terminée et testée prochainement avant publication.	Thèse sur les apprentissages professionnels pendant les stages : financement et facilité de l'accès au terrain <sup>15</sup>
Les professeurs-documentalistes	Recherche-action (auto-saisine) : faciliter l'insertion des profs-docs (connaissance, reconnaissance, partenariat potentiel) au sein des lycées agricoles. Objectif : ouvrage pédagogique rédigé collectivement	Analyse du travail des profs-docs (auto-confrontations simples et croisées) Financement et facilité d'accès au terrain Recherche sur le travail des profs-docs : identité professionnelle, savoirs mobilisés, temps professionnel, modalité de partenariat, etc.
Dispositif d'insertion	Appel d'Offre Haut Commissariat à la Jeunesse Dispositif d'insertion des élèves de BTSA (par l'APECITA) Chargé de l'évaluation du dispositif	Financement d'une thèse (contrat d'ingénieur d'études sur 3 ans) sur l'évaluation d'un dispositif d'insertion

<sup>11</sup> Marcel, J-F. (2008 b).

<sup>12</sup> Marcel, J-F. (2009).

<sup>13</sup> Blanc, J. et Marcel, J-F. (2010).

<sup>14</sup> Marcel, J-F. (2008 a).

<sup>15</sup> Marcel, J-F. et Garcia, A. (2010).

## 2 - CONTRIBUTION À LA STABILISATION D'UNE POSTURE

### 2.1 – UN PRINCIPE PREMIER : ARTICULER RECHERCHE ET INTERVENTION

Ce principe, même s'il a vu le jour sous l'influence de contraintes contextuelles, ne saurait se réduire à une simple sauvegarde des limites et de la cohérence de l'investissement professionnel (en évitant la surcharge de travail et la schizophrénie de les conduire séparément). Il s'appuie sur le pari premier que ces deux démarches peuvent s'enrichir réciproquement, c'est-à-dire :

- Que la recherche va alimenter l'intervention et en ce sens fournir une réponse tout à fait concrète à la lancinante interrogation à propos de l'utilité sociale des Sciences de l'éducation. De plus, elle favorisera l'accès, souvent difficile, des acteurs aux productions scientifiques (les résultats, les publications mais aussi les méthodologies, les normes, etc.)
- Que l'intervention va alimenter la recherche, permettre d'aller plus loin dans ces analyses, générer de nouvelles questions et de nouvelles problématiques. En cela, elle renforcera le « fil de terre » qui relie la recherche aux préoccupations sociales (un peu différentes d'une demande tamisée à l'aune de contraintes politiques, institutionnelles, ou financières) et évitera une sorte « d'émancipation » de la recherche, dérive souvent reprochée au Sciences de l'éducation.

#### 2.1.1 - DEMANDE SOCIALE ET PROJET SCIENTIFIQUE

Une des conditions de l'articulation est que chacune des sphères préserve une autonomie relative.

Comme je l'ai dit, dans le contexte de l'ENFA, la demande sociale est soutenue et, du moins jusqu'à présent, elle ne portait que sur des interventions. Cette intensité présente des avantages non négligeables, en termes de dynamique et de financements notamment (voire d'attribution de postes). Elle présente aussi des inconvénients, en particulier le risque de la dispersion.

C'est la consistance du projet scientifique qui permet d'éviter cette dérive. En effet, il ne peut y avoir articulation que si les thématiques sont relativement voisines. Dès

lors, mes interventions se restreignent à celles pouvant être en lien avec mes objets de recherche.

Je reviendrai plus avant sur les modalités intellectuelles de la mise en lien. J'aborderai tout de même une dimension plus politique de ce rapprochement, une dimension qui s'appuie sur des négociations. Elles fonctionnent dans les deux sens. Dans un sens, je commence à travailler les commandes (voire à les faire naître) pour qu'elles entrent en cohérence avec mes objets de recherche. Dans l'autre, j'ai « ouvert » mon projet scientifique qui comporte à présent deux volets :

- le premier correspond au prolongement de mes recherches : le travail enseignant, sa dimension collective, son lien avec le développement professionnel
- le second concerne l'évaluation des dispositifs (d'accompagnement, d'insertion, des dispositifs innovants, etc.). Il a certes été ouvert sur la « suggestion » de la direction de l'ENFA en raison de nombreuses commandes à traiter mais je l'ai pleinement intégré à mon projet scientifique. Cela concerne à la fois l'objet l'évaluation de dispositifs (qui présente un certain nombre de proximités avec le thème du travail enseignant) et les orientations des recherches sur cet objet. Elles sont ici clairement heuristiques et, en cela, introduisent une rupture nette avec les « raisons sociales » de la prise en charge de cette thématique.

Cette double composante montre l'interrelation entre les deux sphères, la demande sociale, au travers des interventions, a influencé mon projet scientifique mais, simultanément, mon projet scientifique influence la demande sociale, à la fois dans la partie que je prends en charge mais aussi dans son contenu même (en « générant » des commandes).

### 2.1.2 – ET LES QUESTIONS DE REPÉRAGE

Cette interrelation pose la question de mon repérage, et les stratégies pour que mon identité professionnelle perçue se rapproche de mon identité professionnelle visée, pour retrouver la terminologie de Dubar (1991). Cette identité est également marquée par une dualité selon la sphère concernée, dualité que je vais à peine radicaliser pour la clarté de mon propos. Ainsi, en préservant une visée de chercheur « sur », je cours d'un côté le risque d'être perçu comme un « *gants blancs* », un chercheur réfugié sinon dans une tour d'ivoire tout au moins dans des espaces de

conceptualisation, de temporalité et de généralité très éloignés des préoccupations sociales. De l'autre côté, en prenant en charge la demande sociale, en intervenant « sur » les acteurs, les équipes ou les dispositifs, je cours le risque d'être considéré, par la communauté scientifique, comme un expert ayant « *les mains dans le cambouis* » et suspecté d'accommodements plus ou moins coupables avec les exigences de la démarche scientifique.

A mes yeux, ces deux figures (et leurs caricatures) s'avèrent totalement inconciliables et il est vain de tenter de vouloir les synthétiser. J'ai donc choisi d'accepter de n'être ni totalement l'un ni totalement l'autre mais d'accoler les deux figures. Ainsi, lorsque j'interviens dans le champ social, je privilégie les « mains dans le cambouis » mais je marque ma différence en rappelant que dans d'autres moments et dans d'autres lieux, je m'emparerai de thématiques proches à celles en jeu avec des « gants blancs ». De la même manière, lorsque je présente mes cadres, méthodologies ou résultats avec les « gants blancs » d'usage dans les colloques ou revues, je rappelle que, sur cette thématique, j'ai aussi « mis les mains dans le cambouis ». Mon souci permanent, et je sens bien que je suis sur une ligne de crête, est de préserver les deux figures sans les altérer : que les gants restent très blancs et le cambouis très noir. Toute forme de « gris » s'avèrerait préjudiciable car elle me ferait courir le risque terrible de la double déqualification, ni chercheur sur, ni intervenant pour, une sorte de « traître » permanent et inutile condamné à la marginalité et à l'exclusion.

### 2.1.3 - CONDITIONS D'ARTICULATIONS ENTRE INTERVENTION ET RECHERCHE

La question identitaire souligne l'impérieuse nécessité de distinguer clairement, rigoureusement, fortement, chacune des sphères pour pouvoir les articuler (et éviter la confusion). Les articuler signifie, pour moi, de simultanément préserver leur autonomie réciproque (c'est-à-dire contribuer à produire des avancées scientifiques pour l'une et à améliorer le fonctionnement du système pour l'autre) et de les mettre en relations en faisant le pari qu'elles vont s'enrichir réciproquement.

Cette articulation, au-delà de la théorisation que je tente d'élaborer, requiert deux formes de clarification. La première est sa lisibilité au sein du dispositif et je prône une « dissociation » dans les temps et les acteurs (et, à un degré moindre, des lieux) des phases de recherche sur et des phases d'intervention pour. Cela n'exclut pas

l'élaboration d'espaces-temps intermédiaires mais il est important de « maintenir » des espaces-temps spécifiques de recherche et d'intervention.

La seconde est la contractualisation. Ce type de dispositif met en jeu trois types d'acteurs :

- les commanditaires, porteurs de la commande et des financements (et, parfois, de l'autorité institutionnelle)
- les acteurs, parfois demandeurs, mais parfois « contraints » de participer sous injonction de l'autorité hiérarchique
- les chercheurs-experts

Cette contractualisation requiert une négociation préalable mais spécifique. En effet, sa fonction majeure, plutôt que de « rapprocher » des points de vue est de, simplement, les « mettre sur la table » et les faire connaître à l'ensemble des participants. Au delà de préciser le cadre du dispositif, ses enjeux et ses limites, ses ressources et ses contraintes, il permet de lever bon nombre de malentendus et de faciliter l'engagement des participants.

Les figures des gants blancs et des mains dans le cambouis ont montré que les deux postures fonctionnaient sur le mode du premier-plan et de l'arrière-plan. Je l'ai traduit dans le tableau suivant en objectifs prioritaires ou secondaires pour explorer leurs modalités d'articulation en lien avec les contraintes spécifiques de chacune des configurations.

Tableau 3 : Les modalités d'articulation entre recherche et intervention

Objectif prioritaire	Objectif secondaire	Négociations		Contraintes
		Institution	Acteurs	
Recherche heuristique	Mettre en œuvre le dispositif	Non demandeurs	Non demandeurs	« Trouver » une utilité sociale au dispositif
Recherche heuristique	S'emparer d'une difficulté particulière	Non demandeurs	Demandeurs	Construire des connaissances ET résoudre le problème
<b>Intervention</b> : résoudre un problème (commande A)	Recherche heuristique	Demandeurs	Demandeurs	Elaborer (et « inclure ») le dispositif de recherche en préservant son autonomie relative
<b>Intervention</b> : appui au système (commande B)	Recherche heuristique	Demandeurs	Non demandeurs	

## 2.2 – PRENDRE EN CHARGE LA RECHERCHE DANS LA DEMANDE

A la suite du tableau précédent, il est important de distinguer deux types de demandes sociales :

- l'une (cas A) partant d'un problème rencontré et identifié par les acteurs et ensuite « relayée » par les commanditaires
- l'autre (cas B) partant « unilatéralement » du commanditaire (comme, par exemple, l'évaluation d'un dispositif nouveau ou qui dysfonctionne)

En revanche, elles se rejoignent sur le fait que, du point de vue du commanditaire, la recherche est complètement secondaire. Dès lors, le dispositif abritera la recherche un peu sur le mode du « cheval de Troie » avec une caractéristique importante : mes préoccupations de recherche ne seront pas camouflées mais affichées de manière quelque peu ostentatoire.

### 2.2.1 – LE CAS A : REPENSER LA RECHERCHE-ACTION

Je reprends sommairement les phases traditionnelles de la recherche-action en renvoyant pour plus de précision à de nombreux auteurs<sup>16</sup> :

- a) Les acteurs de terrain rencontrent et identifient une difficulté ou un problème dans leur travail quotidien. Ils alertent leur hiérarchie.
- b) Cette hiérarchie transforme cette demande en une commande pour les chercheurs
- c) Des négociations s'engagent (analyse de la commande, objectifs, moyens, etc.) qui aboutissent à une contractualisation entre chercheurs et commanditaires
- d) S'en suit une phase de rencontre (et de négociations-clarifications) entre chercheurs et acteurs.
- e) Débute alors « véritablement » la recherche-action dont l'objectif est la construction d'une solution « pour » l'action des acteurs. Cette construction est « conjointe » dans le sens où la solution est élaborée, mise en œuvre et évaluée par les acteurs avec l'aide des méthodologies de la recherche (fournies par les chercheurs).
- f) Le dispositif se clôt par une « reddition de comptes » des chercheurs aux commanditaires selon les termes fixés par le contrat (souvent un rapport).

---

<sup>16</sup> Comme, par exemple, Barbier, R. (1996), Crézé, F. et Liu M. (2006), Liu, M. (1997), Mesnier P-M. et Missotte, P. (2003) ou Monceau, G. (2005).

g) Parallèlement les chercheurs ont mis en œuvre une recherche « sur » l'action des acteurs.

Le dispositif de recherche-action est d'une part rendu périlleux par la « chaîne » de la commande. Les acteurs rencontrent un problème (dont l'identification est souvent assez imprécise) mais ce sont les commanditaires qui passent la commande (1<sup>ère</sup> transformation) puis négocient avec les chercheurs jusqu'au contrat (2<sup>ème</sup> transformation). Enfin les chercheurs négocient avec les acteurs (3<sup>ème</sup> transformation) et « l'explicitation » du problème constitue d'ailleurs un enjeu important du dispositif. Je défendrais donc l'intérêt d'une « négociation » impliquant simultanément les différents participants. Même si ce type de rencontre ne va pas sans générer des difficultés certaines, il réduit l'importance des « distorsions » et clarifie les attentes de chacun.

D'autre part, le dispositif de recherche-action court le risque d'une double dérive autour de son « trait d'union » :

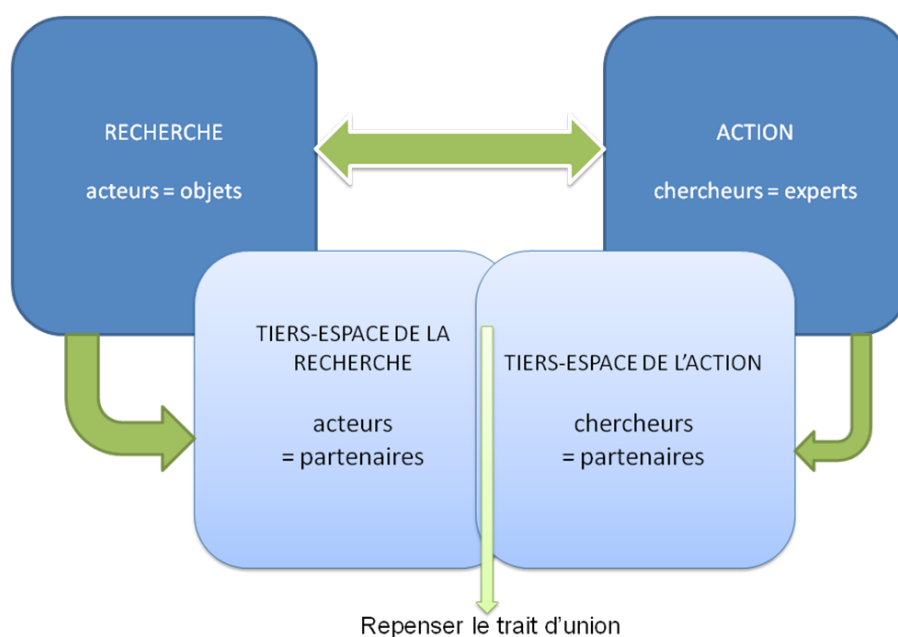
- La dérive de l'étanchéité (les acteurs agissent, les chercheurs cherchent, chacun de leur côté) qui génère une profonde frustration
- La dérive du brouillage (les chercheurs agissent et oublient la recherche, les acteurs cherchent et oublient l'action) qui génère une confusion et une insatisfaction généralisées.

Je propose de repenser ce dispositif selon deux principes :

- Celui de la dissociation des sphères (de la recherche et de l'action) préservant une autonomie relative de chacune d'entre-elles (et des postures « traditionnelles » de chercheurs et d'acteurs)
- Celui de l'élaboration de tiers-espaces permettant la rencontre et la collaboration à partir d'un « déplacement » de postures et de préoccupations. Dès lors le trait d'union peut être pensé autrement que comme un mur (dérive de l'étanchéité) ou un collage (dérive du brouillage).

Ma proposition est schématisée en suivant :

## Schéma 2 : Repenser le dispositif de « recherche-action »



Cette proposition se fonde sur l'inter-connaissance que permettront ces tiers-espaces au sein desquels chacun deviendra « partenaire » de l'autre, prendra en compte (et en partie en charge) ses objectifs et ses contraintes. Le trait d'union deviendra interface.

### 2.2.2 – LE CAS B : DE L'ENRÔLEMENT DES ACTEURS

La difficulté réside ici à ériger les acteurs en participants. Le dispositif part des commanditaires et, dès l'analyse de la commande, il est important de prendre en compte les acteurs. Pour ce faire, il s'avère nécessaire d'évaluer l'acceptabilité par les acteurs (en termes de coût / intérêt) du dispositif pensé par les commanditaires. Pour moi, il n'est ni acceptable de mettre en œuvre un dispositif « contre » les acteurs (c'est-à-dire selon une modalité de coercition institutionnelle) ni souhaitable de se retrouver au centre d'un conflit entre acteurs et commanditaires.

Une fois que l'acceptabilité du dispositif est acquise, il s'agit ensuite de négocier avec les acteurs quitte à faire légèrement évoluer le dispositif pour augmenter son intérêt (de leur point de vue). A partir du moment où les acteurs trouveront leur intérêt dans le dispositif mis en place, il sera plus aisé de se rapprocher du cas A.

Là encore, j'ai distingué (et en partie dissocié) deux phases de négociation mais, pour les raisons précédemment indiquées, je reste favorable, quant cela est



possible, à une « négociation » unique impliquant simultanément les différents participants.

## 2.3 – FAIRE NAÎTRE LA DEMANDE PAR LA RECHERCHE

Dans le paragraphe précédent, la recherche venait faire sa place (et la revendiquer) dans des dispositifs initiés par et pour la demande sociale.

Je voudrais également pointer le cas où la recherche est au départ et vient « infléchir » la demande sociale. Il s'agit ici de montrer au commanditaire l'intérêt social de s'intéresser à telle ou telle thématique (qui se trouve au cœur de notre projet scientifique). Bien sûr, les négociations viendront transformer pour partie la proposition initiale.

Le processus mentionné ici est inverse. Il s'agit de repérer au sein de notre projet scientifique à la fois des thèmes mais aussi des angles d'entrée sur ces thèmes susceptibles de rencontrer des préoccupations sociales et l'intérêt (y compris stratégique) des commanditaires. Dans notre cas, le problème est à la fois simplifié et rendu difficile par le fait que le seul (mais assidu) commanditaire est notre Ministère de tutelle.

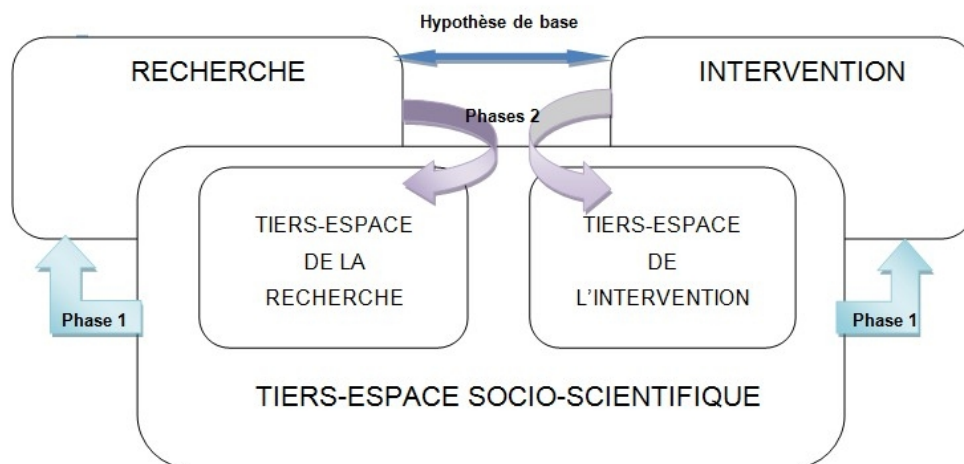
Cette stratégie offre deux avantages particulièrement importants. D'une part, elle préserve l'autonomie relative de notre projet scientifique (qui n'est pas « à la traîne » de la demande sociale) et sa cohérence (que n'autoriserait pas un assujettissement à cette demande). D'autre part, elle « revendique » l'existence, l'importance et l'intérêt de la recherche en éducation. Ce point est « existentiel » pour notre équipe non seulement parce que c'est une autre sous-direction du même Ministère de tutelle (que celle qui commande les interventions) qui assure son financement mais aussi – et surtout - parce qu'au sein du Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, la recherche en éducation a beaucoup de mal à être repérée.

## 2.4 – POUR LA MISE EN PLACE D’UN TIERS-ESPACE SOCIO-SCIENTIFIQUE

Dans le prolongement des réflexions précédentes, je voudrais proposer une avancée supplémentaire et défendre l'intérêt de la mise en place d'un tiers-espace socio-scientifique :

- Cet espace repose d'abord sur l'hypothèse que la « recherche surs et « l'intervention pour » peuvent s'enrichir réciproquement et qu'il est possible mais surtout pertinent de les articuler au sein d'un même dispositif.
- De plus, pour que la mise en relation puisse avoir lieu, sont nécessaires simultanément un projet scientifique cohérent et consistant, une demande sociale et des commandes régulières et une « proximité relative » entre le contenu du projet et celui des commandes.
- Enfin, cet espace ne relève pas d'une génération spontanée, il faut le construire, l'installer et le faire vivre et reconnaître. Cette opération est difficile car, comme tous les tiers-espaces, il est soumis à des dynamiques pour parties antagonistes qui nécessitent de préserver une tension essentielle. Je propose sa schématisation en suivant :

Schéma 3 : Un tiers-espace socio-scientifique



Cette schématisation positionne :

- comme première, l'hypothèse sur laquelle repose cet espace
- le point de départ de « la possibilité » du dispositif au sein de cet espace. C'est là que des liens seront esquissés, succinctement envisagés entre le contenu du projet scientifique et celui de la commande (phase 1)
- l'élaboration des tiers-espaces de la recherche et de l'intervention (déjà évoqués) comme postérieure (phase 2) aux phases de négociations, de contractualisation et d'élaboration du dispositif.

Il est important de remarquer que ce tiers-espace socio-scientifique, s'il est « au départ » de l'articulation entre recherche et intervention se trouve également « au cœur » de la mise en œuvre du dispositif.

Je rajouterai enfin que contrairement à l'espace de la recherche (que domine la figure du chercheur « aux gants blancs ») et à l'espace de l'intervention (que domine la figure de l'intervenant « aux mains dans le cambouis »), le tiers-espace socio-scientifique est habité par une figure davantage incertaine, marquée par le métissage et la nécessité d'établir du lien. Cette figure retrouve pour partie celle du bricoleur « *apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet* » (Lévi-Strauss, 1962). Le lien n'existe pas a priori, il doit l'anticiper, l'inférer, l'inventer, le créer. Si les connaissances du projet et de la commande sont requises, son arme principale sera l'intuition. L'intuition d'un lien possible qu'il faudra ensuite « travailler » jusqu'à le faire exister.

## CONCLUSION : LA FIGURE DE « L'INTELLECTUELLE »<sup>17</sup>

Tout ce texte est marqué par une bipolarité première et ma proposition de la dépasser en « articulant » recherche sur et intervention pour. Dès lors, se pose la question de l'unité d'une identité professionnelle regroupant au moins les trois figures précédemment évoquées, le chercheur, l'expert et le bricoleur. Pour tenter de dépasser la double suspicion caractérisée par les gants blancs et les mains dans le cambouis, il s'agit de réunir connaissance et action, extériorité et participation, rationalité et intuition, rigueur et opportunisme, durée et immédiateté, etc.

---

<sup>17</sup> Nougaro, C. (1988). « Vive l'alexandrin » in *Pacifique*, Warner.

Pour ce faire, j'ai emprunté un néologisme à Claude Nougaro qui chante : « *Moi je suis un intellectuelle* ». Ce néologisme réunit la théorie (la pensée, la rationalité) et l'action (avec l'outil que constitue la truelle, l'outil d'un bâtisseur). Remarquons qu'une fois encore cette « réunion » se fait autour de la main, celle des gants blancs et du cambouis, positionnée en sorte d'interface entre la théorie et le pratique et rejoignant en cela la vision des Compagnons pour qui « *la main est l'esprit* ».

De cet intellectuelle qui a progressivement émergé tout au long de ce texte, je ne livrerai que quelques brèves caractéristiques. Celle de croire que le chercheur en éducation peut contribuer, tout modestement fût-il, à changer le monde, à la fois en produisant des connaissances mais aussi en alimentant des « interventions » dans le social. Pour cela deux conditions me paraissent premières :

- la rigueur, voire l'intransigeance, pour préserver les spécificités de la recherche (et de son projet scientifique) et de l'intervention (et de la demande sociale), pour les articuler sans les confondre, pour faire admettre que l'on peut avoir des gants blancs et mettre les mains dans le cambouis (bien sûr pas en même temps)
- une réflexion éthique<sup>18</sup> qui porte à la fois sur la « place » sociétale du chercheur en éducation (ni exclusivement chercheur, ni exclusivement expert et, je pourrais rajouter, ni exclusivement militant) et sur la place de ses partenaires. Parmi ces partenaires, il y a bien sûr les commanditaires mais les règles déontologiques me paraissent ici suffisantes. Il y a aussi les doctorants associés à ces dispositifs et pour lesquels la direction de leur thèse ne peut, à mes yeux, s'émanciper d'une « préoccupation » à propos de leur insertion professionnelle (et nous retrouvons là l'éthique). Il y a enfin les « acteurs » de nos recherches qui me permettent de retrouver la question qui ouvre l'article. Je ne peux envisager qu'une recherche « avec » ces acteurs, une recherche transparente qui prenne en charge le coût qu'elle leur impose en accordant la place nécessaire aux « intérêts » qu'ils peuvent y trouver, une recherche qui s'efforce de contribuer à leur développement. Et nous sommes là au cœur de l'éthique.

---

<sup>18</sup> Voir à ce propos Marcel (2005)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, R. (1996), *La recherche action*, Paris : Anthropos.
- Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, pp. 89-104.
- Bedin, V. (2007). Faire le choix du concept d'évaluation-conseil en éducation et formation, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, pp.131-140.
- Beillerot, J. (1995). *Projet et légitimité*, Cahiers Pédagogiques, 334, p. 16-17.
- Blanc, J. et Marcel, J-F. (2010). La première inspection des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole, *Questions Vives*, Vol. 6 (à paraître).
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73
- CRESAL (1983). *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*, Saint-Étienne : CRESAL.
- Crézé, F. et Liu M. (Dirs.) (2006), *La Recherche Action et les Transformations Sociales*, Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Donay, J et Bru, M. (Eds). (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. (à paraître). L'accompagnateur-chercheur impliqué dans la création de savoirs.
- Fischer, F. (2000). *Citizens, Experts and the Environment: The Politics of Local Knowledge*, Durham: Duke University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris : Plon.
- Liu, M. (1997), *Fondement de la recherche-action*, Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J-F. (1997). ). *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : la contextualis-action*, Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse II le Mirail (non éditée).
- Marcel, J-F. (2004). L'école à perpétuité ? *Perspectives Documentaires en Éducation*, 59, 2003, p. 67 – 78.
- Marcel, J-F. (2005a). Recherches sur les pratiques enseignantes. Contribution à une élucidation de leur inscription au sein d'une épistémologie constructiviste. *Penser l'Education*, 17, p.19 – 37.

Marcel, J-F. (2005b). Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca. *Pedagogia e vita*, 3, pp. 95 – 116.

Marcel, J-F. (2008a). *Le conseil Pédagogique dans l'Enseignement Agricole, Recherche-Action 2007-2009. Rapport d'étape : bilan et perspectives*. Rapport remis à la Sous Direction EPC de la DGER du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche (mai 2008).

Marcel, J-F. (2008b). *Les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours externe*. Rapport d'étude commanditée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche (juin 2008).

Marcel, J-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français, *Questions Vives*, Vol 5, n°11, p.161-176.

Marcel, J-F. et Garcia, A. (2010). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail & Formation en Education*, 4, <http://tfe.revues.org/index913.html>

Mesnier P-M. et Missotte, P. (2003), *La recherche-action : Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan.

Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente, *Educação e Pesquisa /Education and Research*, vol. 31, n° 03, pp. 467-482

Trépos, J-Y. (1996). *Sociologie de l'expertise*, Paris : PUF.

Van Der Maren, J-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique in Donnay, J & Bru, M. (Eds). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, 90- 104, Bruxelles : De Boeck.