



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

N°16 | Printemps 2016

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

Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des « connaissances composites » appropriables par les scientifiques et les intervenants

Joint research: an attempt to develop composite knowledge accessible to both scientists and field experts

Las investigaciones conjuntas : Intentos por construir "conocimientos compuestos" de los que se puedan adueñar los científicos y los participantes

Philippe Lyet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8084>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Philippe Lyet, « Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des « connaissances composites » appropriables par les scientifiques et les intervenants », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], N°16 | Printemps 2016, mis en ligne le 15 mars 2016, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8084>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



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

Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des « connaissances composites » appropriables par les scientifiques et les intervenants

Joint research: an attempt to develop composite knowledge accessible to both scientists and field experts

Las investigaciones conjuntas : Intentos por construir "conocimientos compuestos" de los que se puedan adueñar los científicos y los participantes

Philippe Lyet

Introduction

- Cet article se donne pour objectif de questionner des pratiques de la recherche en sciences humaines et sociales qui se caractérisent par le fait que les questions et les analyses sont construites par des chercheurs professionnels et certains des acteurs sociaux concernés par le problème étudié, entre autres au regard des questionnements et des enjeux d'acteurs de ces derniers. Ces initiatives récentes prolongent et/ou renouvellent des tentatives parfois anciennes et assez hétérogènes¹ de lier science et action en mettant l'accent sur le processus collaboratif dans la construction de connaissances. Je nommerai ici Recherches conjointes (RC) ce type de processus pour rendre compte du fait que deux acteurs (des « intervenants »² impliqués dans un phénomène social et des scientifiques³ qui cherchent, les uns et les autres, à renouveler leur compréhension de ce phénomène) construisent conjointement un dispositif où ils confrontent leurs analyses pour atteindre leurs objectifs respectifs⁴.

- 2 Il s'agit avec ce texte de contribuer à un débat qui se développe actuellement, tout d'abord entre acteurs de ces RC, sur ce qu'elles sont, sur leurs éventuelles spécificités, sur l'homogénéité ou au contraire l'hétérogénéité du phénomène, sur ce qu'elles apportent à la science et à l'action⁵ ; mais aussi entre ceux qui les promeuvent et ceux qui les critiquent, ce débat portant en particulier, en France, sur la scientificité de ces dispositifs de construction de connaissances.⁶
- 3 Mon argumentation s'appuiera sur le constat/hypothèse que les connaissances produites par les scientifiques sont rarement appropriées par les autres acteurs sociaux ; et celles construites par les intervenants ne sont pas comprises ou peu légitimes pour les scientifiques. Les unes et les autres sont produites pour construire le point de vue et le mode opératoire de chaque acteur social, même si elles prennent partiellement en compte les connaissances⁷ et les logiques des autres acteurs. Aussi, les connaissances des scientifiques et celles des intervenants se fécondent peu. Et la formation des professionnels des secteurs concernés est peu irriguée par ces productions de connaissances.
- 4 La question que je porterai dans cet article est la suivante : est-il alors possible de construire des « forums hybrides »⁸ qui permettent de produire une socialisation réciproque de ces deux acteurs où chacun d'eux peut mettre en discussion sa compréhension des phénomènes étudiés avec celle de leur collaborateur ? Les recherches conjointes peuvent-elles être ces espaces ?
- 5 Mon propos se développera en deux parties. Dans une première partie, j'interrogerai les logiques et les formes des connaissances des protagonistes de ces RC. Dans un premier point, je partirai des travaux assez nombreux maintenant sur les savoirs d'action et je m'en distinguerai en proposant la notion de connaissances d'intervenants. Je questionnerai dans un deuxième point les connaissances des scientifiques comme une pratique d'acteurs qu'il s'agit de désacraliser. Cela me permettra d'établir une équivalence entre les processus et les positionnements de ces différents acteurs des connaissances, ce qui sera une manière d'insister sur le caractère relatif des connaissances d'intervenants comme des connaissances de scientifiques⁹.
- 6 Dans une seconde partie, j'analyserai les recherches conjointes comme un processus construisant des connaissances « composites ». J'entendrai par cette terminologie, non seulement des connaissances validées par les deux acteurs de la RC selon le principe de « double vraisemblance » proposé à la fois par F. Dubet¹⁰ et par S. Desgagné¹¹ qui suppose que soient prises en compte des dimensions proposées alternativement par les deux acteurs et qui font l'objet d'un accord entre eux ; mais également le résultat d'hybridations sociales et symboliques¹² qui conduisent les deux acteurs des RC à construire des connaissances qui hybrident leurs connaissances respectives et les conduisent à s'y reconnaître ensemble. Ces connaissances se présentent alors comme des matériaux composites : construits à partir d'éléments hétérogènes identifiables et pourtant créant un ensemble coconstruit. J'introduirai cette argumentation par la présentation de deux exemples qui me semblent assez significatifs et qui illustreront cette définition, même si les RC sont un phénomène pluriel. Ensuite, j'analyserai les conséquences épistémologiques de ces pratiques. Enfin, je redéfinirai la problématique telle que se présente aujourd'hui, à mon sens : passer de la coexistence de connaissances à des connaissances composites.

Les connaissances relatives des intervenants et des scientifiques

- 7 Cette partie vise à distinguer les connaissances de scientifiques des connaissances d'intervenants. Les premières participent à l'aventure scientifique, c'est-à-dire à la production spécifique de connaissances selon les principes d'un champ¹³, par les acteurs de ce groupe. Les secondes correspondent à la recherche de modalités d'actions et de principes régissant l'action, mais aussi des modalités de compréhension des déterminants de l'action.

De la question des savoirs d'action à celle des connaissances d'intervenants

- 8 Pour développer ma réflexion sur les connaissances construites par les intervenants, je me suis appuyé dans un premier temps sur plusieurs auteurs. Qu'il s'agisse de S. Desgagné¹⁴, de B. Bourassa *et al.*¹⁵, de G. Monceau¹⁶ ou de P. Lièvre¹⁷, leurs approches contribuent toutes à construire les connaissances d'intervenants selon des entrées diverses.
- 9 Dans un article particulièrement stimulant, Pascal Lièvre¹⁸ rappelle, en faisant appel à des auteurs canoniques sur cette question, comment le concept de savoirs d'action s'est construit depuis quelques décennies¹⁹. Pour Piaget, l'action constitue un savoir autonome qui reste non conscient. L'activité conceptuelle (qu'il appelle la compréhension et qui se distingue de l'action) suppose une abstraction. Lièvre cite Vergnaud, Clôt et Vermesch et montre que le savoir des praticiens n'est pas clairement conscientisé. Pour le dernier auteur, l'explicitation de la pratique suppose une rupture par le praticien.
- 10 La méthodologie de recherche adaptée pour construire les savoirs d'action est alors clinique, par une analyse de situations singulières, et conduit à une modélisation. Pour Lièvre, c'est en explicitant par écrit son savoir-faire que le praticien constitue son savoir d'action qui est à l'interface d'un savoir-faire et d'un savoir scientifique. Le savoir scientifique seul ne répond pas d'emblée aux questions du praticien car sa finalité est en effet d'expliquer les phénomènes dans une perspective d'accroissement du savoir.
- 11 L'approche par les savoirs d'action qui a fait l'objet d'une littérature abondante et est portée par une école qui fait aujourd'hui référence en sciences de l'éducation²⁰ est importante car elle démontre que les acteurs impliqués dans des phénomènes sociaux développent des connaissances d'une nature différente de celle des connaissances scientifiques. Mais cette approche présente des limites pour ma démonstration car elle s'intéresse principalement aux savoir-faire des intervenants²¹.
- 12 Or, et les exemples que je citerai plus loin le montreront, les intervenants construisent des types de connaissances portant sur des réalités autres que celles de leur savoir-faire, par exemple sur des phénomènes sociaux que la régularité et la répétition de leurs observations les conduisent à analyser. Car ils savent aussi bien analyser que les scientifiques ! Ils ont, pour certains, suivi des études exigeantes dans des universités ou des écoles supérieures et leur activité professionnelle les a amenés à développer ces compétences analytiques. Ce n'est bien sûr pas une découverte et, à l'instar de Jacques Ion, je rejoins « les approches de nombreux sociologues [qui] s'aventurent de plus en plus à prendre en compte le point de vue des acteurs sociaux, de moins en moins considérés

comme aveugles au sens de leurs propres pratiques. Autant que les sociologues, les acteurs peuvent être critiques. Plus globalement, les compétences ne sont pas forcément définies a priori, par des statuts, des rôles et des fonctions. Elles peuvent se révéler dans le cours même de l'action²². »

- 13 Les connaissances des intervenants n'en sont pas moins situées et elles présentent des limites et des angles morts, elles reflètent leur « point de vue »²³, de même que les connaissances des scientifiques reflètent le leur et présentent elles aussi leurs limites. Un des ressorts des RC est la mise en miroir des points de vue des intervenants et des scientifiques, qui permet aux uns et aux autres de prendre conscience de leurs angles morts et des angles de pertinence du point de vue de leur partenaire.
- 14 Mais, pour cela, encore faut-il que les conditions de la reconnaissance (au sens d'Axel Honneth²⁴), du point de vue de l'autre soient réunies. Ce n'est en effet pas toujours le cas car les intervenants développent parfois des connaissances qui ne répondent pas aux critères de cohérence des scientifiques et sont disqualifiées par eux. Ce fut le cas lors d'une discussion qui s'était développée lors de la conférence de consensus sur la recherche dans le domaine du travail social organisée par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) à Paris en 2012. Je cite cet exemple car cet échange fut pour moi un déclencheur dans ma réflexion. La discussion portait sur le fait que les travailleurs sociaux « sautaient du coq à l'âne » (*sic*) quand ils discutaient avec des sociologues. Un des interlocuteurs, sociologue de son état, en tira la conclusion qu'ils ne savaient pas penser.
- 15 Le fait que les intervenants passent « du coq à l'âne » correspond à de nombreuses observations et constatations que j'ai pu opérer lors des discussions organisées dans le cadre de recherches conjointes. Face à une argumentation linéaire, orale ou écrite, d'un scientifique qui suit le fil d'un propos, les intervenants réagissent rapidement sur des points très différents. Le fait que ces dispositifs offrent le temps d'approfondir les échanges (et qu'ils reposent d'ailleurs sur cet objectif et organisent ce mode opératoire) m'a conduit à comprendre la pertinence de ce que je propose d'appeler une « pensée du coq à l'âne » : elle conduit les intervenants à identifier des limites dans les argumentations des scientifiques, limites qui tiennent soit à des faits non repérés par les scientifiques, soit à leur entrée disciplinaire qui ne peut pas prendre en compte certaines dimensions dont les intervenants montrent l'importance.
- 16 J'ai compris, à multiplier les dispositifs de RC et à tester l'hypothèse suivante auprès des intervenants, que ceux-ci pratiquent ainsi en situation d'action. Et ils reproduisent cette dynamique de pensée lorsqu'ils travaillent avec les scientifiques. C'est en effet leur manière de penser, celle qu'ils ont construite dans leur pratique quotidienne, celle qui est adaptée à l'action en train de se faire. En situation d'action, l'acteur social doit en effet prendre en compte, dans le temps rapide de l'interaction, la réalité qui se présente à lui dans ses différentes dimensions pluridisciplinaires. Il est ainsi conduit à s'intéresser dans le même mouvement à des dimensions fort différentes, à « sauter du coq à l'âne ». Construire cette manière de penser « du coq à l'âne » est une condition de performance en situation d'action.
- 17 Et, dans les dispositifs de RC, penser « du coq à l'âne » est une dynamique de connaissances qui permet d'interroger la réalité dans plusieurs de ses dimensions, quand la construction d'une lecture disciplinaire n'en poursuit souvent qu'une. Les connaissances des intervenants ne sont donc pas complémentaires de celles des scientifiques seulement parce qu'elles apportent d'autres données mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'elles développent un autre mode opératoire qui permet d'être attentif à

la multidimensionnalité de la réalité, mais sans être en capacité de construire une lecture approfondie de certains aspects de celle-ci, à la différence des lectures disciplinaires.

- 18 C'est pour ces raisons que je construis dans ce texte, en parallèle de la notion de connaissances de scientifiques, celle de connaissances d'intervenants, comprise dans le sens que je viens de définir ; et que je n'utilise pas plus longtemps celle de savoirs d'action qui porte sur un autre phénomène et correspond à un autre paradigme.

Désacraliser l'activité scientifique ou : les connaissances scientifiques sont des connaissances d'acteur

- 19 Ceux qui ne sont pas habitués à fréquenter le monde scientifique pourront s'étonner de cette proposition de désacraliser l'activité scientifique et de considérer les connaissances scientifiques comme des connaissances d'acteur. La science ne conduit-elle pas à révéler (lever le voile sur) la vérité des phénomènes²⁵ qui s'impose(ra)it alors par son évidence (à ceux qui sont capables de la comprendre) ? Mais il n'y a pas que les profanes qui pourront être surpris. Certains scientifiques eux-mêmes risquent d'être bousculés par la mise en cause de cette évidence que ma fréquentation assidue des cénacles sociologiques me conduit à penser comme largement partagée, au moins au sein de cette discipline, à savoir que les connaissances scientifiques, parce qu'elles seraient plus rigoureuses et plus précises, seraient au sommet de la hiérarchie des connaissances, la rationalité scientifique dominant alors la pyramide des rationalités et constituant le cœur de la dynamique rationnelle, la rationalité dans son aboutissement le plus pur²⁶.
- 20 Je m'inscrirai quant à moi dans le paradigme constructiviste, une perspective qui considère que la réalité est le produit d'une relation entre l'objet et le sujet²⁷. Je me propose ainsi d'étayer l'idée que les connaissances scientifiques sont des connaissances d'acteur et ce, parce que la recherche scientifique est une pratique, comme l'a montré par exemple Bruno Latour²⁸. Elle produit de ce fait des connaissances d'un type particulier qui correspond aux enjeux et aux modes opératoires de cet acteur et qui aboutit, selon Le Moigne²⁹ à un savoir analytique. Pour cet auteur, la finalité de la science est le savoir pour le savoir, à la différence des connaissances d'intervenants. Il s'agit aujourd'hui de faire vivre à la science une forme de désacralisation, correspondant, pour d'autres phénomènes sociaux, au désenchantement du monde théorisé par Max Weber. Je suggère de considérer la recherche scientifique comme une expérience socialisatrice qui permet à ceux qui la vivent de devenir acteurs d'un monde social. Je propose, pour problématiser le phénomène, de m'appuyer sur la théorie proposée par François Dubet³⁰ sur la construction de l'expérience de l'acteur³¹.
- 21 La pratique des scientifiques apparaît bien comme la construction d'une expérience d'acteur qui peut être repérée dans les trois dimensions proposées par F. Dubet :
- 22 1. Produire un sens qui fait sens – et incontestablement, les exigences de la pensée analytique discursive et l'inscription dans les débats actuels au sein de leur école de pensée sont ce qui fait sens pour les scientifiques, ce qui leur permet de construire leur authenticité de sujet.
- 23 2. Appartenir : tout scientifique développe sa pratique aussi pour exister comme scientifique au milieu des autres scientifiques, pour y être reconnu.
- 24 3. Développer une stratégie à visée utilitaire : pour accéder aux ressources de son champ (ressources statutaires, financières, symboliques), le scientifique produit une pratique qui

lui permet de satisfaire aux épreuves de reconnaissance et critères de validité de sa sphère professionnelle, il s'inscrit dans les options qui lui permettront de faire carrière, d'être invité à des colloques et, surtout, en France tout au moins, de publier dans des revues qualifiantes.

- 25 Les scientifiques ne s'inscrivent pas en référence à des paradigmes ou dans des débats qui agitent les réseaux dans lesquels ils sont inscrits avec pour seule fin de comprendre. Ils le font aussi parce qu'ils participent aux échanges spécifiques des acteurs d'un champ singulier qui, à un moment donné, interprètent la réalité d'une certaine manière et, pour des raisons à la fois cognitives, identitaires et stratégiques, ne peuvent ou ne veulent pas la voir autrement à ce moment-là.
- 26 C'est pour toutes ces raisons que la pratique de la recherche scientifique est une expérience socialisatrice. Ce qui induit que les scientifiques n'en sont pas moins des acteurs que les autres acteurs qu'ils étudient. Aussi, leur rationalité est limitée et contingente³², comme celles de tous les autres acteurs de tous les autres champs. Car on ne voit pas pourquoi il en serait autrement, sauf à considérer que leur pratique échappe aux processus sociaux habituels.
- 27 Je propose donc de considérer le monde des scientifiques comme un des mondes des connaissances et la rationalité scientifique comme une des rationalités à confronter pour développer la dynamique dialogique³³ des connaissances, par exemple dans le cadre des hybridations qui construisent les connaissances composites. Mais celles-ci sont rares et cela s'explique, non seulement par le jeu dominant dans le champ de la recherche scientifique, qui traduit la dynamique de ce champ, et qui ne permet pas (la plupart du temps et sauf cas spécifiques de certains laboratoires et scientifiques) aux scientifiques d'accorder une légitimité à ces analyses d'autres acteurs ; mais également par le fait que la dynamique du champ de la recherche ne leur permet même pas d'y accéder. En effet, les acteurs sociaux sont souvent compris par les scientifiques comme des seuls fournisseurs de données (et mis en situation de jouer ce rôle), et trop rarement comme des partenaires dans la construction, l'interprétation et l'analyse de ces données. Aussi, les espaces de discussion sont rares. La question qui se pose nous semble bien être celle d'une faiblesse de l'éthique de la discussion³⁴ dans le monde des scientifiques au regard de la prise en compte des points de vue analytiques d'autres acteurs.

*

- 28 Comprendre qu'il existe des connaissances d'intervenants et que les connaissances de scientifiques ne sont pas supérieures aux premières mais qu'elles correspondent simplement à des finalités et à des règles qui leur sont propres, c'est prendre acte du caractère relatif des connaissances et du fait qu'elles sont toujours une construction sociale et symbolique par un sujet situé, comme nous l'apprend l'épistémologie constructiviste³⁵. C'est comprendre que les connaissances sont des processus qui peuvent se renouveler si elles s'ouvrent à d'autres approches que celles de l'acteur qui les développent, que cet acteur soit un intervenant ou un scientifique. Au fond, la question des connaissances comme processus d'appréhension de la réalité pose la question de l'ouverture de l'acteur à l'altérité, c'est-à-dire à d'autres approches que les siennes, pour lui permettre d'échapper, comme l'a montré Emmanuel Lévinas³⁶, au risque d'un enfermement dans sa « totalité » et s'ouvrir à l'« infini » de la réalité de l'autre.

Les recherches conjointes : un processus construisant des connaissances composites

- 29 Je propose d'argumenter dans cette partie l'idée que les RC se traduisent par des hybridations qui génèrent des connaissances composites. Cette notion a fait l'objet d'une première approche en introduction pour permettre au lecteur de se faire une idée d'un des éléments centraux de ma démonstration. Je précise maintenant que j'entends par l'expression connaissances composites la construction de connaissances qui procèdent d'une discussion argumentée entre des acteurs porteurs de connaissances d'intervenants et des acteurs porteurs de connaissances de scientifiques ; et qui procèdent de l'articulation de connaissances construites pour nourrir des débats scientifiques et de connaissances construites pour éclairer l'action.
- 30 Pour cela, je vais présenter quelques dimensions de deux RC auxquelles j'ai participé depuis deux ans. Celles-ci me semblent assez représentatives des tentatives de faire connaissance autrement, par un processus de mise en discussion d'approches différentes, en prenant acte de leur relativité.

Deux exemples de RC

L'analyse de la pauvreté et de l'exclusion en milieu rural

- 31 C'est lors d'une recherche sur la pauvreté et l'exclusion en milieu rural à laquelle j'ai participé, en 2008-2009, avec mes collègues Gérard Lambert et Michel Valle, des étudiants assistants sociaux de l'IRTESS de Bourgogne et des acteurs du travail social de sept cantons ruraux de Bourgogne³⁷, qu'une prise de conscience déterminante s'est produite, du fait du caractère emblématique de l'évolution de la problématique avec la prise en compte des analyses des acteurs sociaux.
- 32 Nous avons construit la question de recherche en nous appuyant principalement sur le travail d'Alexandre Pagès³⁸ qui faisait lui-même référence à la théorie de la disqualification sociale de Serge Paugam³⁹ et à la typologie qu'elle comprend, ainsi qu'à l'analyse de la pauvreté de Georg Simmel⁴⁰. A. Pagès aboutissait à une catégorisation de la pauvreté en secteur rural qui apparaissait comme une transposition pour ce cas particulier de la typologie de S. Paugam. A ce titre, elle consistait en un travail sociologique assez classique et très intéressant en soi et s'inscrivait bien dans le paradigme de cette discipline.
- 33 Mais elle rendait insuffisamment compte d'un phénomène pourtant repéré comme central par A. Pagès : l'invisibilité de la pauvreté en secteur rural. Si celui-ci en disait quelque chose, en particulier au regard de sa deuxième catégorie, les fragiles, il ne faisait pas le lien avec un élément qui est rarement regardé par les sociologues plus soucieux d'analyser les rapports sociaux : la nature particulière du territoire rural qui se caractérise par une forte visibilité des habitants. Difficile pour une assistante sociale de passer inaperçue quand elle rend visite à une personne résidant dans un pays village. Et difficile, de ce fait, pour les personnes sollicitant les services sociaux, d'échapper à l'étiquetage et à la stigmatisation que cela génère dans de nombreux cas. Il y avait donc un paradoxe intéressant dans ce couple visibilité des faits et des personnes / invisibilité

de la pauvreté. Mais l'entrée subdisciplinaire de la sociologie de l'exclusion à la mode française ne permettrait pas d'en rendre compte.

- 34 Nous n'aurions pas été sensibles à cette question sans les interpellations des travailleurs sociaux et autres acteurs de ces secteurs ruraux avec lesquels nous discutons régulièrement de nos analyses dans le cadre des groupes d'analyse par territoire, ni sans les retours des étudiantes assistantes sociales qui ont résidé pendant six semaines sur ces territoires et ont établi des liens privilégiés avec certains habitants, en particulier des jeunes en difficulté. Ce sont ces acteurs qui ont attiré notre attention sur un élément qui ressortait pourtant des entretiens et que nous aurions négligé sans eux : la stigmatisation peut-être plus forte qu'ailleurs des pauvres en secteur rural, du fait de la forte visibilité sociale qui caractérise ce type de territoire. Cette situation conduit ces personnes à majoritairement s'isoler pour échapper au stigmatisé, c'est-à-dire à éviter leurs voisins et à ne plus solliciter les services sociaux. Ce phénomène, nous l'avons appelé la réclusion sociale, combinaison d'un processus interne et d'un processus externe aux individus. Ceux-ci échouent dans ces territoires ruraux, dans le double sens du verbe échouer : au terme d'un parcours d'échecs, ils échouent ici comme un navire échoue sur un rivage inhospitalier. Cela les conduit à vivre en reclus et à subir cette situation comme une double peine que leur inflige la société et à laquelle ils choisissent de se soumettre de leur propre chef, pour moins souffrir du regard disqualifiant d'autrui.
- 35 Si nous n'avions pas construit un dispositif où nous avons confronté nos analyses avec celles des acteurs sociaux, si nous n'avions pas associé à l'enquête des apprentis travailleurs sociaux, les uns comme les autres étant moins formatés dans leurs analyses par la théorie sociologique, nous n'aurions pas pu faire évoluer de nous-même notre grille d'analyse et proposer cette notion qui nous a semblé mieux rendre compte de ce qu'A. Pagès comme nous-mêmes avons observé.
- 36 Dans cette RC, ce sont les scientifiques qui ont construit ce concept, cette démarche s'inscrit bien dans les pratiques de leur métier et correspond bien aux compétences qu'ils ont construites dans le cadre de leur socialisation professionnelle. Dire cela est une manière de montrer que les RC n'abolissent pas les métiers des partenaires de la recherche conjointe. Mais pour que cette formalisation conceptuelle soit réalisée, il y a eu l'interpellation de départ par les intervenants sans laquelle les scientifiques n'auraient pas été mis sur cette piste conceptuelle.
- 37 Une autre dimension de la recherche témoigne également des processus conjoints d'hybridation construisant des connaissances composites : l'élaboration d'un schéma rendant compte de la multidimensionnalité des processus d'exclusion (voir schéma plus bas). Dans le cadre des groupes territoriaux d'analyse, les intervenants présents ont insisté pour nous expliquer que la double question de la pauvreté et de l'exclusion se caractérisait par plusieurs phénomènes. Après une confrontation des analyses, nous avons proposé de schématiser cette approche en quatre dimensions.
- 38 1. Il s'agit tout d'abord de la nature du revenu. Si celui-ci vient du travail, même s'il est faible, il provoquera un regard compatissant. S'il vient de l'aide sociale, il entraînera des jugements négatifs en terme d'assistanat.
- 39 2. La présence ou non d'un soutien familial ou d'un réseau sur le territoire a des effets sur la solidarité dont peuvent bénéficier les personnes et leur acceptation par la population locale.

- 40 3. L'existence d'une seule problématique apparaîtra comme un accident de la vie qui n'atteint pas durablement la capacité des personnes à « rebondir ». Au contraire, le cumul chronique de problématiques diverses semble enfermer les personnes ou les familles dans des dynamiques négatives.
- 41 4. Le rapport du montant des revenus et des « besoins/désirs » de consommation/dépenses peut conduire, dans le cas d'un rapport déséquilibré (dans le cas de revenus perçus par les personnes comme insuffisants), à des frustrations fortes qui contribuent au mal être des personnes ou à des conduites d'endettement qui accentuent le problème des personnes/familles. Au contraire, d'autres personnes considéreront des revenus d'un montant similaire comme suffisants (par exemple, les personnes âgées originaires du milieu agricole qui ont été habituées à vivre chichement n'identifieront pas dans leurs faibles revenus un problème et ce, même si des revenus plus importants leur permettraient sans doute de sortir de leurs difficultés).
- 42 Ces quatre phénomènes peuvent être déclinés en échelles à chaque extrémité desquelles on repère deux tendances opposées. On aboutit ainsi à l'identification de huit paramètres qui participent des problématiques de pauvreté et d'exclusion des personnes. Mais quatre paramètres (un par échelle) construisent plutôt une dynamique d'inclusion dans le tissu local malgré les difficultés vécues par les personnes alors que les quatre autres (les quatre autres extrémités des quatre échelles) construisent plutôt une dynamique d'exclusion. Le schéma ci-dessous tente d'exprimer ces processus.

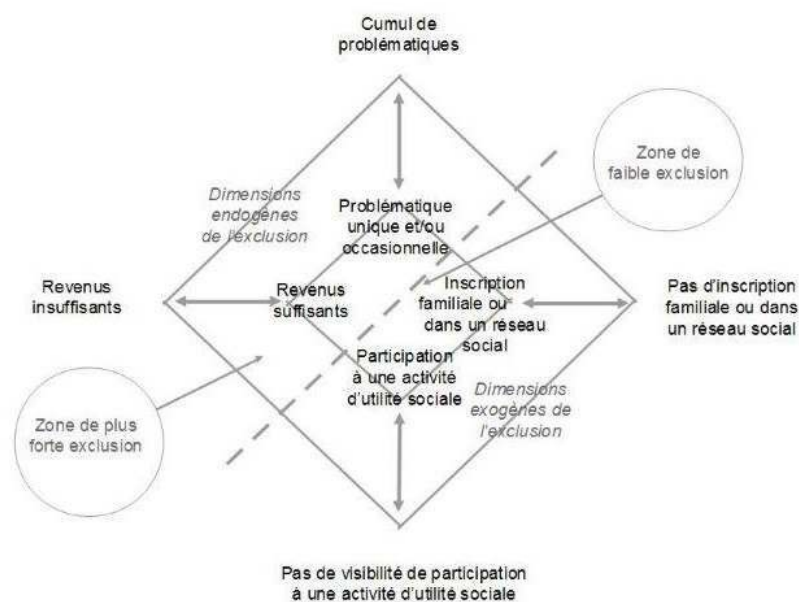


Schéma : les dimensions plurielles de la pauvreté et de l'exclusion en milieu rural

- 43 Nous n'aurions pas retenu certaines dimensions si nous nous étions inscrits dans le seul référentiel sociologique. Et nous n'aurions peut-être pas exprimé cette multidimensionnalité sous forme de schéma sans l'élaboration de cette analyse avec des intervenants. *A posteriori*, cette présentation de l'analyse sous la forme d'un schéma me semble bien refléter la dynamique des connaissances d'acteurs dans une pensée « du coq

à l'âne », le caractère visuel du schéma permettant de prendre en compte plusieurs dimensions en parallèle.

L'analyse des pratiques et des interactions des travailleurs sociaux avec les parents des enfants concernés par des mesures de protection de l'enfance

- 44 Une autre RC a été importante dans mes prises de conscience. Elle a associé dans un même groupe de travail des scientifiques⁴¹ et des travailleurs sociaux (TS). Ces derniers occupaient tous des emplois en lien plus ou moins étroit avec une ou des missions relevant du champ de la protection de l'enfance. Ils exerçaient à différents postes (assistant familial, assistant de service social, cadre de l'action sociale, éducateur spécialisé). Les scientifiques ont apporté leur grille de lecture en référence à leurs disciplines (analyse de l'activité et sociologie).
- 45 Cette RC s'est déroulée en deux grandes phases. Dans un premier temps, il s'est agi d'analyser des films des interventions professionnelles des TS du groupe. Ces films ont été réalisés lors d'interactions entre les intervenants et les parents des enfants suivis dans le cadre de diverses mesures de protection de l'enfance. L'analyse de ces films était organisée selon le principe de l'autoconfrontation inventée en analyse de l'activité : les TS y sont invités à commenter et à analyser leur travail dans ce qui en est montré au travers des films visionnés.
- 46 Cette méthode d'analyse a évolué sous l'impulsion du groupe. Concomitamment à l'analyse de sa propre activité par l'intervenant filmé, les autres TS proposaient également leurs analyses à l'aune de leurs propres pratiques et les trois scientifiques apportaient leur grille de lecture sous la forme de questions ou d'analyses restituées aux intervenants. Ces analyses du matériau filmé se sont déroulées en groupe. J'ai proposé de nommer cette manière de faire une autoconfrontation discutée.
- 47 A partir de ces différents éléments d'analyse, les scientifiques ont rédigé un prérapport qu'ils ont soumis aux intervenants. Ce prérapport a servi de base à une discussion dans le groupe. Les TS ont formulé des critiques, remanié et enrichi les analyses. Certaines analyses ont été contestées et rejetées par les intervenants, d'autres ont été confirmées ou affinées. La discussion a pu aussi amener de nouvelles analyses qui n'étaient pas apparues auparavant.
- 48 Par exemple, les TS ont mis en cause l'insuffisante place, dans l'analyse des scientifiques, du cadre institutionnel de leur action. Pour ces derniers, le fait qu'ils avaient peu évoqué celui-ci s'explique sans doute par le fait que cela procédait d'un parti pris de leur part pour comprendre l'activité à partir de ce que les intervenants faisaient, dans une perspective d'analyse de l'activité.
- 49 Si les intervenants ont souhaité regarder la question du cadre, c'est qu'elle ne se pose pas seulement comme un élément de contrainte mais aussi comme partie prenante d'un espace d'assurance et d'ajustements, avec une dimension structurante. Le débat que cela a occasionné est intéressant car il a permis de poser plus nettement le rapport entre la prescription institutionnelle et l'autonomie des acteurs. L'insistance mise sur cette dimension traduit bien l'engagement des intervenants dans le processus de la RC : la volonté de proposer des prescriptions alternatives à celles des institutions.

- 50 Les TS se sont également saisis de ces questions pour interroger la place des parents et de leurs propres interactions avec ces derniers pour la définition du contenu de l'action. Ils ont ainsi avancé que les parents contribuait eux-aussi à la prescription.
- 51 Ces échanges ont conduit les intervenants à penser la question du mandat selon les perspectives de la sociologie interactionniste des professions (même s'ils ne connaissaient pas cette théorie), c'est-à-dire à identifier différents types et intensités de mandats : les mandats institutionnels ou judiciaires mais aussi les mandats que les TS eux-mêmes se donnent ou qu'ils négocient avec les parents et qui indiquent qu'il y a une certaine autonomie professionnelle, nécessaire face à des situations limites où l'intervenant commence à baliser un terrain qui n'est pas le sien et sur lequel il n'est pas assuré.
- 52 On voit donc qu'à leur manière, sans forcément être capables de faire référence aux théories que nous citons et sans utiliser un mode d'expression ou un vocabulaire académique, les intervenants ont construit des débats fondamentaux que les scientifiques avaient négligés. Mais il l'ont fait dans leur posture de TS, dans une perspective stratégique, celle de faire vivre et faire reconnaître, par les décideurs et les usagers, leur compréhension de leur activité dont ils souhaitaient qu'elle soit reconnue comme floue, évolutive, non linéaire, risquée et à l'efficacité diffuse, et certainement pas maîtrisable, programmable ou anticipable.
- 53 Une autre série d'échanges a permis aux intervenants de relier deux axes d'analyse présents dans le rapport : celui qui met en lumière les manières de mettre au travail les émotions et d'ajuster les formes de leur relation avec les bénéficiaires⁴² que déploient les travailleurs sociaux et celui qui insiste sur le doute comme condition de l'intervention. La construction problématique des deux phénomènes est faite par les TS pour penser l'intervention de manière complexe mais aussi dans une perspective stratégique, pour lutter contre la technicisation de leur travail. Ils sont ici explicitement dans une dynamique de recherche conjointe : ils proposent de comprendre la réalité de manière partiellement différente de celle des scientifiques en articulant deux analyses que ces derniers ont développées séparément (une plus portée par les didacticiens, une autre plus portée par le sociologue) et font ainsi œuvre interdisciplinaire. Mais ils remettent également en cause le cadre et la prescription de leur intervention et sont donc également dans une dynamique de « recherche-action », cette appellation renvoyant ici à une démarche où le travail des connaissances est conduit avec pour finalité la transformation des conditions de l'action.

Une redéfinition de la problématique : passer de la coexistence de connaissances à des connaissances composites

- 54 Les deux expériences relatées dans le chapitre précédent montrent que des intervenants participant à une RC peuvent se mobiliser à la fois sur la construction de leurs connaissances d'intervenants mais aussi sur la construction de connaissances à débattre dans des cénacles scientifiques. Et qu'ils ne cherchent pas seulement à construire des connaissances pratiques les aidant à définir comment ils doivent s'y prendre, mais également des connaissances d'éléments du contexte de leur action, par exemple les pratiques et la stratégie des autres acteurs. De leur place, les intervenants repèrent des processus qu'ils sont les seuls à pouvoir voir car, en prenant des initiatives au regard de leurs objectifs stratégiques, ils provoquent chez les autres acteurs des réactions, ce qui dit quelque chose de la réalité des interactions. Et, pour pouvoir continuer d'agir, ils

construisent une compréhension de ce qui se passe. Cette compréhension est originale et elle recèle des éléments que les scientifiques ne peuvent pas construire car ils ne sont pas dans la même situation et ils ne peuvent pas les imaginer.

- 55 Cela confirme l'approche de Bourassa *et al.*⁴³ pour lesquels « cette recherche reconnaît le potentiel heuristique de l'expérience et de l'action. Le praticien n'est pas considéré comme un simple « applicateur » de connaissances issues de recherches scientifiques, mais il peut lui aussi – par et grâce à sa pratique et aux situations inusitées qu'il rencontre – produire des connaissances pouvant à la fois servir les univers pratique et théorique [...]. Devant les surprises, les embûches et les limites de son action quotidienne, il s'efforcera par la réflexion et ses tentatives de résolution de problèmes de créer d'autres lectures de la réalité, d'autres postures et d'autres procédés plus éclairants et plus utiles⁴⁴ . » Aussi, ces auteurs considèrent que « [...] les participants à ces recherches sont des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font, même si cette compétence s'ancre souvent dans la conscience pratique sans se transposer dans une compétence discursive [...]»⁴⁵ » ce qui fait qu'ils « sont donc très bien placés pour comprendre et transformer les situations soumises à l'étude.⁴⁶ »
- 56 Certes, on peut dire que le point de vue de l'acteur social n'est pas objectif, qu'il est déterminé par des options sur la réalité (il voit ce qui l'arrange et ce qu'il peut voir). Mais n'est-ce pas le cas de toute personne et de tout acteur ? Le scientifique n'est-il pas dans la même situation, en particulier parce qu'il voit le monde depuis le paradigme de sa discipline, celui auquel il fait référence par socialisation professionnelle et par rapport auquel il doit s'inscrire s'il veut continuer d'exister c'est-à-dire d'interagir dans le monde des scientifiques de sa discipline ?
- 57 Souvent, connaissances de scientifiques et connaissances d'intervenants ont du mal à se féconder, à être traduites dans les références de l'autre et à s'hybrider, parce que les deux acteurs développent des schémas opératoires différents, parce qu'ils visent des finalités différentes et parce qu'ils participent de la construction de communautés différentes. Aussi, scientifiques et intervenants collaborent peu ensemble parce qu'ils ne développent pas les mêmes dynamiques cognitives, identitaires et de reconnaissance.
- 58 Pourtant, leur mise en discussion peut se révéler très pertinente pour chaque acteur. Sans être exhaustif, ces RC et quelques autres⁴⁷ montrent qu'une collaboration avec un scientifique peut apporter à l'intervenant : une dynamique de distanciation et la prise en compte d'une autre approche qui le conduit à regarder autrement la réalité et à se poser des questions qu'il ne se posait pas forcément ; la mise au travail de ses représentations des phénomènes sur lesquels il travaille ; une démarche d'argumentation logique et complexe ; une montée en généralité et un repérage du commun. Symétriquement, une collaboration avec un intervenant peut apporter au scientifique : un espace d'explicitation qui l'oblige à préciser devant des « non pairs » et à simplifier l'expression ; un retour critique sur les notions et les catégories qu'il produit, de la part d'intervenants qui perçoivent des dimensions de la réalité que le scientifique ne repère pas et ce, parce que ceux-ci ont moins le regard orienté de manière unidimensionnelle et monodisciplinaire que le scientifique ; une ouverture à une approche pluridimensionnelle.
- 59 Ceci étant, la nécessité de la prise en compte des connaissances des acteurs sociaux n'a-t-elle pas déjà été pensée par les méthodologies compréhensives⁴⁸ ? L'approche développée

par les RC est différente car elle consiste, non pas seulement à entrer dans la compréhension de l'acteur social, par exemple par l'utilisation de l'entretien non directif, mais à construire des connaissances composites par des discussions argumentées dont la finalité est de tenter de se mettre d'accord sur une analyse coconstruite, cette démarche allant éventuellement jusqu'à identifier les points de désaccord. Les connaissances composites peuvent alors consister également à montrer que la sélection-construction-interprétation des faits n'est pas évidente et qu'elle peut aboutir à l'identification d'analyses différenciées qui ne parviennent pas à converger totalement, malgré une réelle « éthique de la discussion ».

Conclusion

- 60 En analysant ensemble dans le cadre de recherches conjointes, scientifiques et intervenants reconnaissent⁴⁹ que leurs connaissances reposent sur des dynamiques différentes et développent un dialogue qui amène les uns et les autres à expliciter des éléments qui ne le seraient pas autrement. Ils se découvrent mutuellement dans leurs arguments respectifs et cela leur permet de complexifier leurs analyses et d'enrichir leur compréhension. Il y a alors hybridation, construction conjointe de leurs questionnements, chaque acteur interpellant l'autre sur des questions qu'il ne se serait pas posées s'il était resté entre pairs. Cette pratique de la recherche conjointe ouvre à une construction originale et renouvelée de connaissances qui présentent un caractère composite.
- 61 Si l'élaboration que le praticien développe dans le cadre de son dialogue avec le scientifique s'apparente au passage d'un savoir-faire à un savoir d'action, au sens de Lièvre⁵⁰, les connaissances qui sont construites ne sont pourtant pas une simple formalisation-explicitation permise par la mise au travail des savoir-faire⁵¹ ni même la construction par les professionnels de nouvelles compétences par la fécondation réciproque de leurs savoir-faire et de connaissances de scientifiques⁵². Ces connaissances composites sont des hybridations d'arguments entre des connaissances d'intervenants qui cherchent à s'expliquer et des connaissances de scientifiques qui les interrogent et qui se laissent interroger par elles.
- 62 Les RC conduisent donc à un enrichissement des connaissances d'intervenants par l'intégration de connaissances de scientifiques, elles permettent ainsi à celles-ci d'être diffusées parce qu'un dispositif permet aux intervenants de se les approprier, à l'instar des processus d'innovation analysés par Norbert Alter⁵³. Leur analyse renouvelle la problématique de la diffusion de la science. La distinction classique entre science fondamentale et science appliquée montre ses limites en ce qui concerne les phénomènes sociaux. Il ne s'agit pas en effet d'appliquer des connaissances construites à distance des intervenants par des sachants dans un champ de pratiques composé d'acteurs ignorants de ce qui s'y passe. Il s'agit pour les scientifiques de construire avec des intervenants des connaissances en leur permettant de découvrir des approches qu'ils ignoraient.
- 63 Mais il s'agit également, pour les scientifiques, de se découvrir eux-mêmes ignorants⁵⁴ des approches des intervenants. Les RC amènent donc aussi au renouvellement des pratiques et des connaissances de scientifiques, dans le double processus concomitant de leur construction et de leur diffusion.

- 64 D'une certaine manière, les RC construisent ainsi de nouvelles connaissances scientifiques si on considère que ces connaissances réinterrogent des questions qui font l'objet de débats entre scientifiques.
- 65 Mais, d'une autre manière, ces connaissances composites ne sont pas vraiment scientifiques si on considère que la science est un processus social qui met aux prises, dans un monde spécifique avec ces propres « principes de grandeurs »⁵⁵, ses luttes stratégiques, ses affirmations identitaires, des acteurs qui cherchent peut-être simplement à exister et, parfois, à savoir qui ils sont. Cela pourrait expliquer les procès en légitimité dont ces connaissances font parfois l'objet dans certains cénacles scientifiques.
- 66 Dans ce cas, la question posée par les RC à la science est celle d'une révolution copernicienne. Les scientifiques n'y sont plus les seuls acteurs de la recherche, les intervenants y sont reconnus dans une place légitime, contradicteurs et pairs des scientifiques, comme dans les forums hybrides théorisés par Callon, Lascoumes et Barthes⁵⁶. Et la pratique de la recherche n'est plus orientée selon les seuls principes, débats et finalités des scientifiques, elle intègre également ceux d'autres acteurs sociaux et elle permet que les connaissances produites soient plus aisément appropriables par les intervenants. Les RC consistent donc en un processus de socialisation collectif conduisant les deux acteurs/auteurs à se reconnaître comme pairs en confrontant leurs questions et leurs approches dans le cadre d'un collectif fondé sur le principe de l'altérité⁵⁷ et que je propose de nommer « communauté de pairs hétérogènes ».
-

BIBLIOGRAPHIE

- Alter (Norbert), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000, 388 p.
- Barbier (Jean-Marie) [coord.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1996, 305 p.
- Barbier (Jean-Marie) & Galatanu (Olga) [coord.], *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan. Action et savoir, 2004, 324 p.
- Blanc (Maurice), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 1992, 255 p.
- Boltanski (Luc) & Thévenot (Laurent), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, 483 p.
- Bourassa (Bruno), Leclerc (Chantal), Fournie (Geneviève), « Assumer et risquer une posture de recherche collaborative (RC) » dans Bourassa (Bruno), Boudjaoui (Mehdi) [coord.] *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales, Enjeux, modalités et limites*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2012, p. 13-46.
- Bourdieu (Pierre), *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. De Minuit, 1979, 668 p.
- Callon (Michel), « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St. Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, 1^{er} semestre 1986, p. 169-208.
-

- Callon (Michel), Lascoumes (Pierre), Barthes (Yannick), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil, 2001, 358 p.
- Crozier (Michel), Friedberg (Erhard), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 436 p.
- Darré (Jean-Pierre), *La production de connaissances pour l'action, Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Maison des sciences de l'Homme, 1999, 250 p.
- Desgagné (Serge), « Le défi de la production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante » dans Anadon (Marta) [coord.], *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2001, p. 89-124.
- Dewey (John), *Reconstruction en philosophie*, Paris, Gallimard, Folio (1920) 2014, 269 p.
- Dubet (François), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1995, 271 p.
- Durkheim (Emile), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, (1894) 2009, 231 p.
- Habermas (Jurgen), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, Champs, (1991) 2013, 202 p.
- Herreros (Gilles), *Pour une sociologie d'intervention*, Toulouse, Eres, 2009, 288 p.
- Honneth (Axel), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, (1992) 2000, 347 p.
- Ion (Jacques), « Introduction » dans Ion (Jacques) [coord.], *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, p. 5-24.
- Kaufmann (Jean-Claude), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, 128 p.
- Latour (Bruno), « Sur la pratique des théoriciens » dans Barbier (Jean-Marie) [coord.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 131-146.
- Le Moigne (Jean-Louis), *Le constructivisme, Tome 1 : Des fondements*, Paris, ESF éditeur, 1994, 252 p.
- Le Moigne (Jean-Louis), *Le constructivisme, Tome 2 : Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2002, 362 p.
- Les chercheurs ignorants, *Les recherches actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'Ehesp, 2015, 281 p.
- Lévinas (Emmanuel), *Totalité et infini*, Paris, le livre de poche, (1971) 1990, 346 p.
- Lièvre (Pascal), « Vers un savoir d'action en sciences de gestion : le cas des expéditions polaires », *Gérer & Comprendre*, n° 75, 2004, p. 4-16.
- Lyet (Philippe), « Traduction, transaction sociale et tiers-intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions », *Pensée plurielle*, Parole, Pratiques et Réflexions du social, n° 28, 2011, p. 49-67.
- Lyet (Philippe), Paturel (Dominique), « Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social », *Pensée plurielle, Parole, Pratiques et Réflexions du social*, n° 30, 2012, p. 255-268.
- Lyet (Philippe), « Penser les hybridations du travail social », dans Ferreol (Gilles), Laffort (Bruno), Pagès (Alexandre) [coord.], *L'intervention sociale, nouveaux métiers, nouvelles compétences*, Bruxelles, Eme Éditions/Proximité, 2014, p. 43-60.
- Lyet (Philippe), « Développement territorial et clinique de l'intervention sociale : une réponse concertée à l'exclusion en milieu rural » dans Boucher (Manuel), Belqasmi (Mohamed), *L'Etat social dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 237-254.

Monceau (Gilles), « Socio-clinique institutionnelle des pratiques militantes de l'éducation populaire en France : le cas du soutien à la parentalité », dans Bourassa (Bruno), Boudjaoui (Mehdi) [coord.], *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales, Enjeux, modalités et limites*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2012, p. 131-153.

Monceau (Gilles), « La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels » dans Les chercheurs ignorants, *Les recherches actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'Ehesp, 2015, p. 21-31.

Morin (Edgar), *Science avec conscience, Pour un paradigme de complexité*, Paris, Fayard, 1982, 328 p.

Pagès (Alexandre), *La pauvreté en milieu rural*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2005, 184 p.

Paugam (Serge), *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 1994, 256 p.

Reynaud (Jean-Daniel), « Régulation de contrôle et régulation autonome dans les organisations », *Revue Française de sociologie*, XXIX-1, 1988, p. 5-18.

Simmel (Georges), *Les pauvres*, Paris, PUF, 1998, 108 p.

NOTES

1. Gilles Monceau, « La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels » dans *Les recherches actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'Ehesp, 2015, p. 21-31.

2. Il est difficile de trouver une terminologie adéquate pour nommer les personnes et les groupes qui participent habituellement des objets construits par les scientifiques et qui, dans les recherches conjointes, s'engagent dans des collaborations avec ces derniers. Les termes acteurs ou praticiens posent problème car les scientifiques sont eux aussi, à leur manière, des acteurs et des praticiens. Le terme intervenant me semble aujourd'hui être plus satisfaisant car ce qui les caractérise, c'est bien que leur rôle social consiste à intervenir dans le champ qu'ils cherchent à comprendre ; et ce, même si certains l'utilisent aussi pour nommer certaines pratiques scientifiques, comme Gilles Herreros, *Pour une sociologie d'intervention*, Toulouse, Eres, 2009, 288 p.). L'utilisation systématique du terme intervenant occasionnera quelques répétitions mais il me semble important ici d'être précis.

3. Il est également difficile de trouver une terminologie satisfaisante pour nommer les chercheurs professionnels. Chercheurs ne convient pas, les intervenants cherchent eux aussi. Ce qui les caractérise, c'est qu'ils participent au champ scientifique. Aussi, je les appellerai simplement les scientifiques. Même remarque sur les répétitions que dans la note précédente.

4. L'expression recherche conjointe sera préférée à d'autres en vigueur dans les dernières années : recherches actions collaboratives, recherches participatives, recherches coopératives, recherches partenariales, recherche avec. J'utilise ce terme en analogie au concept de régulation conjointe de Jean-Daniel Reynaud (« Régulation de contrôle et régulation autonome dans les organisations, *Revue Française de sociologie*, XXIX-1, 1988, p. 5-18) pour signifier que la recherche conjointe, à l'instar de la régulation conjointe des organisations, met aux prises deux acteurs qui collaborent pour atteindre leurs objectifs respectifs en tentant de tirer la dynamique de la collaboration dans le sens de ceux-ci, ce qui peut passer par des controverses mais aussi par des transactions sociales (Maurice Blanc, *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 1992, 255 p.) et des traductions (Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St. Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, 1^{er} semestre 1986, pp. 169-208.) et aboutit à des hybridations

sociales (Philippe Lyet, « Penser les hybridations du travail social », *L'intervention sociale, nouveaux métiers, nouvelles compétences*, Bruxelles, Eme Éditions/Proximité, 2014, p. 43-60.).

5. Cf. Les chercheurs ignorants, *Les recherches actions collaboratives, Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'Ehesp, 2015, 281 p.

6. Cet article arrive, en ce qui me concerne, après plusieurs autres publications où ma propre conceptualisation évolue, se diversifie et se complexifie. Il est une étape dans mon parcours de recherche sur cette question et il reprend, à ce titre, des éléments d'argumentation déjà publiés par ailleurs. Il apporte néanmoins des analyses nouvelles et se présente ainsi à la fois comme une recombinaison d'analyses et un renouvellement de celles-ci.

7. Je préférerais dans ce texte le terme de connaissances (au pluriel) à celui de savoir. Par expérience, le mot savoir induit parfois l'idée d'un ensemble constitué, un « stock » établi. Le mot en grec ancien à l'origine du terme connaissance se construit par un dédoublement du préfixe, ce qui est une manière de signifier qu'il évoque un processus qui se renouvelle. C'est bien de cela dont il s'agit lorsqu'on cherche à comprendre la réalité dans une pratique de « re-cherche », où l'on « cherche à nouveau », en remettant en cause ce qu'on a compris. Le terme connaissances me semble donc plus adéquat à ma démonstration. Le pluriel permet de relativiser le phénomène en mettant l'accent sur la pluralité des connaissances. Il m'arrivera cependant d'utiliser le mot savoir, en particulier quand des auteurs y ont recours, par exemple avec le concept de savoirs d'action.

8. Cf. Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthes, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil, 2001, 358 p.

9. Je parlerai de connaissances d'intervenants et de connaissances de scientifiques (plutôt que de connaissances scientifiques, par exemple) pour signifier, dans une optique constructiviste qui pense la construction de la connaissance en rapport avec les sujets qui les produisent, qu'il n'y a de connaissances que dans un double processus : de discussion dans des collectifs ; d'appropriation par des individus. Les connaissances n'existent jamais en soi, elles sont toujours le fait de (co)auteurs.

10. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1995, 271 p.

11. Serge Desgagné, « Le défi de la production de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2001, p. 89-124

12. Philippe Lyet, 2014, *op. cit.*

13. Pierre Bourdieu, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. De Minuit, 1979, 668 p.

14. Serge Desgagné, *op. cit.*

15. Bruno Bourassa, Chantal Leclerc, Geneviève Fournie, « Assumer et risquer une posture de recherche collaborative (RC) », *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales, Enjeux, modalités et limites*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2012, p. 13-46.

16. Gilles Monceau, « Socio-clinique institutionnelle des pratiques militantes de l'éducation populaire en France : le cas du soutien à la parentalité », *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales, Enjeux, modalités et limites*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2012, p. 131-153.

17. Pascal Lièvre, « Vers un savoir d'action en sciences de gestion : le cas des expéditions polaires », *Gérer & Comprendre*, n° 75, 2004, p. 4-16.

18. *Ibid.*

19. Les propos sur les auteurs cités par la suite sont tirés de l'article de P. Lièvre, *ibid.*

20. Cf. Jean-Marie Barbier [coord.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1996, 305 p.

21. Cf. Le titre du livre collectif : Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu [coord.], *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan. Action et savoir, 2004, 324 p.

22. Jacques Ion, « Introduction » dans Ion (Jacques) [coord.], *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 5-24. p. 12

23. Jean-Pierre Darré, *La production de connaissances pour l'action, Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Maison des sciences de l'Homme, 1999, 250 p.
24. Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, (1992) 2000, 347 p.
25. Durkheim (2009) lui-même n'écrit-il pas explicitement, dans *Les règles de la méthode sociologique* qu'il s'agit de s'émanciper des prénotions des acteurs sociaux qui sont « comme un voile qui s'interpose entre les choses et nous et qui nous les masque » ? Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, (1894) 2009, p. 16
26. John Dewey a montré que cette domination du savoir académique sur les savoirs d'action caractérisait notre civilisation depuis le monde grec. Cf. John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, Pau, Publication de l'université de Pau, (1920) 2003, 269 p.
27. Pascal Lièvre, *Ibid.*
28. Bruno Latour, « Sur la pratique des théoriciens », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 131-146.
29. Jean-Louis Le Moigne, *Le constructivisme, Tome 1 : Des fondements*, Paris, ESF éditeur, 1994 252 p. ; *Le constructivisme, Tome 2 : Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2002, 362 p.
30. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1995, 271 p.
31. Je reprends pour cela sur une argumentation développée dans le cadre d'un article coécrit avec Dominique Paturel dans un numéro double de la revue *Pensée plurielle* consacré à la recherche en travail social (Philippe Lyet et Dominique Paturel, « Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social », *Pensée plurielle, Parole, Pratiques et Réflexions du social*, n° 30, 2012, p. 255-268.).
32. En référence au concept de Michel Crozier & Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Seuil, 1977, 436 p.
33. Cette notion proposée par Edgar Morin vise à dépasser l'idée de dialectique pour proposer que se lient, dans ce type de processus, les logiques des différents acteurs pour produire une approche complexe de la réalité. Edgar Morin, *Science avec conscience, Pour un paradigme de complexité*, Paris, Fayard, 1982, 328 p.
34. Jurgen Habermas, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, 1992, 202 p.
35. Jean-Louis Le Moigne, *op. cit.*
36. Emmanuel Lévinas, *Totalité et infini*, Paris, le livre de poche, (1971) 1990, 346 p.
37. Cf. Philippe Lyet, « Développement territorial et clinique de l'intervention sociale : une réponse concertée à l'exclusion en milieu rural » dans Manuel Boucher, Mohamed Belqasmi, *L'Etat social dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 237-254.
38. Alexandre Pagès, *La pauvreté en milieu rural*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2005, 184 p.
39. Serge Paugam, *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 1994, 256 p.
40. Georges Simmel, *Les pauvres*, Paris, PUF, 1998, 108 p.
41. Paul Olry et Catherine Mayeux d'Agrosup Dijon et moi-même.
42. Ce que Paul Olry, professeur en sciences de l'éducation à Agrosup Dijon, un des trois scientifiques engagé dans cette RC, a nommé « émotions agissantes » et « ergonomie de la présence ».
43. Bourassa *et al.*, *op. cit.*
44. *Ibid.*, p 17
45. *Ibid.* p. 17
46. *Ibid.* p. 17
47. (Cf. Les chercheurs ignorants, *op. cit.*)
48. Qui se traduisent par exemple par des entretiens compréhensifs (Cf. Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, 128 p.).

49. Les recherches conjointes se présentent ainsi comme des dispositifs de « reconnaissance » (Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, (1992) 2000, 347 p.).
50. Lièvre, *op. cit.*
51. Une des définitions des savoirs d'action.
52. Autre définition des savoirs d'action.
53. Norbert Alter, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000, 388 p.
54. Cf. l'introduction du livre dont le nom d'auteur collectif est les chercheurs ignorants, *op. cit.*
55. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, 483 p.
56. Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthes, *op. cit.*
57. Emmanuel Lévinas, *op. cit.*
-

RÉSUMÉS

Les Recherches conjointes (RC) sont des dispositifs où des scientifiques et des acteurs sociaux confrontent leur compréhension des phénomènes étudiés. Ceux-ci s'y découvrent mutuellement dans leurs arguments respectifs et cela leur permet de complexifier et d'enrichir leurs analyses. Les RC permettent ainsi un renouvellement des connaissances des uns et des autres en produisant une hybridation de celles-ci. Elles construisent des connaissances composites qui procèdent, d'une part, d'une discussion argumentée entre des acteurs porteurs de connaissances d'intervenants et des acteurs porteurs de connaissances de scientifiques ; et, d'autre part, de l'articulation de connaissances construites pour nourrir des débats scientifiques et de connaissances construites pour éclairer l'action. Les RC permettent ainsi aux connaissances scientifiques d'être diffusées parce qu'un dispositif permet aux intervenants de se les approprier, à l'instar des processus d'innovation analysés par Norbert Alter. Leur analyse renouvelle la problématique de la diffusion de la science. La distinction classique entre science fondamentale et science appliquée montre ses limites en ce qui concerne les phénomènes sociaux. Il ne s'agit pas en effet d'appliquer des connaissances construites à distance des intervenants par des sachants dans un champ de pratiques composé d'acteurs ignorants de ce qui s'y passe mais de coconstruire des analyses qui empruntent aux « points de vue » des uns et des autres.

Joint research is a system in which scientists and social actors confront their understanding of the phenomena they are studying. They learn to understand one another better by engaging in their respective arguments, and this enables them to produce more complex and more consistent studies. In this way, joint research enables the renewal of understanding in all participants, and consequently produces a hybrid product of shared knowledge. This creates a composite understanding which takes its source, on the one hand, in the informed discussion between actors with expert hands-on experience and actors who provide scientific learning; and, on the other hand, they proceed from the shared structures of knowledge organized for scientific debate and knowledge organized in order to clarify action. In this way, joint research enables the circulation of scientific research by virtue of a system which makes it accessible to field experts, following the example of the process of innovation analyzed by Norbert ALTER (2000). Their analysis gives new insights into the problems concerning the circulation of science. The classic distinction between fundamental and applied science shows its limits when social phenomena are concerned. Indeed, the question is not to apply learning developed by isolated intellectuals

separate from the practical experience of field professionals, relying on information from people unaware of practical reality, but rather a shared construction based on both points of view.

Las investigaciones conjuntas (IC) son dispositivos en las que científicos y actores sociales confrontan su comprensión de los fenómenos estudiados. Cada uno de ellos da a conocer sus argumentos, lo que les permite ampliar y enriquecer sus análisis. De este modo, las IC permiten una renovación de los conocimientos de unos y otros dando lugar a una hibridación de los mismos. Construyen conocimientos compuestos que proceden, por una parte, de una discusión razonada entre actores portadores de conocimientos de participantes y actores portadores de conocimientos de científicos, y por otra parte, de la articulación de conocimientos construidos para enriquecer debates científicos y de conocimientos construidos para aclarar la acción. Las IC permiten así que se transmitan conocimientos científicos porque un dispositivo permite que los participantes se apropien de ellos, al igual que los procesos de innovación analizados por Norbert Alter. Su análisis reitera la problemática de la difusión de la ciencia. La distinción tradicional entre ciencia fundamental y ciencia aplicada muestra sus límites en lo referente a los fenómenos sociales. No se trata de hecho de aplicar conocimientos construidos a distancia de los participantes por especialistas en un campo de prácticas compuesto de actores ignorantes de lo que sucede, sino de construir de manera conjunta análisis que tomen prestados "puntos de vista" de unos y de otros.

INDEX

Mots-clés : recherche conjointe, connaissances composites, hybridation, collaboration, point de vue, constructivisme.

Keywords : joint research, heterogeneous knowledge, hybridization, standpoints, constructivism.

Palabras claves : investigación conjunta, conocimientos conjuntos, hibridación, colaboración, punto de vista, constructivismo.

AUTEUR

PHILIPPE LYET

Docteur en Sociologie Sciences de l'éducation, Responsable du centre de recherche de l'École supérieure en travail à Paris. Il a conduit ou participé à des recherches qui portaient sur différents secteurs de l'action sociale. Sa contribution consiste à analyser les hybridations sociales qui construisent l'action et qui résultent des collaborations d'acteurs hétérogènes. Pour cela, il a développé depuis quinze ans différentes tentatives de construire la compréhension des phénomènes étudiés avec certains de leurs acteurs dans ce qu'il appelle des recherches conjointes. Il construit depuis quelques années une réflexion sur ces pratiques. Il a coordonné le colloque sur les recherches actions collaboratives qui a été organisé à Dijon en 2013 et qui a donné lieu en 2015 à une publication coordonnée par un collectif qu'il a animé et qui s'est choisi le nom de Chercheurs ignorants.