

Comment chercher ensemble ? De l'utilité sociale des sciences humaines et sociales

Hugues Pentecouteau

▶ **To cite this version:**

Hugues Pentecouteau. Comment chercher ensemble ? De l'utilité sociale des sciences humaines et sociales. Éducation permanente, 2020, Croisement des savoirs et recherches coopératives, 225 (2020-4). hal-03020689

HAL Id: hal-03020689
https://hal.science/hal-03020689

Submitted on 24 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Numéro Education Permanente

Version auteur – septembre 2020

Croisement des savoirs et recherches coopératives
Sous la dir. de Jean-Yves Robin, Ségolène Le Mouillour et Nathanaël Wallenhorst

Comment chercher ensemble ?
De l'utilité sociale des sciences humaines et sociales

PENTECOUTEAU Hugues
MCF/HDR Sciences de l'Education
Université de Rennes 2
hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr
Campus Rennes 2 La Harpe, Avenue Charles Tillon, 35000 Rennes
Tél : 02 99 14 10 00
Chercheur permanent au CREAD - EA 3875

Résumé
Cet article porte sur la place du chercheur en sciences humaines et sociales dans la société et plus particulièrement sur son rôle et sur la responsabilité qu'il a en tant qu'acteur rendant compte et analysant des représentations et des pratiques observées. Dans un contexte où l'invitation à travailler avec des non-chercheurs est de plus en plus présente, on peut se demander comment on procède pour chercher ensemble. Le point de vue qui est développé dans cet article a comme point de départ une réflexion personnelle et un cheminement (Pentecouteau, 2019) croisant de manière critique l'approche clinique en éducation, l'interventionnisme sociologique et la Recherche-Action Expérientielle. Dans cette lecture, la notion de recherche communautaire est présentée comme étant fédératrice rapprochant des logiques méthodologiques différentes, ainsi que les cadres théoriques qui les orientent.

Abstract

This article focuses on the place in society of humanities and social sciences researchers, and more particularly on their role and responsibility as actors reporting and analysing the representations and practices observed. In a context where the invitation to work with non-researchers is increasingly present, one may wonder how one proceeds to research together. The point of view developed in this article is based on a progressive personal reflection (Pentecouteau, 2019) and on critics of the clinical approach in education, sociological interventionism and Experimental Action-Research. In this reading, the notion of community-based research is presented as being federative, bringing together different methodological logics, as well as the theoretical frameworks that guide them.

Mots-clés : Recherche communautaire, société civile, intervention, recherche-action.

Keywords : Community based research, civil society, intervention, action research.

Introduction[1]

Comment chercher ensemble ? Se poser cette question, c'est laisser entendre que cela ne va pas de soi *a priori* que des non-chercheurs et des chercheurs académiques se retrouvent pour construire ensemble une démarche de recherche et pour présenter les résultats qui en découlent. Cette question, relativement nouvelle pour moi, est apparue pendant l'écriture d'une habilitation à diriger des recherches (Pentecouteau, 2019) et s'est poursuivie lors de la discussion qui eut lieu avec les membres du jury[2]. Dans ce document, j'ai cherché à comprendre rétrospectivement mon parcours professionnel qui a évolué de la sociologie vers les sciences de l'éducation et de la formation. Ce qui m'a conduit à dévoiler des moments critiques ayant marqué mon histoire de chercheur et à faire émerger une nouvelle attente plus ancrée dans un usage social, souvent pratique, questionnant cette dimension qui consiste à « chercher ensemble ».

La réflexion que je propose ici n'est donc pas le fruit d'un recueil de données classique dont la démarche s'appuierait sur la définition d'un objet ou sur l'analyse de données de terrain. Bien que le point de départ soit à la fois biographique et empirique, la problématique sous-jacente à ce texte porte plus largement sur le rôle et peut-être même sur ce qui pourrait apparaître comme étant la fonction sociale d'un enseignant-chercheur. Par conséquent, c'est la question de sa responsabilité (Bourdieu, 1997) et de l'inclusion de tous ceux que l'on désigne sous le terme générique de « société civile » qui m'intéresse ici.

Cet article comporte trois parties. La première partie porte sur l'utilité sociale de la science et plus particulièrement sur la place des sciences humaines dans une articulation avec des questionnements sociaux et éducatifs. Il s'agit notamment de discuter la distinction de rôles et de statuts entre chercheurs et non-chercheurs. Dans la seconde partie, je présente comment j'ai travaillé avec des non-chercheurs en mettant en avant les questions d'implication qui se sont posées de part et d'autre. Dans la troisième partie, je discute ces expériences à partir des points de similitude qu'elles semblent avoir avec des approches telles que la démarche clinique en éducation et formation, l'intervention ou bien encore la recherche-action en émettant l'hypothèse que ma façon de mener une recherche pourrait être définie comme étant plutôt une forme de « recherche communautaire », ouverte et évolutive.

L'utilité sociale des sciences humaines et sociales

Dans une formule souvent reprise, nous savons que ce n'est pas une « malédiction des sciences

[1] Pour des questions de forme et de lisibilité, la forme neutre est employée pour désigner sans discrimination les femmes comme les hommes.

[2] Je remercie Jérôme Eneau, Alexandra Filhon, Cécile Goï, José Gonzàlez-Monteagudo, Geneviève Lameul, Jean-Yves Robin, Richard Wittorski.

de l'homme que d'avoir affaire à un objet qui parle (Bourdieu & al., 1968 : 56) ». Nous savons par ailleurs que les sciences humaines et *a fortiori* les sciences de l'Homme et de la société (ou les sciences sociales) ne se construisent pas de la même manière que les sciences formelles ou empiriques. Dans l'opposition maladroite et malheureuse des typologies scientifiques, il existe une hiérarchie entre les sciences alors qu'il faudrait y voir une complémentarité, comme on pourrait très bien envisager également une complémentarité entre savoirs pratiques et savoirs scientifiques. Cette première partie interroge ce qu'est la « société civile » (*a priori* non savante) par rapport à la société non civile (ici scientifique), en questionnant le partage du savoir mais également la construction de celui-ci.

La société civile et la société non civile

Bien que la question de l'utilité sociale soit partagée et très présente dans certains champs comme celui de l'intervention sociale (Bonny, 2020), il n'est pas toujours évident de voir de quelles manières et par quels processus, en tant que « lieu de rencontres d'acteurs sociaux » (Soulet, 1985), la recherche permettrait de nourrir une réflexion ou une application pratique. C'est un point qui est notamment présent dans la loi de programmation pluri-annuelle (LPPA) de 2019 portant sur le financement de la recherche. Dans ce rapport, où les SHS sont présentées comme étant « indispensables pour aborder les mutations de la société » et devant compléter et enrichir des projets développés par les « sciences dures » (2019 : 56), est notamment évoquée la nécessité de mettre en œuvre une « coopération avec la société civile », afin de rendre visible et concrète la nécessité de valoriser la recherche en dehors des cadres académiques et institutionnels. Cependant, l'expression même de « société civile », très présente dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, invite à quelques remarques, car elle revêt deux significations qui apparaissent contradictoires.

La première se trouve dans une opposition entre le « savant » et le « non savant », en insistant sur la division des rôles et des fonctions, comme c'est le cas entre le savant et le politique (Weber, 1959) ou entre le savant et le populaire (Grignon & Passeron, 1989). Prôner une démarche inclusive à l'attention de la société civile, c'est prétendre que la société est qualifiée de civile du simple fait de ne pas être scientifique. Ce qui revient à considérer qu'il y aurait d'un côté ceux qui savent et qui détiennent une certaine forme de légitimité et de l'autre ceux qui n'en font pas partie et qui, par conséquent, ne savent pas aussi bien que les savants.

Le second sens de ce que « société civile » veut dire rompt avec l'idée de distinction en donnant place à une toute autre interprétation. Parler de « société civile » et *a fortiori* de « tiers secteur », comme on peut le lire parfois, c'est proposer une catégorie sur le modèle du Tiers État qui désignait sous l'Ancien Régime ceux qui travaillent, par opposition au clergé ou à la noblesse. Cette analogie du « tiers » est également reprise et détournée dans le champ de l'économie sociale et solidaire, apparaissant comme une troisième voie (Bachet, 2000) entre un secteur marchand et un secteur public ou parapublic. Le « tiers » n'est plus ici une désignation, mais une forme d'auto-proclamation Entre société civile et tiers-secteur, il y a cette proximité qui consiste à affirmer que la société civile apparaît également comme un pouvoir critique qui se distingue à la fois de l'État (Pirotte, 2018) et du marché économique. Dans le domaine de la recherche, la dénomination « tiers secteur de la recherche » (TSR) regroupe ceux qui n'appartiennent pas aux secteurs de la recherche publique ou de la recherche industrielle et qui mobilisent d'autres ressources et des acteurs revendiquant une démarche d'expertise citoyenne et alternative (Le Crosnier, H., Neubauer, C. & Storup, B., 2013).

L'émergence de l'idée de « tiers secteur » peut être alors interprétée comme un retournement de l'effet stigmatisant que peut avoir la dénomination « société civile ». Il s'agit de développer des alternatives à la recherche académique et classique comme évoqué ci-dessus. Elle permet également de souligner que tout le monde participe à la société civile et que le savant est également un produit de celle-ci (Berger, 2006) à la fois consommateur et fabricant de représentations (Becker, 2009).

Le partage du savoir en question

Les chercheurs produisent des travaux en effectuant une tâche qui est délimitée par les contraintes d'une commande et par les critères d'évaluation d'une publication. Par conséquent, le fait d'écrire un rapport ou un article aurait moins comme finalité de faire œuvre commune que de répondre à certains critères d'attente scientifique imposées par une ligne éditoriale plus ou moins souple. De manière générale, la question de la diffusion des résultats et du partage du savoir issus de travaux de recherche semble assez peu se poser hors cadre institutionnel et nos textes circulent le plus souvent dans un cercle restreint d'initiés, *via* des revues spécialisées ou des plateformes dédiées à la recherche académique. S'il y a parfois quelques interventions auprès de professionnels et plus rarement encore des ateliers d'échange de pratiques, globalement, l'activité de partage du savoir s'arrête là. Il est certainement essentiel de rappeler un autre élément qui joue en la faveur de cette centration autour d'une activité de recherche normée et de l'allégeance passive qui est faite aux critères de l'institution. Malgré plusieurs intentions d'ouvrir les possibilités de promotion des enseignants-chercheurs à d'autres critères et, par conséquent, à d'autres formes de reconnaissance, l'évaluation se fait principalement par le nombre de publications dans des revues sélectionnées par les sections CNU. Si bien que les actions de valorisation de la recherche et de vulgarisation deviennent des compléments secondaires et presque invisibles. Bien que l'enseignement supérieur soit une institution intégrée à la société (Bonny, 2020), elle produit des savoirs qui sont principalement partagés dans un entre-soi ou dans des contextes d'enseignement et de formation. On pourrait imaginer que ces savoirs soient diffusés sous d'autres formes, notamment plus participatives, et avec d'autres acteurs sociaux.

Ma mission en tant que chercheur

Sans doute parce que j'ai été acculturé à cette façon de voir les choses, j'ai moi-même longtemps considéré que ma mission de chercheur s'arrêtait une fois un article écrit et que la suite ne m'appartenait plus, comme si le texte disposait d'une vie propre prenant forme au travers d'une simple mise à disposition. Cette représentation très distanciée évolua au fil des expériences de terrain, dont certaines m'ont particulièrement bouleversées, comme ce fut le cas avec les Alcooliques Anonymes (AA) en participant à des groupes de parole (Pentecouteau, 2015 ; Pentecouteau & Zanna, 2015) ou bien en recueillant des entretiens individuels pour répondre aux objectifs d'une recherche sur l'éducation à l'abstinence (Pentecouteau & Zanna, 2013). La particularité de cette recherche avec les AA fut la méthodologie développée pour

prendre part à des réunions (sans être moi-même alcoolique dépendant) dans une contrepartie (Faizang, 1996) qui s'est traduite par une prise de parole devant le groupe. En participant à ces réunions de manière continue sur plusieurs mois et dans différents lieux, j'ai ainsi rencontré des personnes dont certaines ont pu exprimer une attente d'écoute et de validation des solutions qu'elles avaient trouvées pour arrêter de boire. Pour la première fois, je me suis retrouvé complètement impliqué par ces demandes d'intervention, parfois pressantes, que j'avais toujours écartées me sentant protégé par une carapace déontologique, jonglant entre une posture de chercheur et la manière dont ma présence pouvait être parfois perçue comme étant clinique.

Cette façon de côtoyer des alcooliques connut différents rebondissements dans le cadre de ce projet. Pendant à peu près deux années, avec Omar Zanna, j'ai rencontré et interrogé un AA pour constuire avec lui son récit biographique. La première année a été consacrée à un recueil exploratoire qui nous a permis ensuite de mener un entretien longitudinal qui fut réalisé par étapes, la deuxième année, sur une période d'environ 10 mois. Une fois le manuscrit terminé, nous avons sollicité notre interlocuteur afin de savoir ce qu'il pensait de notre analyse. En nous inspirant de la technique de l'ethnobiographie (Poirier et al. 1983), nous voulions voir s'il y avait des points de désaccord par rapport à la manière dont nous avions procédé, sur les résultats produits et nous lui avons proposé de réagir à l'ensemble de l'ouvrage de manière critique. Son point de vue a été intégré à la publication finale (Pentecouteau & Zanna, 2013 : 202-204). C'était là pour nous une façon nouvelle et expérimentale de rendre transparente notre démarche, en donnant un droit de réponse.

Après la publication de l'ouvrage (Pentecouteau & Zanna, 2013), plusieurs lecteurs nous ont adressé des messages commentant et discutant ce récit de vie. Certains ont également mis en avant notre responsabilité de chercheurs, comme cette personne qui m'écrivit en indiquant qu'elle s'adressait à moi en étant alcoolisée. Elle me demanda : « à quoi servez-vous si vous ne pouvez pas répondre aux questions que je me pose ? ». Bien que la réponse m'apparût évidente (« je ne suis pas praticien et mon rôle n'est pas de vous aider »), j'ai accepté le dialogue. C'est à ce moment-là que sont apparus les prémices d'un questionnement sur la responsabilité d'auteur et sur les fonctions sociales du chercheur. S'en est suivi un échange de courriels qui a dévoilé que la demande de cette personne portait en définitive sur un besoin d'expression. Par la suite, nous avons conversé à deux reprises par téléphone et le deuxième rendez-vous prit la forme d'un entretien qui fut exploité ensuite pour un autre projet portant sur le genre de l'abstinence alcoolique (Pentecouteau & Zanna, 2015).

Cette interpellation et d'autres qui ont suivi m'ont conduit à envisager différemment le rôle de chercheur et à entrevoir la possibilité de travailler avec des personnes de terrain, des non-chercheurs, et de développer une démarche collaborative ou coopérative afin de construire ensemble une réflexion, une analyse et de chercher comment ces savoirs, pratiques d'un côté et scientifiques de l'autre, s'articulent et discutent ensemble.

Expérimenter la participation

Selon les projets, les formes de participation expérimentées (de manières intentionnelles ou non) ont été très diverses. Dans certains cas, ce fut de simples échanges ou des avis émis sur quelques points observés. Dans d'autres cas, il y eut une véritable implication qui s'est traduite

par des contributions plus importantes, voire par de véritables collaborations à la création d'outils, à la mise en forme des données et à la valorisation de la recherche.

La traduction d'une intention en actions

Dans un projet portant sur la réciprocité éducative, je me suis intéressé avec Jérôme Eneau à un dispositif de formation (*Intergénér@tions*) créé pour que des jeunes collégiens, inscrits dans une classe-relais afin qu'ils puissent former des personnes âgées (parfois dépendantes) à l'utilisation des outils connectés (Pentecouteau & Eneau, 2018). Initialement, lors de la négociation avec la responsable du projet, notre démarche a consisté à observer ce qui se passait dans les espaces de formation. Au fil des rencontres, la confiance s'installant, la responsable du projet nous a invités à participer de manière plus active aux séances de formation. C'est ainsi que nous lui avons proposé de lire nos écrits. Avant chaque intervention et publication d'un texte portant sur le projet *Intergénér@tions*, elle a pu nous relire et corriger des imprécisions. Pour nous, procéder ainsi, c'était une façon de l'impliquer et de la remercier de nous avoir ouvert les portes de ce terrain.

Dans un deuxième projet, développé avec l'association *Kamp Etrekeltiek Ar Vrezhonegerion* (KEAV) la relecture a été également une étape importance, mais l'expérimentation de la participation est apparue tout d'abord à partir d'une sollicitation de KEAV qui avait besoin de conseils pour répondre à un appel à projets. De cette première étape est née la possibilité de travailler ensemble sur la formation des adultes (Pentecouteau & Servain, 2016) puis sur l'éducation familiale et langagière en langue bretonne. Différentes séances ont été organisées avec l'équipe de KEAV, durant lesquelles nous avons conçu ensemble différents outils d'enquête. Par ailleurs, l'association s'est fortement investie en moyens humains et financiers pour le recueil et la transcription des entretiens. Cette collaboration a également permis d'initier un séminaire sur l'apprentissage des langues minoritaires à l'école et dans les familles.

Dans ces deux cas, il est à noter une limite. Si ce travail de lecture de nos travaux à partir du projet *Intergénér@tions* ou dans le contexte des actions de KEAV a toujours conduit à apporter des compléments, il est apparu que cela permit de confirmer l'analyse que nous avions produite et rarement de la discuter. Par ailleurs, ce type de participation a souvent été fragilisé par des contraintes temporelles, de disponibilités ou bien par l'absence de savoir-faire spécifiques. Cela révèle qu'envisager de travailler ensemble dans une logique de coopération, voire de collaboration, nécessite de former et d'initier à la méthodologie de recherche ou encore de construire un cadre contextuel permettant à chacun de se sentir légitime à en critiquer les différentes étapes.

Expérimenter la coopération avec le Secours catholique

Lors d'une recherche conjointe menée avec le Secours catholique - Caritas, cette volonté de travailler ensemble et de développer des formes de participation a évolué au travers de deux étapes. Cela a tout d'abord débuté par l'accueil d'étudiants-stagiaires inscrits dans des formations en sciences de l'éducation et de la formation dans différentes antennes bretonnes de l'association afin de leur permettre de vivre *« l'expérience directe »* (Bizeul, 2006) de ce qu'est l'accompagnement à l'insertion. Dans un second temps, nous avons conclu un partenariat et

obtenu un financement de la Région Bretagne pour mener une recherche conjointe sur l'accompagnement. Déjà engagé depuis plusieurs années dans un changement de paradigme, le Secours catholique était en train de faire évoluer les concepts de charité et d'assistance vers celui de l'accompagnement de la personne. Des formes d'accompagnement innovantes étaient en cours d'expérimentation et d'autres allaient être explorées dans différentes équipes du Secours catholique. Les objectifs définis collectivement ont permis de travailler de manière participative sur trois aspects : les demandes et les besoins des publics du secteur caritatif, l'analyse, la modélisation et la diffusion de pratiques d'accompagnement innovantes et la coordination de la formation des bénévoles au niveau régional. Un premier bilan de cette recherche de terrain a été présenté lors d'une journée d'étude organisée qui fut suivi d'un nouveau projet, la production d'un ouvrage collectif, invitant des professionnels de la formation et de l'insertion, ainsi que des bénévoles du Secours catholique, à discuter des pratiques d'accompagnement et d'émancipation.

La rencontre entre le Secours catholique et le monde universitaire a été très stimulante pour trouver des réponses aux questions respectives que nous nous posions, méthodologiques et théoriques pour l'université, et qui concernaient l'ouverture à d'autres prestations que caritatives pour le Secours catholique. La contribution de l'université a consisté à développer des espaces de paroles et d'échanges pour favoriser le partage d'expériences entre différents acteurs qui pratiquent l'accompagnement, au-delà même de ce qui est mis en place au Secours catholique. Par ailleurs, ce projet nous a conduits à questionner l'engagement confessionnel, l'engagement bénévole et notre posture critique car, comme l'écrit Javeau, s'« il y a certainement une manière « croyante » de traiter les problèmes de la religion », il y a également une « manière « incroyante » » (Javeau, 1997 : 62) qui s'affirmait ici dans sa laïcité (Pentecouteau & Deschamps, 2016).

Accompagner la collaboration et l'écriture

Dans le développement de ce projet sont apparues deux limites, entrainant différents questionnements sur l'accompagnement à la collaboration.
La première de ces limites fut liée à la coordination du projet d'écriture qui devait être réalisée initialement par l'université et le Secours catholique, dans une forme de co-tutelle. Finalement, cet investissement est apparu trop complexe pour le Secours catholique car ce projet devenait une tâche supplémentaire avec une contrainte de temps qu'il ne leur était plus possible de gérer. L'accompagnement à la collaboration en tant qu'idée de départ idéale s'est confronté à la réalité des possibles.
La deuxième limite est apparue au travers des difficultés d'accompagner l'écriture des acteurs du Secours catholique (professionnels et bénévoles) et des professionnels du champ de l'insertion sociale et professionnelle qui découvraient pour la première fois cet exercice particulier qui consistait à décrire et à analyser des postures et des positionnements de manière distanciée et à respecter un calendrier (Pentecouteau & Deschamps, 2016). Des discussions avec des auteurs ont parfois fait l'objet de compromis lorsque des textes apparaissaient plus idéologiques que critiques. Le plus souvent, l'accompagnement a permis un rappel des objectifs et des contraintes de présentation tout en préservant l'expression et la forme originale de certains textes. Les écrits ont ainsi évolué vers la dimension critique qui était à l'origine du projet collectif. Cependant, certains auteurs ont préféré se désengager soit complètement, considérant que ce qui leur était demandé ne correspondait finalement pas à ce qu'ils désiraient

écrire, soit partiellement, en nous laissant modifier l'écrit (ce qui a consisté parfois à en supprimer des parties) afin que celui-ci réponde au projet éditorial.
De cette expérience, il en ressort la nécessité de considérer la différence de culture et les implicites qui régissent l'écriture universitaire. Ce qui pose la question du cadre scientifique et méthodologique pour travailler ensemble en respectant la singularité sur le fond et la forme de ce qu'apportent les acteurs de l'analyse de leur pratique. Si travailler ensemble est une intention, c'est également une forme d'intervention dont il est essentiel d'évaluer le degré d'implication et les limites inhérentes. Il existe différents types de recherche qui permettent ce croisement d'expertises et d'analyses distanciées.

Implication et engagement : quels types de recherches ?

Dans le champ des sciences réflexives (Cousin & Rui, 2011), des approches différentes peuvent avoir, au-delà de leurs frontières respectives, des territoires communs. Selon les projets et les collaborations, j'ai été parfois sollicité pour entrer tantôt dans une approche clinique, pour utiliser les outils de l'intervention ou ceux de la recherche-action. Dans cette partie, je présente de quelles manières ces approches me questionnent et correspondent ou non à la manière dont j'aspire à travailler, en imaginant une issue au travers d'une recherche qualifiée de « communautaire ».

Approche clinique

En sciences de l'éducation et de la formation, le courant de la clinique met l'accent sur l'écoute et l'observation. En cela, on peut considérer qu'il y a une proximité entre les quatre champs disciplinaires que sont la médecine, à l'origine de la clinique, la psychanalyse et plus récemment les champs de la sociologie clinique et de la clinique en éducation et formation. Cependant, bien que chaque clinique revendique une singularité, elles se distinguent les uns des autres par des perspectives plus ou moins interventionnistes et plus ou moins pluridisciplinaires. La médecine s'est forgée « dans une relation où l'écoute du patient par le praticien est centrale » (Dubost, 2001 : 13). Dans la lecture qu'en fait Niewiadomski (2012), elle développe une clinique descriptive et objectivante qui conduit l'observateur à se trouver extérieur par rapport à l'objet étudié. La clinique en médecine est une science oculaire (Foucault, 1988). En psychanalyse, il y a plus d'implication de la part du praticien dans sa relation au patient, ce qui permet d'alimenter un processus de connaissance double du fait que « la production de la connaissance se trouve ici intimement liée à l'auto-connaissance de l'observateur, comme si ouverture à soi et ouverture à l'autre s'avéraient indissociable » (Niewiadomski, 2012 : 117). D'une autre manière, la sociologie clinique revendique un positionnement hybride entre psychanalyse et sociologie (Legrand, 1993). On retrouve ici réaffirmés un intérêt pour l'individu, une implication de l'intervenant et une analyse de sa propre subjectivité. Par les objets traités, une attention particulière est portée aux phénomènes de la souffrance psychique avec, en toile de fond, cette idée durkheimienne que l'étude du pathologique permet de renseigner le normal. S'il n'y a pas de définition simple et unanime de la sociologie clinique, c'est parce qu'il y a différentes appropriations et interprétations de cette approche associant une pluralité de dimensions mêlant sociologie, psychologie ou psychanalyse dans des proportions différentes, questionnant par ailleurs les distinctions entre sociologie clinique et psychologie sociale, psychosociologie et socio-psychologie, etc.
En sciences de l'éducation et de la formation, on retrouve des éléments communs aux autres cliniques : l'individu ; l'objectivation de ce dernier par l'écoute et l'observation ; l'intervention, avec cette idée que la posture clinique « doit également favoriser l'incorporation de contraintes

sociales lorsque celles-ci sont insuffisamment agissantes pour structurer et préserver l'usager » (Niewiadomski, 2012 : 130). Néanmoins, comme le soulignent certains auteurs, il est nécessaire de veiller à ne pas sombrer dans une psychologisation rapide (Blanchard-Laville, 2007) dont l'issue pourrait apparaître préoccupante (Niewiadomski, 2012).
Retenons pour conclure que la fusion « psy » et « clinique » en sociologie comme en éducation et formation laisse entrevoir la possibilité de discussions disciplinaires allant au-delà des apports tantôt psychologiques, tantôt psychanalytiques.

Approche interventionniste en sociologie

Dans les approches sociologiques qui se sont développées en France après la seconde guerre mondiale, il en est une qui occupe une place particulière du fait qu'elle porte attention aux acteurs, aux logiques d'action et à ce qui les lie (Touraine, 1965 & 1966 ; Cousin & Rui, 2011). Il s'agit de l'actionnalisme, théorie développée dans les années 60 par Alain Touraine. Dans cette perspective, pouvant être comprise comme une forme d'éducation au travers et par l'intervention, est affirmé un point de vue humaniste (Touraine, 1966 : 38). Avec l'exemple de la conscience ouvrière, Touraine montre que l'actionnalisme est plus critique qu'analytique et que « la notion de conscience ouvrière ne peut pas être séparée de ce que nous nommons la sociologie de l'action, puisqu'elle repose sur le rapport du sujet et de l'objet de son activité et non sur les problèmes de fonctionnement des systèmes sociaux » (Touraine, 1966 : 38). Les acteurs sont perçus comme ayant des capacités d'action mais aussi des capacités de réflexion et d'analyse de celles-ci. L'intervention sociologique est la méthode qui permet de mener à bien cette analyse tout en donnant la possibilité aux acteurs de développer non seulement une réflexion sur l'action mais également d'appréhender la manière dont ils interprètent le monde social auquel ils participent ; la finalité étant ici de révéler les rapports sociaux et la manière dont ces derniers structurent l'action des acteurs. Néanmoins, dans cette approche, l'action n'est pas définie comme étant une réponse à une situation sociale : « elle est avant tout création, innovation, attribution de sens » (Touraine, 1965 : 10).
L'intervention est fondée sur une méthodologie définissant deux rôles distincts et des postures de recherche favorisant, d'une part, la co-construction de cette réflexion sur l'action et, d'autre part, l'accompagnement de l'analyse. Il y a tout d'abord le rôle de l'interprète, qui se positionne dans une forme de proximité à l'égard du groupe. L'interprète est là pour révéler la parole en créant un contexte favorisant l'argumentation et l'explicitation de celle-ci. Il y a ensuite le rôle de l'analyste qui se trouve plus en retrait et plus distancié du fait qu'il ne se place pas du point de vue de la subjectivité des acteurs. L'analyste doit conduire la formalisation d'une analyse ainsi qu'une lecture d'ensemble de la situation. Cette démarche a en définitive deux finalités qui consistent à la fois à encourager l'auto-analyse du groupe et à susciter sa conversion dans le changement qu'entraîne le processus d'analyse. Si bien que s'il y a une aspiration à intervenir afin de contribuer à modifier la réalité sociale et/ou individuelle par une élévation du projet du mouvement et par conséquent, de l'acteur collectif, il s'agit moins de transformer que de développer de la compréhension des situations en les restituant dans des rapports sociaux (Cousin & Rui, 2011 : 526).

Dans cette démarche interventionniste, l'implication des chercheurs apparaît innovante sur deux aspects. Tout d'abord du fait des principes de participation des chercheurs qui se trouvent engagés par rapport à l'objet et dans la relation aux acteurs. Ensuite, parce que l'intervention a comme intention de susciter des réactions et des interprétations. Cette déconstruction des règles sociologiques qui nécessitent de se tenir en retrait est originale dans la définition d'une double

attitude comme le décrit Touraine (1982), articulant à la fois une observation neutre et une identification au groupe.
Si la théorie de l'action a tout d'abord été développée pour analyser les conflits sociaux et les luttes collectives, elle a ensuite été mobilisée pour créer un cadre de réflexivité et pour travailler sur d'autres phénomènes sociaux qui se caractérisent également, mais sous d'autres formes, par la perte de sens et la désorganisation (Cousin & Rui, 2011). Ce qui permet de rapprocher l'interventionnisme d'autres méthodes comme, par exemple et de manière non-exhaustive, la *democratic research*, l'approche clinique ou encore l'analyse institutionnelle et la médiation critique.

La nouvelle recherche-action ?

Parmi les démarches de recherche, la recherche-action (RA) connaît plusieurs déclinaisons dont certaines seraient parfois chargées d'illusions par rapport aux actions qui devraient en découler (Dubost, 2001). Dans une critique historique et des pratiques de la RA, le psychosociologue Jean Dubost rappelle que la notion est polysémique du fait que les frontières « entre les usages et les non-usages » sont peu stabilisées et qu'elle se trouve au contact de différentes influences épistémologiques comme celles de la recherche participative, la *collaborative approach*, la *research participation*, la *social analysis*, etc. (Dubost, 2001). La RA est présentée comme étant généralement peu valorisée par les instances académiques (Dubost, 2001) alors qu'il s'agit d'une notion manifeste ayant pour finalité de développer une méthodologie originale en vue de l'action. Par conséquent, elle ne nécessite pas moins d'investissement théorique que la recherche conventionnelle.
En sciences de l'éducation, Barbier classe les démarches de RA selon quatre catégories présentant chacune plus ou moins d'engagement et par conséquent d'intervention de la part des chercheurs. Dans la RA « expertise », les chercheurs ont un rôle distinct des acteurs. Ils sont présents et se mettent à disposition afin de présenter une expertise sur un thème ou pour offrir une méthodologie scientifique. La RA de type socio-thérapeutique est réalisée à la demande des acteurs. L'analyste-chercheur répond à une sollicitation et intervient en proposant un dispositif ou une organisation susceptible d'agir en tant que thérapie. Dans le cas de l'action-recherche, le chercheur joue un rôle central dans l'intervention, jusqu'à favoriser et induire certains changements. Quant à l'expérimentation sociale, elle apparaît comme une forme de recherche en actes à partir d'actions ou d'expériences. Sous couvert d'une présentation générale de ce que sont les démarches de RA, l'ouvrage de Barbier apparaît comme un plaidoyer pour un nouveau type de recherche-action qu'est la RA existentielle (RAE), dont « l'objectif final demeure un changement de l'attitude du sujet (individu ou groupe) en rapport à la réalité qui s'impose en dernière instance (principe de réalité) » (Barbier, 1996 : 45). La RAE s'articule autour de trois éléments. La RAE est intégrale, du fait qu'elle mobilise des chercheurs et des non-chercheurs dont l'interprétation et les résultats sont le fruit d'une analyse plus interactive et « implicationnelle » (Barbier, 1996 : 35). Elle est personnelle car la démarche est centrée sur l'individu et prend en considération la position des « sujets » (Barbier, 1996 : 35) qui doivent être tenus au courant des travaux dont les résultats sont susceptibles de les concerner. Enfin, elle est communautaire car il s'agit de travailler ensemble entre chercheurs académiques et acteurs, si bien que le processus d'élaboration théorique et l'élaboration de nouvelles pratiques sont collectifs. S'éloignant ainsi d'une recherche dite « classique », est ici mis en avant le fait que le rapport au savoir est beaucoup plus lié à la démarche de recherche qu'au résultat.
Un autre élément sur lequel insiste Barbier est que la RA ne doit pas être cantonnée à une approche sociologique ou psychologique, comme c'est souvent le cas et propose la RAE comme une psychologie clinique qui serait également anthropologique et développant de l'analyse institutionnelle, mêlant art, poésie et philosophie, sans oublier la « dimension spirituelle et

multi-culturelle » de la vie (Barbier, 1996 : 50). Dans ce cadre ouvert et mouvant, la RAE apparaît comme une forme de recherche « effectuée par des praticiens à partir de leur propre pratique », devenant mécaniquement et idéologiquement « émancipatrice et critique » (Barbier, 1996 : 39).

De cette perspective au spectre large, trois notions permettent cependant d'alimenter la réflexion sur les façons de travailler ensemble. La première notion, celle de chercheur-praticien, permet d'insister sur l'idée de sujet autonome, capable de percevoir les changements en cours. La pratique apparaît comme un objet de recherche ayant une dimension politique car elle « sert à l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité » (Barbier, 1996). La seconde notion, celle de l'écoute sensible, renforce des principes liés à la posture de recherche en insistant sur l'attention portée à autrui. Enfin, la notion de chercheur collectif en tant que groupe-relais et entité qui n'est pas réductible à la somme de ses membres, permet de conforter l'idée de co-construction et de recherche participante (Barbier, 1996 : 40) au fur et à mesure que l'analyse se réalise par l'ensemble du chercheur collectif.

Recherches communautaires

De manière générale pour préciser l'orientation méthodologique d'une démarche de recherche, différentes notions sont mobilisées pour décrire des façons de travailler qui conduisent à produire en commun. En France, on parle volontiers de coopération ou de collaboration et, plus récemment, de partenariat (Vinatier & Morrissette, 2015). Dans la littérature psychologique anglo-saxonne et états-unienne, on trouve la notion de *Community-based research (CBR)* (Jason & Glenwick, 2016) et de plus en plus fréquemment celle de *Community-based participatory research* (Campano & al., 2020) ; Zuber-Skerritt, Wood & Kearney, 2020). Par rapport aux approches vues précédemment (clinique, interventionniste, recherche-action), la démarche communautaire apparaît elle aussi comme étant portée par différents acteurs. Cependant, avec les notions de coopération (construire ensemble) et de collaboration (travailler ensemble) est développée l'idée de vouloir « faire avec », tandis qu'avec les *CBR* ou les recherches communautaires est affirmé un positionnement qui semble aller encore plus loin dans la démarche collective. C'est notamment le cas avec l'idée « de faire avec et pour » et non « sur » (Strand & al., 2003) insistant par là-même sur le bénéfice mutuel du partenariat et sur la finalité pratique de l'activité de recherche dont les vertus sont affichées comme transformatrices ou comme favorisant l'*empowerement* (Hartmann & al., 2014 ; Campano et al., 2020). Pour autant, au-delà d'une utilisation variable et interchangeable (Sanojca, 2018), la notion de coopération suppose qu'il y ait un partage des tâches, comme on peut le trouver notamment dans l'analyse stratégique des relations de pouvoir dans l'organisation ou dans la notion de coopération latérale qui mettent l'accent sur la nécessité d'agir ensemble. Chez Zarifian (cité par Sanojca, 2018), la notion de coopération fait l'objet de deux interprétations : une version pauvre, portant sur la division des tâches et une meilleure coordination des actes de travail et une version riche illustrant une volonté de « réellement travailler ensemble » (Sanojca, 2018 : 43). En insistant sur l'aspect communautaire, les *CBR* semblent vouloir gommer cette dichotomie en ne proposant qu'une version riche.

Il est intéressant de souligner la diversité des formes d'engagement incluant différentes formes d'inclusion qui s'articulent autour de trois principes que décrivent Strand & al. (2003 : 8). Le premier consiste à développer un projet collaboratif entre chercheurs académiques (enseignants

et étudiants) et *« community members »* (Strand & al, 2003) dévoilant ainsi, dans la seule dénomination employée, une distinction entre les chercheurs reconnus par un statut et les « co-chercheurs-usagers » (Gross et al. (2017). Peut-être que l'essentiel à retenir ici est l'intention et la posture des différents chercheurs qui se traduit par la volonté de développer une activité participative et collective où chacun pourrait y trouver sa place en tenant compte de la réciprocité des apports et des difficultés (méthodologies, organisationnelles, émotionnelles et éthiques (Gross et al., 2017) que suppose une démarche de recherche communautaire. L'engagement dans une *CBR* n'est pas normé et peut présenter des formes d'inclusion très diverses de la plus basse à la plus élevée. Le deuxième principe est une ouverture en termes de méthodes (et par conséquent de méthodologies) et de connaissances autant pour mener à bien la recherche que pour en restituer les résultats produits. Le troisième principe est un principe éthique d'action sociale et de contribution au développement d'une plus grande équité et justice sociale.

Ouverte, multi-disciplinaire, engagée et prônant un partenariat mutuellement bénéfique, la recherche communautaire apparaît comme un positionnement permettant à des projets d'accéder à des formes très différentes (Jason & Glanwick, 2016) et plus souples que ne ferait un cadre précis au service d'un protocole ou d'une méthodologie. Si bien que l'appellation même de recherche communautaire pourrait englober les approches, nombreuses, qui considèrent qu'il est important et nécessaire de penser les usages sociaux de la science et d'ouvrir les pratiques de recherche aux acteurs sociaux qui désirent y prendre part.

Conclusion

L'idée de travailler ensemble, en commun et dans la réciprocité, avec des acteurs de terrain, peut être résumée par la notion de chercheur collectif. Travailler en commun est une idée qui est présente dans les différentes approches que j'ai rapidement évoquées dans cet article et chacune d'entre elle fait écho à la manière dont ma pratique se dessine aujourd'hui. Chaque approche présente également ce que je considère être des limites pour adhérer pleinement à l'une d'entre elle. Parmi ces limites, il y a notamment la dimension psychanalytique de la clinique en éducation et formation, qui nécessite une expertise disciplinaire plus que méthodologique ; il y a le cadre, les objets et la méthodologie de la théorie de l'action ; il y a la définition de l'intervention perçue comme étant transformatrice qui est induite par la recherche-action existentielle et dans une certaine mesure dans la recherche communautaire. Ceci-dit, l'idée de recherche communautaire peut également être perçue comme un principe, comme c'est le cas quand on parle de coopération ou de collaboration. On peut y voir là dans l'expression de recherche communautaire une volonté de cultiver une idée souple de la dimension collective de la recherche (entendue ici comme une mise en commun d'attentes et d'apports). Cela permet également de reconnaître les liens, et parfois les filiations, entre l'actionnalisme, certaines approches cliniques (y compris de certaines cliniques entre elle), la RA ou même la coopération lorsqu'il s'agit d'évoquer les principes de bénéfice mutuel, d'*empowerment* ou de réciprocité entre les partenaires. Nul doute que parler de recherche communautaire permet également de considérer toutes ces approches dans leur finalité commune qui est avant tout au service de la compréhension d'un phénomène.

Une autre idée m'apparaît centrale dans la revendication vis-à-vis d'une approche de type communautaire. C'est l'idée de « faire avec » et éventuellement « pour » dans une négociation

raisonnée. Ce qui implique de valoriser ce qu'est une mission de service public (Bourdieu 1997) et, par conséquent, de présenter et de revendiquer une nouvelle vision politique du métier d'enseignant-chercheur.

Bibliographie

Bachet, D. 2000. *Le « tiers secteur : le retour de la troisième voie*. *L'Homme et la société*. N°135, p. 139-155.

Barbier, R. 1996. *La recherche-action*. Paris, Anthropos.

Becker, H.-S. 2009. *Comment parler de la société ? Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales.* Paris, La Découverte.

Berger, P. 2006. *Invitation à la sociologie* (1ère édition : 1963). Paris, La Découverte.

Bizeul, D. 2006. *Les ressorts psychologiques sont-ils des faits ?* Dans P. Paillé (dir), *La méthodologie qualitative*. Paris, Armand Colin, p. 63-83.

Blanchard-Laville, C. 2007. *Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*. *Chemins de formation*. N° 10-11.

Bonny, Y. 2020. *Les formes sociales de la recherche. Recherche académique classique et recherche praxéologique dans le champ de l'intervention sociale*, dans Jean-Sébastien Alix, Michel Autès et Eric Marlière (dir.). *Le travail social en quête de légitimité*. Paris, Presses de l'EHESS.

Bourdieu, P. 1997. *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris, INRA éditions.

Bourdieu, P. ; Chamboredon, J.-C. ; Passeron, J.-C. 1968. *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Paris, Mouton de Gruyter.

Campano, G. ; Ghiso, M.-P. ; Badaki, O. ; Kannan, C. 2020. *Agency as collectivity : Community-based research for educational equity*. Theory Into Practice. 59 :2, p. 223-233.

Cousin, O. ; Rui, S. 2011. *La méthode de l'intervention sociologique. Evolutions et spécificités*. Revue française de science politique. Vol 61. N°3, p. 513-532.

Dubost, J. 2001. *Réflexions sur les passés de la recherche-action et son actualité* . Revue internationale de psychosociologie. 16. Vol VII, p. 9-18.

Fainzang, S. 1996. *Ethnologie des anciens alcooliques. La liberté ou la mort*. Paris, Presses Universitaires de France.

Foucault, M. 1988. *Naissance de la clinique* (1ère édition : 1963). Paris, PUF.

Grignon, C. ; Passeron, J.-C. 1989. *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature.* Paris, Gallimard-Le Seuil, coll. Hautes Etudes.

Gross, O. ; De Andrade, V. ; Gagnayre, R. 2017. *Pratiques et apport des recherches communautaires en éducation thérapeutique : une revue de littérature*. Santé Publique. Vol. 29(4), p. 551-562.

Hartmann, W.-E., Wendt, D.-C. ; Saftner, M.-A. et al. 2014. *Advancing Community-Based Research with Urban American Indian Populations : Multidisciplinary Perspectives*. Am J Community Psychol 54, p. 72–80,

Jason, L.-A ; Glenwick, D.-S. 2016. *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research. Qualitative, quantitative and mixed methods*. Oxford, UP.

Javeau, C. 1997. *Leçons de sociologie*. Paris, Armand Colin,

Le Crosnier, H. ; Neubauer, C. ; Storup, B. 2013. *Sciences participatives ou ingénierie sociale :*

quand amateurs et chercheurs co-produisent les savoirs. Hermès. La Revue. 67(3), p. 68-74.
Lefrançois, R. 1997. *La recherche collaborative : essai de définition*. Nouvelles pratiques sociales. Vol. 10. N° 1, p. 81-95.
Legrand, M. 1993. L'*approche biographique : théorie, clinique*. Paris, Desclée de Brouwer.
Niewiadomski, C. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative : Entendre et écouter le Sujet contemporain*. Toulouse, ERES.
Pentecouteau, H. 2019. Formation et construction de soi. Educations, socialisations, moments critiques. Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation de la formation, Université Rennes 2.
Pentecouteau, H. 2015. *Construction de l'abstinence dans un groupe de parole et changements identitaires*. TransFormations - recherche en éducation et formation des adultes, p. 13-14.
Pentecouteau, H. ; Deschamps. A.-S. 2016. *La délicate mise en mots de la pratique d'accompagnement*. Dans Deschamps, A.-S. ; Pentecouteau, H. (Coordination), *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*. Paris, L'Harmattan. Collection Defi-Formation, p. 17-32.
Pentecouteau, H. ; Servain, P. 2016. *L'engagement dans une formation immersive en langue bretonne. Le cas de KEAV – Kamp Etrekeltiek ar Vrezhonegerion* . Savoirs. 40(1). p. 71-87.
Pentecouteau, H. ; Zanna, O. 2013. *Un anonyme alcoolique. Autobiographie d'une abstinence*. Rennes, PUR, Collection Essais.
Pentecouteau, H. ; Zanna, O. 2015. *Le genre de l'abstinence*. Dans Deroff, M.-L. ; Fillaut, T. (dir.), *Boire, une affaire de sexe et d'âge (p. 63-78)*. Rennes, Presses des Hautes Ecoles en Santé Publique. Collection Recherche santé / social.
Pentecouteau, H., Eneau, J. 2018. *Quand des collégiens forment des séniors à l'usage des outils connectés. Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation*. Bildungsforschung. 1(2017).
Pirotte, G. 2018. *La notion de société civile*. Paris, La Découverte.
Poirier, J. ; Clapier-Valldadon, S. ; Raybaut, P. 1983. *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris, Presses Universitaires de France.
Sanojca, E. 2018. *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride*. Thèse en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2.
Schwartz, K. ; Van de Sande, A. ; O'Brien, A.-M. 2012. *The pedagogy of community research : moving out of the ivory tower and into community organisation in Canada*, dans Goodson, L. ; Phillimore, J. (Eds.). Community research for participation : From theory to method. Bristol, UK, The Policy Press.
Soulet, M.-H.1985. *La recherche en sciences sociales : de l'utilité pragmatique à l'universalisation de la rationalité instrumentale*. L'Homme et la société. N° 75-76. p. 31-49.
Strand, K. ; Marullo, S. ; Cutforth, N. ; Stoecker, R. ; Donohue, P. (Eds.). 2003. *Community-based research and higher education : Principles and practices*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
Touraine, A. 1965. *Sociologie de l'action*. Paris, Aux Editions du Seuil.
Touraine, A. 1966. *La conscience ouvrière*. Paris, Aux Editions du Seuil.
Touraine, A. 1982. *Mouvements sociaux d'aujourd'hui*. Paris, Editions Ouvrières.
Vinatier, I., Morrissette, J. 2015. *Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives*. Carrefours de l'éducation, 1, n°39, p.137-170.
Weber, M. 1996. *Le savant et le politique* (1ère édition : 1959). Paris, Plon.
Zuber-Skerritt, O. ; Wood, L. ; Kearney, J. 2020. *The transformative potential of action*

learning in community-based research for social action. Action Learning : Research and Practice, 17 :1, p. 34-47.