COOPERER EN RECHERCHE-ACTION

Véronique Bordes
Université Toulouse Jean Jaurès
UMR Education Formation Travail Savoirs

La recherche-action est un processus qui considère les acteurs de terrain comme des collaborateurs ayant identifiés un problème qu'ils veulent comprendre, analyser pour trouver des pistes de transformations.
Comment alors s'organise la coopération entre les différents acteurs de la recherche-action ?
Quelles sont les interactions qui régissent cette coopération ?
Afin de mener à bien cette réflexion, plusieurs niveaux de coopération sont posés. Nous proposons d'explorer ces différents niveaux en donnant un éclairage sur la forme et le niveau de coopération à partir d'un exemple de recherche-action en cours.
Un premier temps d'organisation est l'écriture et la signature d'une charte de collaboration.
Un deuxième temps est la constitution d'un « conseil de recherche-action » constitué du chercheur et de professionnels. Celui-ci peut donner lieu à un conseil de suivi de l'expérience constitué des membres du conseil de recherche-action et des professionnels mettant en œuvre les expérimentations sur le terrain.
Un troisième temps est l'organisation d'un conseil de pilotage qui réuni les membres du conseil de recherche-action et d'autres représentants du terrain exploré et d'institutions.
La coopération va donc se développer de différentes façons selon l'instance que nous observons.
Comment cette coopération peut-elle être posée ?
Quels sont les stratégies et les jeux d'acteurs lors des interactions ?
Quelles conséquences pour la recherche-action ?
Autant de questions que nous tenterons d'explorer afin de comprendre comment des professionnels et un chercheur peuvent coopérer dans le but de faire évoluer des pratiques et une réflexion scientifique.

Mots clés : Recherche-action, coopération, interactions, stratégie, mise en scène.

To cooperate in research-action

The research-action is a process which considers the actors of ground as collaborators having identified a problem which they want to understand, to analyze to find tracks of transformations.
How then gets organized the cooperation between the various actors of the research-action?
What are the interactions which govern this cooperation?
To bring to a successful conclusion this reflection, several levels of cooperation are put. We suggest exploring its various levels by giving a lighting on to the shape and the level of cooperation from an example of research-action current.
A first time of organization is the writing and the signature of a charter of collaboration.
The second time is the constitution of a « council of research-action » constituted by the researcher and by the professionals. This one can give place to an council of follow-up of the experience constituted by the members of council of research-action and by the professionals operating the experiments on the ground.
The third time is the organization of an council of piloting which combined the members of council of research-action and the other representatives of the explored ground and the

institutions.
The cooperation is thus going to develop in various ways according to the authority which we observe.
How can this cooperation be put?
What are the strategies and actors' games during the interactions?
What consequences for the research-action?
So many questions as we shall try to explore

Keywords: research-action, cooperation, interactions, strategy, fabrication.

Texte de communication

Lors de mes travaux, j'ai pu développer une posture socio ethnographique construite à partir des travaux du courant de pensée des sociologues de l'Ecole de Chicago. Chemin scientifique faisant, je me suis retrouvée face à des demandes émanant du terrain, de la part de professionnels, de plus en plus nombreux à souhaiter pouvoir travailler avec le chercheur et ne plus être simplement des terrains de recueil de données.
Partant de l'idée posée par différents chercheurs (Bataille, 1983 ; Hugon et Seibel, 1988) que la recherche-action est un processus considérant les acteurs sociaux comme des collaborateurs ayant identifiés un problème qu'ils souhaitent comprendre, analyser pour trouver des pistes d'amélioration, j'ai donc développé des recherche-action dans des espaces d'éducation non formelle[1]. Ce processus est double, transformer la réalité et produire des connaissances concernant cette transformation. Pour qu'elle existe, la recherche-action doit construire des dispositifs contractuels établissant une confrontation entre les logiques des différents partenaires qui restitue aux acteurs le sens de leurs actions (Hugon MA, Sibel C, 1988). Pour Dubost (1987), dans la recherche-action, la relation entre le chercheur et l'organisation prend la forme d'une collaboration pour produire un nouveau processus qui sera le point de départ d'une nouvelle exploration des possibilités de développement futur.
La recherche-action est le moyen de développer un accompagnement et des interventions au plus près des besoins des acteurs et des terrains. Elle permet d'enclencher des processus qui, par l'observation, la réflexion, l'action et l'analyse, permet un réajustement constant aux besoins du terrain et des acteurs, le chercheur se mettant à la disposition de l'organisation.
La recherche-action est donc un espace dans lequel les différents acteurs doivent pouvoir coopérer.

Mise en place d'instances pour faciliter la coopération en RA

Suite à différentes expériences de recherche-action, il est apparu la nécessité de développer différentes instances qui puissent réaliser et suivre le processus en œuvre. Ces espaces de concertation, de travail, de mise en œuvre d'expériences, mais aussi de suivi du travail développé, ou de présentations institutionnelles, doivent être des lieux de rencontre et de coopération.
Lorsque dans un premier temps, le terrain me propose de travailler avec lui, nous posons collectivement les termes de cette collaboration. Le premier temps d'organisation va être l'écriture et la signature d'une charte de collaboration. Celle-ci permet aux différentes parties de se mettre d'accord sur ce que chacun apporte, la manière dont va se réaliser la recherche-action et la propriété et l'usage des résultats.

[1] Le Conseil de l'Europe propose trois niveaux d'éducation : l'éducation formelle (tout ce qui est organisé institutionnellement et donne lieu à un diplôme ou une certification), l'éducation informelle (tout ce qui se passe dans la famille ou entre pairs) et l'éducation non formelle (tout ce qui est organisé hors de l'école).

Dans le cadre de la recherche-action menée avec les associations d'éducation populaire autour de la pratique d'animation dans les CLAE (Centre de Loisirs Associé à l'Ecole) depuis trois ans, nous avons créé une charte de collaboration. Elle pose l'objet de la charte, les responsabilités scientifiques, les apports réciproques, le fonctionnement de la recherche-action, la propriété intellectuelle, les termes de secret et de publication, la durée de la charte, les termes en matière de résiliation et la démarche en cas de litige. Elle est signée par les représentants des trois fédérations d'éducation populaires engagées dans la recherche-action et par l'université. Elle permet donc de donner un cadre légal, de fonctionnement et de laisser trace, le document permettant de revenir, si besoin, aux termes de la collaboration. Chaque année, un avenant est constitué pour prolonger la recherche-action et repositionner le planning des activités à réaliser.

Un deuxième temps est la création d'un « conseil de recherche-action » constitué du chercheur et de professionnels. Cette instance permet la réflexion et l'action. Elle est le lieu dans lequel la problématique sera co construite, les données de terrain seront travaillées et les décisions seront prises en matière d'expériences sur le terrain.
Ce Conseil de Recherche-Action (CRA) peut donner lieu à un conseil de suivi de l'expérience constitué des membres du conseil de recherche-action et des professionnels mettant en œuvre les expérimentations sur le terrain. Cet espace permet de soumettre aux équipes de direction les réflexions et les propositions du CRA. C'est aussi le lieu d'apports plus théoriques et de formation des professionnels.
Par exemple, dans le cadre de cette recherche-action, nous avons développé, suite à la demande des professionnels, un temps d'apport théorique et de réflexion autour de la posture en animation, ainsi que des connaissance sur la mise en œuvre de l'observation.
Ces différentes séances ont pour rôle d'armer les professionnels afin de leur permettre de développer ensuite, avec leurs équipes, les réflexions nécessaire aux expérimentations mises en œuvres dans le cadre de la recherche-action.

Un troisième temps est l'organisation d'un conseil de pilotage qui réuni les membres du conseil de recherche-action et d'autres représentants du terrain exploré et d'institutions. Cette instance permet de donner à voir le travail mené sur le terrain. C'est donc l'occasion de faire connaître le travail des professionnels qui souffre trop souvent d'une méconnaissance et d'un manque de reconnaissance. Cela permet aussi d'entendre les propositions et les besoins d'acteurs de terrain ne participant pas directement à la recherche-action.

La coopération va donc se développer de différentes façons selon l'instance que nous observons.

Comprendre la coopération en RA à partir de la sociologie de la traduction

La sociologie de la traduction permet de donner un cadre explicatif au processus de construction des faits scientifiques en prenant en compte les réseaux sur lesquels ils s'appuient et les controverses ou interrogations qui sont apparus tout au long du travail. La sociologie de la traduction permet donc d'explorer l'émergence des accords entres acteurs lors de la mise en œuvre du travail scientifique. (Latour et Woolgar 1988 ; Latour 1989 ; Callon 1986).
L'idée est donc de mettre en lumière le processus d'implication des acteurs et la démarche de développement d'un consensus menant à la diffusion des résultats.

Callon (1986, pp. 175-177) pose la démarche en trois principes de méthode :

- Un principe dit d'*agnosticisme généralisé* interdit à l'observateur de censurer un propos quelconque des acteurs, qu'il s'agisse d'arguments scientifiques ou techniques ou que les acteurs parlent d'eux-mêmes ou de leur environnement social.

- Le principe de la *libre association* exige de l'observateur qu'il abandonne toute distinction *a priori* entre faits de Nature et faits de Société et qu'il rejette l'hypothèse d'une frontière définitive séparant les deux.

- Enfin, le principe de *symétrie généralisée* impose à l'observateur d'utiliser le même répertoire notionnel et lexical pour rendre compte, quel que soit leur objet, des propos et points de vue des acteurs.

Callon (1986) identifie quatre grandes étapes dans le processus de traduction : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.
Nous allons reprendre ces quatre étapes à partir de l'exemple de cette recherche-action menée en collaboration avec les Centres de Loisirs Associés à l'Ecole (CLAE).

Un exemple de recherche-action

La recherche-action se développe depuis trois ans maintenant. Elle s'est mise en place suite à la demande de trois coordinateurs de CLAE appartenant chacun à une fédération d'éducation populaire en charge de la mise en œuvre des temps d'accueil au sein du temps péri scolaire. Leurs interrogations se portaient sur les pratiques d'animation en CLAE.

La première étape est la problématisation. Elle permet de poser les problèmes à résoudre et identifie les acteurs à impliquer dans le projet d'action, tout en tentant de démontrer que l'alliance autour de ce projet est profitable pour chacun. Cette étape aboutit à la définition d'un « *bien commun* » dans lequel chaque acteur devrait pouvoir se retrouver.
Dans notre exemple de recherche-action, nous avons tout d'abord échangé avec les trois coordonnateurs des questions qu'ils se posaient autour des pratiques d'animation. Nous avons travaillé autour de la démarche de recherche-action du point de vue méthodologique et autour des visées praxéologiques que nous souhaitions développer. Nous avons décidé de mener, le chercheur et une stagiaire de master 2 sciences de l'éducation spécialité politiques enfance jeunesse (PEJ), des observations flottantes dans 18 CLAE sur le temps du matin, du midi et du soir. Nous avons ensuite créé des monographies par thématiques, évitant de stigmatiser les CLAE.
Ces monographies ont été mises en débat au sein du conseil de recherche-action (coordinateurs, chercheur, stagiaire). Ces discussions ont permis de développer des cinq axes de travail : la posture de l'animateur, l'activité en CLAE, le respect du rythme des enfants, la place de l'enfant dans le CLAE et la construction d'une éducation partagée.
De ces axes de travail ont été créé des thématiques à expérimenter sur le terrain. Ces cinq propositions sont :

- accompagner les enfants à ne pas subir les contraintes liées au fonctionnement du temps du soir et à le vivre le plus sereinement possible.
- Aménager un coin repos effectif, en libre accès, réservé à lire (individuellement), dormir, « ne rien faire »
- Proposer aux enfants une prise de gouter échelonnée entre 16h00 et 17h00 qui tend le plus possible vers l'autonomie
- Valoriser l'impact de la parole de l'enfant dans la vie du CLAE
- Permettre aux adultes qui gravitent autour du CLAE d'être pleinement partie prenante de la

vie de la structure

Nous avons ensuite proposé aux équipes d'animation des CLAE de rentrer en expérimentation. Six CLAE ont été retenu sous la forme du volontariat. Les membres du Conseil de Recherche-action sont alors allés à la rencontre des équipes sur le terrain pour exposer les visées de la démarche et montrer l'intérêt de pouvoir expérimenter au quotidien de nouvelles pratiques, avec la possibilité de se tromper, de réajuster, le chercheur étant là pour accompagner.
Afin de pouvoir recueillir des données lorsque le chercheur n'est pas là, nous avons instauré dans chaque CLAE, un carnet de bord. Cet outils permet à l'équipe de noter au jour le jour le déroulé de l'expérimentation. Ces carnets sont ensuite récupérés par le chercheur qui construit des monographies qu'il soumet ensuite aux équipes afin de réajuster les actions. Dans le même temps le chercheur vient observer, quand l'équipe le souhaite, le temps du soir et son organisation. Ce travail mené en coopération à permis quelques constats.

Quelques observations :
Reprenons « les règles » proposées sur le temps du soir ***:***

- Proposer aux enfants une prise de goûter échelonnée entre 16h00 et 17h00 qui tend le plus souvent vers l'autonomie :

> Organisation libre sur un temps contraint dans des espaces spécifiques.
> Organisation d'espaces spécifiques, notamment pour les plus jeunes.
> Organisation libre des enfants, le plus souvent sur les espaces extérieurs.
Certains proposent du pain et parfois des fruits récupérés à la cantine.
A 16h les enfants ont besoin de prendre l'air, mais les temps contraints (études, activités dans ou hors CLAE) entrainent une difficulté d'organisation du « temps goûter ».
Une expérience assez concluante l'année dernière n'a pu reprendre cette année suite au changement de contexte de l'établissement (équipes / publics…).

- Aménager un coin repos effectif, en libre accès, réservé à lire individuellement, dormir, « ne rien faire » :

> Soit c'est un lieu précis, repéré, avec des règles - Le coin est aménagé avec des coussins, des tissus que les enfants utilisent pour faire des cabanes. Ils ont à leur disposition des livres. Ils peuvent se déchausser, se mettre à l'aise (penderie, coin chaussures). La règle principale est le calme. Ils peuvent chuchoter. Les grands racontent des histoires aux petits. Les enfants chuchotent pour se raconter leur journée, leurs secrets, les histoires. La lumière est tamisée, l'ambiance est chaleureuse et reposante.
> Soit c'est un lieu précis, repéré, mais où les règles varient en fonction des animateurs - Le coin est aménagé avec des coussins, des fauteuils, des livres sont à la disposition des enfants. La règle reste le calme. En fonction de l'animateur présent, les enfants sont libres de lire, chuchoter, ne rien faire ou sont accompagnés à faire une activité calme. L'animateur reste à la disposition des enfants. Dans ce cas, les enfants choisissent souvent de venir en fonction de l'animateur présent.
> Soit c'est un lieu non organisé comme tel, mais qui existe malgré toute organisation – Le lieu n'est pas repéré comme « coin calme » officiel mais le devient. Ce sera, par exemple, la bibliothèque organisée avec des fauteuils, des cousins, des lés de tissus. Ce sera l'utilisation de tapis dans la cour ou sous le préau que les enfants s'approprient en créant des coins calmes nomades.

Quelle que soit l'organisation (officielle ou non), les enfants expriment le besoin de lieux calmes. Soit l'espace existe, soit ils le créent.
Certains animateurs, au début un peu étonnés de devoir mettre en vie un coin où « ils ne font rien », ont pris conscience de l'importance de proposer un tel espace. Ils se le sont appropriés autant que les enfants après avoir re-questionné leur posture d'animateur dans cette situation.
Le travail autour du « coin calme » à permis aux animateurs de redéfinir les pratiques et les postures. Il a été au centre de nombreuses discussions au sein des équipes qui continuent à le faire évoluer.
Le coin calme n'est pas un coin pour se calmer, mais bien pour être au calme. D'autres espaces peuvent être repérés comme coins « pour se calmer ».
Il est à noter que certains parents, quand ils ont accès au CLAE, ne semblent pas tous comprendre encore le fonctionnement et l'utilité de l'espace.

- Accompagner les enfants à ne pas subir les contraintes liées au fonctionnement du temps du soir et le vivre le plus sereinement possible :

La complexité de l'organisation du temps du soir oblige les équipes à réfléchir à une organisation dans laquelle le rythme de l'enfant est au centre des préoccupations.
Les contraintes d'organisation complexifient le travail de l'animateur et demandent une réflexion accrue des équipes pour ne pas tomber dans la simple gestion des flux.
Le risque parfois observé est d'imiter certaines formes scolaires, (groupe préétabli, temps fermé, informations descendantes et non participatives…), ne permettant pas « à l'élève de redevenir un enfant ». Un travail de réflexion est en cours au sein de certaines équipes qui rencontrent cette difficulté et qui demandent à être accompagnées dans ce sens.

- Permettre aux adultes qui gravitent autour du CLAE d'être pleinement partie prenante de la vie de la structure :

La mise en œuvre de ce point dépend fortement du contexte (architecture du bâtiment, vie du quartier…), des équipes et des parents.
** Dans certains quartiers il est impossible de laisser rentrer les parents sans avoir à gérer d'attitudes inadéquates.*
** Dans quelques écoles, certains enseignants ne considèrent pas (ou ne souhaitent pas considérer) le CLAE comme un espace éducatif.*
Dans les CLAE, les parents récupèrent leurs enfants selon des modes d'organisations différents :
> Soit ils n'ont pas accès aux espaces du CLAE - Les parents se présentent devant l'accueil installé à l'entrée du CLAE. La limite est déterminée, le plus souvent, par des tables derrières lesquelles les animateurs accueillent les parents. Les enfants sont alors appelés et sortent pour retrouver leurs parents.
> Soit ils ont accès aux espaces du CLAE - L'accès et la circulation des parents est alors pensée et organisée par l'équipe d'animation.
Plusieurs postures de parents sont observées :
** Les parents s'avancent à peine, attendant leur enfant sans oser aller plus loin.*
** Les parents rentrent, récupèrent leur enfant et partent.*
** Les parents rentrent et circulent librement, prenant le temps d'attendre que l'activité se finisse, discutant avec l'équipe d'animation, jouant même parfois avec les enfants.*
Ces différentes postures sont influencées par l'organisation même, pensée par l'équipe.

Dans le cas où les parents circulent dans les espaces du CLAE, on observe des échanges avec les animateurs, les parents se renseignent, les animateurs accompagnent, en profitent pour échanger avec la famille sur le quotidien de leur enfant et du CLAE.
Ces temps informels d'échanges créent du lien entre parents et animateurs. Ils permettent aussi aux enfants de voir que les familles sont en lien avec les adultes de l'établissement.
Les parents peuvent observer le fonctionnement du CLAE de l'intérieur, connaître les animateurs et avoir une vision plus proche de la réalité.
Les animateurs sont toujours là, vigilants et prêts à intervenir si le besoin d'une médiation se fait sentir.
Ces différentes pratiques sont à mettre en lien avec l'organisation de l'école et l'ouverture qu'elle propose aux parents.
Souvent, le CLAE est un médiateur entre les parents et les enseignants.
Il reste important de souligner que dans certains CLAE, il faut que les équipes gèrent également des passages de personnes extérieures qui viennent utiliser les installations.

- Valoriser la prise en compte de la parole de l'enfant dans la vie du CLAE :

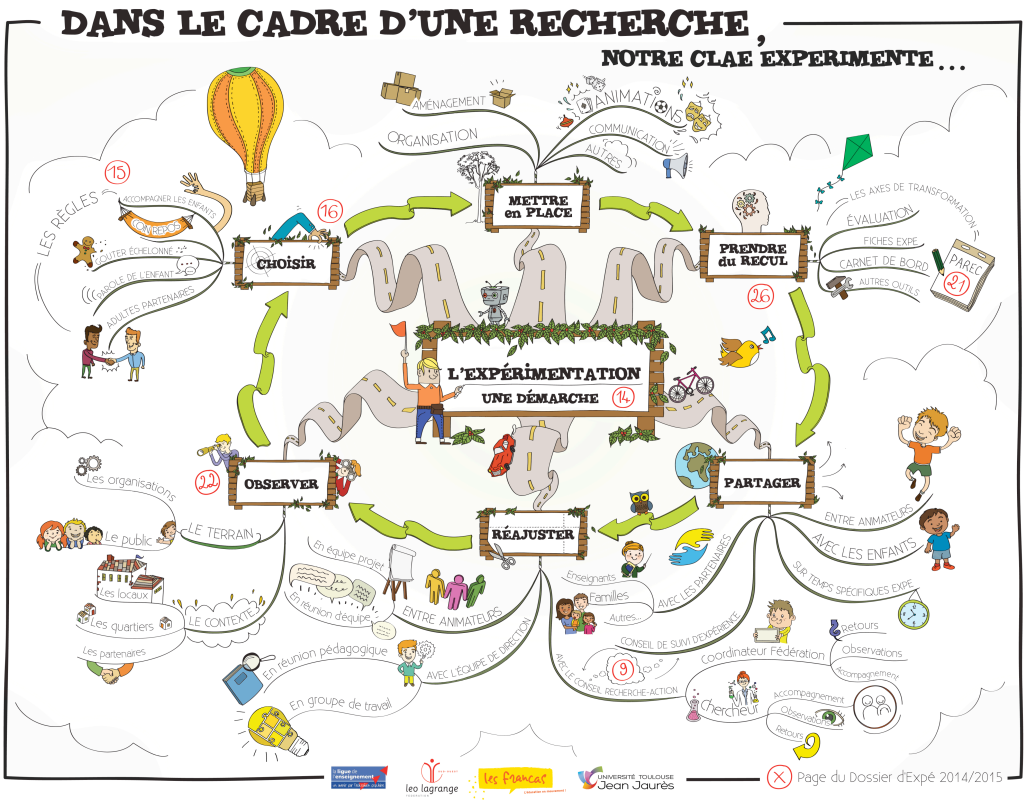
Les équipes ont tendance à dire que cela fait partie de leur activité. Le fait de le poser comme axe d'expérimentation a eu pour effet de les faire réfléchir sur ce qu'elles faisaient réellement.
Certaines disent le faire au quotidien et n'ont pas souhaité travailler plus avant sur cette règle.
D'autres disent avoir déjà mis en place des outils (échelle, météo) dont elles se servent après les activités.
Au final très peu d'équipe en expérimentation ont souhaité se pencher sur cette règle.
Ce point de l'expérimentation est à re-questionner avec les équipes ; en effet la prise en compte de la parole de l'enfant reste encore trop souvent enfermée dans une forme d'évaluation à des moments donnés ou à la simple prise en compte des envies des enfants. Il semble donc nécessaire de renforcer l'accompagnement des équipes à la réflexion qu'elles portent sur ce sujet.

Le passage régulier du chercheur sur le terrain et l'accompagnement des coordinateurs a permis de poser une inter connaissance, une confiance et de regrouper l'ensemble des acteurs (coordinateurs, chercheurs, équipes d'animation) autour d'un *bien commun* dans lequel chacun a pu progressivement trouver sa place. La coopération s'est développée par le biais d'interactions entre les différents acteurs de la recherche-action. Interactions entre chercheur et coordonateurs pour réfléchir à des propositions d'actions à expérimenter et développer des outils venant en appui pour le terrain. Interactions entre chercheurs et animateur et enfants pour comprendre le phénomène de l'intérieur.

La deuxième étape est l'intéressement qui consiste à "sceller les alliances", c'est-à-dire à imposer et stabiliser l'identité des acteurs convoqués par la problématisation : *« (...) l'intéressement est fondé sur une certaine interprétation de ce que sont et veulent les acteurs à enrôler et auxquels s'associer. (...) Dans tous les cas, le dispositif d'intéressement fixe les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances. Des structures sociales prennent forme, composées à la fois d'entités naturelles et humaines. »* (Callon, 1986, p189)

La participation du chercheur à des réunions présentant la recherche-action, sa présence sur les temps de CLAE pour observer mais aussi participer, les retours du chercheur au terrain ont permis

d'une part de cerner les besoins du terrain, mais aussi les envies des animateurs et des enfants avant de mettre en débat au sein du conseil de recherche-action l'ensemble de ces données. Ce travail a donné lieu à la création d'outils mis à la disposition du terrain : un dossier d'expérimentation reprenant l'origine et la démarche, le carnet de bord, différents textes ressources et une affiche présentant de façon visuelle la démarche de la recherche-action.



Les alliances se sont construites entre chercheur et terrain (animateurs, enfants, coordinateurs).
Pour le chercheur, la première alliance qui doit permettre une bonne coopération est celle qu'il noue avec les coordinateurs. En effet, ce sont eux qui vont faire le lien avec les responsables des fédérations d'éducation populaire et permettre que la recherche-action puisse être acceptée institutionnellement. Le deuxième niveau d'alliance et de coopération est le lien entre équipes d'animation et chercheur. Si le premier niveau se fait assez facilement, les coordinateurs étant venus demander au chercheur de travailler avec eux, le deuxième niveau est plus délicat. En effet, il faut d'abord que le chercheur soit accepté et reconnu comme un accompagnateur plutôt que comme un évaluateur. La représentation du chercheur peut varier en fonction des expériences passées des acteurs et de leur rapport au savoir. Le chercheur doit donc montrer qu'il est bien à la disposition du terrain et non l'inverse. Le travail de posture est donc primordial. Pour coopérer il faut aussi développer une confiance qui permettra à tous de s'exprimer, d'être entendu et d'accepter de se questionner dans sa pratique, acteur comme chercheur.
Ces alliances sont très importantes puisqu'elles permettent de pouvoir résister aux tentatives de récupérations institutionnelles et politiques. Elles assurent aussi une implication dans le travail d'expérimentation et de réflexion.

La troisième étape est l'enrôlement. C'est un intéressement qui a réussi. *« Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. (...) Décrire l'enrôlement c'est*

donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. » (Callon, 1986, 190). L'identité des acteurs est ainsi testée tout au long de cette phase d'enrôlement.
Afin de mener à bien un intéressement, il faut du temps pour que chacun puisse d'une part construire des connaissances communes et d'autre part trouver un rôle et une place dans la recherche-action.
Dans le cadre de cette recherche-action, les équipes d'animation des CLAE ont évoluées et se sont inscrites différemment dans le processus de recherche-action.
L'équipe 1 s'est tout de suite saisie des propositions d'expérimentation pour les interroger et en choisir une collectivement pour l'expérimenter : le coin calme. Cette équipe d'animation est relativement stable avec une direction qui croit fortement à la nécessité de faire évoluer les pratiques en réfléchissant, la présence d'un chercheur étant posée comme une opportunité d'aller plus loin. Cette équipe s'est donc inscrite dès la première année dans le processus distribuant des rôles aux animateurs et attribuant des fonctions aux différents lieux à leur disposition. On peut donc constater que du point de vue de la sociologie de la traduction, l'enrôlement s'est bien mis en place.
L'équipe 2, malgré quelques problèmes de locaux et de stabilité d'équipe a tenue, par l'intermédiaire de l'équipe de direction, à s'inscrire dans le processus. La première année a été compliquée, l'équipe ne trouvant pas de lieu pour développer leur coin calme. Les observations du chercheur leur ont permis de réaliser qu'il existait déjà des coins calmes informels et éphémères organisés par les enfants au grès de leurs besoins. Ce regard extérieur a autorisé les animateurs à imaginer autrement leur organisation. Au début, les rôles ont été partagé de façon aléatoire puis progressivement, à force d'échanges, de discussions, de passages du chercheur sur le terrain, chacun a pu intégrer le rôle dans lequel il se sentait le plus à l'aise. Ce temps plus long nécessaire à la prise de conscience des possibles de chacun a aussi permis de ressouder l'équipe et de poser une relation de confiance entre animateurs, mais aussi entre animateurs et chercheur. L'enrôlement a donc pris plus de temps que pour la première équipe car soumis à la nécessité de laisser chacun trouver sa place.
L'équipe 3 est entrée dans la recherche-action avec une direction nouvellement nommée et une équipe remaniée. Il a donc fallu que chacun apprenne à se connaître. Le directeur s'est donc servi de la recherche-action pour enrôler son équipe et la recherche action de ce nouveau départ pour construire la place de chacun. Après un début difficile ou chaque animateur exprimait son impossibilité à ne rien faire dans un coin calme, le chercheur accompagnant la réflexion des professionnels sur la posture à développer, l'équipe a finalement trouvé un mode de fonctionnement que les enfants ont très bien perçu et expliqué au chercheur. Tout en gardant leur spécificité et leur identité, les animateurs ont pu trouver une place d'acteur dans la recherche-action. L'enrôlement s'est donc fait différemment, de façon plus individuelle pour finalement trouver une posture défendant un collectif.
Pour l'équipe 4, il a fallu attendre cette troisième année pour observer une entrée de l'équipe dans le processus de recherche-action. L'équipe instable, la directrice en poste depuis longtemps, le directeur adjoint souhaitant faire évoluer les choses mais devant se tenir dans l'ombre de la directrice « historique », autant d'obstacles à l'enrôlement. La présence du chercheur n'a pu suffire à débloquer la situation d'autant plus difficile que les locaux sont situés au milieu d'une cité dont les problèmes envahissent régulièrement le CLAE. Les deux premières années, les observations du chercheur ont montrés un disfonctionnement d'équipe avec un désengagement des animateurs devenus des surveillants. En début de troisième année, le changement d'équipe à permis d'impliquer, avec l'aide du directeur adjoint, la directrice dans le processus de recherche-action. Chacun n'a pas encore tout à fait trouvé sa place, mais l'enrôlement est en cours.
L'équipe 5 n'a pu rester dans la recherche-action, l'enrôlement n'ayant jamais pu démarrer, des disfonctionnements institutionnels dépassant l'équipe d'animation s'étant développés. Elle a été

remplacée par une autre équipe qui semble prendre pied dans le processus, demandant au chercheur de venir les aider à réfléchir. Cependant, si le directeur encourage son équipe, il semble détaché de la recherche-action. Comment alors pourrons nous travailler avec une équipe enrôlée et un directeur à distance ? Le temps nous le dira.
Enfin l'équipe 6 a eu un comportement intéressant à analyser puisqu'elle a fait semblant d'être enrôlée pour mieux tirer parti de ce que pourrait produire la recherche-action. Elle a reçu le chercheur, l'a questionné, interrogé, lui a montré ce qu'elle produisait en matière d'outils pour la mise en place de l'expérimentation puis s'est appropriée le fruit du travail de réflexion collective. Après coup et analyse, le chercheur a pu constater que l'équipe n'avait jamais été dans le processus de recherche-action, seules deux personnes portaient l'expérimentation afin de s'approprier personnellement les réalisations. Cette équipe ne participe plus à la recherche-action. Elle a été remplacé par une autre qui n'a pu entrer dans le processus, les problèmes de violence du quartier ayant nécessité une restructuration, entrainant l'équipe vers d'autres priorités.
Cette phase d'enrôlement n'est pas simple et reste diverse en fonction des contextes. Elle est intéressante puisqu'elle met en lumière la coopération qui se construit entre acteurs afin de trouver un terrain commun qui permette, par la confiance et l'envie d'avancer, de travailler de concert.

Enfin, la quatrième étape est la mobilisation des alliés qui consiste à "rendre mobiles", à "déplacer" des entités qui étaient immobiles auparavant, par la désignation de porte-parole successifs : *« (...) quelques individus, parlant pour les autres, ont été intéressés au nom des foules qu'ils représentent (ou prétendent représenter) »* (Callon, 1986, 194). Ces représentants, ou porte-parole, parlent et agissent au nom des foules d'acteurs qu'ils représentent autant d'alliés faisant masse pour rendre crédibles et indiscutables les points de vue défendus et actions entreprises.
Cette étape de mobilisation peut s'observer au-delà des équipes, au sein des fédérations d'éducation populaire qui prennent connaissance du travail de leurs animateurs qui eux mêmes sont plus assurés pour l'exposer. Nous sommes là dans un travail de reconnaissance d'une profession qui peine à trouver une véritable place dans la société. Mais ce travail, par le biais des présentations qui en sont faites chaque année aux différents partenaires, permet plus largement de montrer ce qui se passe en animation dans les CLAE.
Les animateurs qui participent aux expérimentations discutent, échangent avec des collègues, les enseignants, les enfants, les parents. Autant d'acteurs qui vont pouvoir à leur tour interroger leurs représentations sur le métier d'animateur.
Les coordinateurs qui parlent du travail des animateurs, de leur propre investissement auprès du terrain mais aussi dans une réflexion scientifique, va permettre de montrer ce que la recherche-action peut apporter aux équipes, mais aussi aux institutions en terme de mise en lumière de leur travail.
Le chercheur va pouvoir s'appuyer sur ces expériences pour développer une réflexion autour des pratiques d'animation, mais aussi des besoins en formation.
Enfin, les responsables des fédérations d'éducation populaire vont pouvoir faire valoir le travail réalisé sur le terrain. C'est là que le risque est de tomber dans une récupération de la recherche-action, sans bien comprendre qu'elle est un processus. Cet affichage institutionnel ou cette utilisation politique pourra être régulé par les acteurs de la recherche-action qui auront su trouver leur place dans un processus conçu et n'existant que par eux.

L'ensemble de ces étapes, nommées par la sociologie de la traduction « points de passages obligés » permettent de comprendre comment une recherche-action peut voir le jour, se développer en donnant une place à chacun, sans hiérarchie mais juste à partir d'un investissement et d'une volonté de comprendre et de faire évoluer les pratiques.

Au terme de ces quatre étapes, si la mobilisation réussit, si les porte-paroles sont représentatifs, si les compromis auxquels on a abouti sont satisfaisants pour tous, alors on obtient un "réseau de liens contraignants", articulés autour des porte-paroles représentatifs. La recherche-action, au-delà de permettre une réflexion et une amélioration des pratiques, donne la possibilité aux acteurs de s'organiser en coopérant à des niveaux différents pour obtenir au bout du compte un réseau d'acteurs articulé autour de porte parole, mais aussi d'actions repérées. Et si la coopération dans la recherche-action permettait aussi la reconnaissance des pratiques professionnelles et donc de la profession d'animateur ?
Traduire, c'est *« exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole »* (Callon, 1986, 204). La sociologie de la traduction rejoint, sur ce point, la recherche-action et permet l'étude du processus de coopération.

Cet exemple semble idyllique. Pourtant, il est intéressant de voir comment la représentativité des portes paroles peut être bousculé. On se retrouve alors à gérer des controverses au sens de la sociologie de la traduction c'est-à-dire *« toutes les manifestations par lesquelles est remise en cause, discutée, négociée ou bafouée la représentativité des porte-parole. Les controverses désignent donc l'ensemble des actions de dissidence. »* (Callon, 1986, 199). *« (...) la clôture des controverses coïncide avec la mise en place de porte-parole incontestables (...) au terme d'une série, qui peut être longue, de négociations en tous genres. »* (Callon, 1986, 201).
Dans ce cas précis, les coordinateurs ont subi des pressions de la part de certains responsables des fédérations d'éducation populaire pour produire des résultats de recherche qu'il soit possible d'afficher institutionnellement, les appels à marché pour l'organisation des CLAE étant bientôt lancés et les arrangements entre fédérations d'éducation populaire ne tenant plus, chacun voulant pouvoir tirer parti du travail des acteurs de terrain. Dans cet exemple, l'ensemble des acteurs de la recherche-action ont décidé de résister et de continuer à travailler, non pas pour produire des résultats utiles aux politiques, mais pour développer des connaissances et accompagner le changement des pratiques au jour le jour, expliquant sans cesse que la recherche-action est un processus qui ne produit pas des résultats comptables mais qui demande du temps pour de véritables transformations. Les portes paroles sont donc plus forts que les controverses. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

Cet exemple montre combien il est compliqué pour le chercheur de développer une relation avec les institutions qui ne soit pas basée uniquement sur la nécessité d'un résultat comptable. D'autres exemples auraient pu aussi montrer comment le chercheur doit travailler la coopération au sein de la recherche-action qui, si elle est demandée par le terrain, ne se développe pas naturellement, les enjeux sociaux et politiques pouvant prendre le pas sur le temps nécessaire au développement du processus de la recherche-action. Très souvent, les institutions ont une représentation de la recherche sous le prisme de cabinets d'études répondant à une commande et apportant des résultats. Le principe de la recherche-action est basé sur la confiance qui doit s'instaurer entre les acteurs, sur le temps nécessaire à la réflexion et l'expérimentation et enfin sur l'idée d'une co construction qui ne donne pas des résultats mesurables et affichables rapidement, la recherche-action agissant comme un processus de transformation nécessitant du temps.
En recherche-action, la collaboration est essentielle pour développer un processus de réflexion et de transformation. Dans l'ensemble des recherches actions que j'ai pu mener, la collaboration se développe entre acteurs de terrain et chercheur, un travail de connaissances communes et de respect mutuel permet à tous de progresser, acteurs comme chercheur. Si la recherche-action permet de développer de la collaboration entre acteurs et chercheurs, construisant ensemble une réflexion utile au terrain et un réseau de connaissance, les détendeurs de pouvoir politique ou institutionnel ne comprennent pas l'intérêt de ce processus qui demande du temps et l'engagement des personnes. Mais peut être ont-ils peur de ce contre pouvoir qui pourrait s'exprimer au travers

de portes paroles. Lorsqu'un groupe s'exprime cela veut dire qu'il existe et qu'il faut donc en tenir compte dans le jeu social. C'est sans doute ce qui m'a obligé à arrêter une autre recherche-action sur la réflexion autour des politiques jeunesses en milieu rural.

Bibliographie

Akrich M. Callon M. Latour B. 2006. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs.* Paris : Presses des Mines.

Barbier R. 1987. *La recherche action.* Paris : Economica.

Bataille M. 1983. « Méthodologie de la complexité ». Pour n°90. p33.

Bataille M. 1984. *Une recherche-action coéducative*. Université de Toulouse-Le-Mirail.

Beaud S. Weber F. 2003. *Guide de l'enquête de terrain.* Paris : La Découverte.

Bordes V. 2007. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales.* Paris : L'Harmattan. Collection Débats Jeunesses.

Callon M.1986. « Eléments pour une sociologie de la traduction – La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ». L'année sociologique, 36. 169-208

Dubost J. 1987. *L'intervention psycho-sociologique.* Paris : PUF.

Grafmeyer Y. Joseph I. 1984. *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine.* Paris : Aubier.

Hugon MA. Seibel C. 1988. *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation.* Belgique : De Boeck Université.

Latour B. Woolgar S.1988. *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques.* Paris : La Découverte.

Latour B.1989. *La science en action*. Paris : Gallimard

Le Boterf. G. 1983. « La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ? » Pour n° 90. p. 44

Lewin K. 1947. « Décision de groupe et changement social » dans Levy A. 1947. *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains.* Tome 2. Paris : Dunod.

Morin. A. 1985. « Critères de "scientificité" de la recherche-action. ». Revue des Sciences de l'éducation. vol. XI. p. 38.

Mouvet B. (dir.), 2009. *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires, le projet Solidarité.* Liège : Les éditions de l'ULG.

Mouvet B. Hugon MA. 2011. « Travailler dans la ville : question de méthode ». Spécificité n°3.pp129-138.