

La recherche collaborative en éducation et formation. Instrument ou enjeu éthique de la recherche ? Instrument or ethical issue of educational collaborative research?

Nina ASLOUM and Daniel GUY

Volume 6, Number 1-2, 2017

Les recherches collaboratives en éducation et en formation :
référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les
pratiques professionnelles

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040219ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040219ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

ASLOUM, N. & GUY, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et
formation. Instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, 6(1-2),
74–87. <https://doi.org/10.7202/1040219ar>

Article abstract

In the area of teaching sciences, the authors study the space given to the collaboration concept in order to enlighten the co-production and practices management processes in the area of change conduct and support, especially when these practices are held by research-intervention. Base on the analysis of a common work dedicated to the change conduct and support, the authors situate the idea of collaboration in the theoretical object formulation of the “change conduct and support” and clarify its place and role among the terms and conditions of research-intervention implemented.

La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche ?

Nina ASLOUM*, Daniel GUY**

*Université de Toulouse 2, ENSFEA UT2
UMR EFTS (Unité mixte de recherche «Éducation, formation, travail, savoirs»)
2, route de Narbonne BP 2268731 326/Castanet Tolosan Cedex, France
nina.asloum@educagri.fr

**Université Toulouse 2 Jean-Jaurès
UMR EFTS
5, Allée Antonio Machado, 31000 Toulouse, France
guy@univ-tlse2.fr

Mots-clés : Recherche-Intervention (RI), Collaboration, Changement, Conduite et accompagnement, Éducation

Résumé : Dans le domaine des sciences de l'éducation, les auteurs étudient la place accordée à l'idée de collaboration pour éclairer les processus de coproduction et régulation des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, plus particulièrement quand ces dernières sont soutenues par des recherches-interventions. En appui sur l'analyse d'un ouvrage collectif consacré à la conduite et à l'accompagnement du changement, les auteurs situent l'idée de collaboration dans l'élaboration théorique de l'objet «conduite et accompagnement du changement» et précisent sa place et son rôle dans les modalités de recherche-intervention mises en œuvre.

Title: Instrument or ethical issue of educational collaborative research?

Keyword : Research-intervention (RI); collaboration; change; conduct and support; teaching

Abstract : In the area of teaching sciences, the authors study the space given to the collaboration concept in order to enlighten the co-production and practices management processes in the area of change conduct and support, especially when these practices are hold by research-intervention. Base on the analysis of a common work dedicated to the change conduct and support, the authors situate the idea of collaboration in the theoretical object formulation of the "change conduct and support" and clarify its place and role among the terms and conditions of research-intervention implemented.

Introduction

Au cours d'une période marquée par de profondes mutations : révolution technologique, globalisation, pluralisme culturel, modernisation de l'action publique, mais aussi crises économiques, catastrophes écologiques, montée des nationalismes, l'action politique peut paraître impuissante et les individus peuvent avoir parfois le sentiment d'être renvoyés à leur isolement avec les conséquences néfastes qu'il entraîne notamment dans le monde du travail, Burn-out ou dépression, comme en témoignent pour les métiers de l'éducation et de l'enseignement les travaux de Tardif et Lessard (1999). Le travail des enseignants est décrit comme étant un travail solitaire avec une dimension collective de plus en plus prégnante qui s'inscrit dans un cadre structuré et rigide. Les organisations scolaires sont des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement. Les travaux de Lantheaume et Helou (2008) sur la souffrance des enseignants soulignent qu'ils perçoivent leur métier comme un « métier impossible » (p.35), contraint par de multiples prescriptions, qui peut engendrer « un sentiment d'usure et pouvant se transformer en désespoir quand l'impression de ne pas y arriver à faire face l'emporte » (p.89). En réaction à ces constats amers, des acteurs dessinent un nouvel horizon en portant la revendication du commun pensé comme co-activité, co-obligation, coopération, collaboration et réciprocité (Dardot & Laval, 2014). Cette conception du commun développée par Dardot et Laval met l'accent sur l'activité pratique qui permet de rendre compte d'une production commune, mais aussi, en ce qui concerne notre propos, de contribuer au développement d'acteurs du changement au sens de Toffler (1987).

Relayé par les sciences sociales, le principe de collaboration, de coopération qui s'oppose à « l'individualisme négatif » (Castel, 1995) est réactivé, enrichi par la conviction qu'un autre mode d'organisation des relations sociales est possible. Il est effectivement permis, aujourd'hui, de repérer dans de nombreux domaines des formes de collaboration à la recherche d'idéaux politiques défendant le désir de créer des communs avec des acteurs aux conceptions et convictions différentes. C'est le cas, pour ne citer que cet exemple, de l'économie collaborative, qu'il s'agisse en ce domaine, de pratiques concrètes des professionnels, de la recherche ou, plus largement, de toutes les formes hybrides qui se développent à l'articulation de la science et de l'action. Dans tous ces lieux traversés par des injonctions de transformation, la collaboration est à penser comme un enjeu de développement professionnel, voire comme un défi. Qu'en est-il dans le domaine des recherches en éducation et en formation entre chercheurs eux-mêmes et entre les chercheurs et les praticiens ? Quelle place est accordée à l'idée de collaboration pour éclairer les processus qui favorisent la coproduction et la régulation collective dans le cadre des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, plus particulièrement quand ces dernières sont soutenues par des recherches-interventions ?

Pour instruire cette question, nous prendrons appui sur la publication d'un ouvrage par un collectif de chercheurs (Bedin, 2013). Cet ouvrage a pour ambition d'apporter « un éclairage différent par rapport à celui des sciences de gestion sur la problématique de la conduite et de l'accompagnement du changement à partir de postures, de démarches et de concepts développés en sciences de l'Éducation ». Nous n'avons pas retenu cet ouvrage uniquement pour l'intérêt scientifique que représente l'effort de problématiser la conduite et l'accompagnement du changement depuis les sciences de l'éducation, loin de la vision trop souvent prescriptive promue par les sciences de gestion dans leur souci d'aider les porteurs de projet à vaincre les résistances aux changements. Au-delà de cet aspect, cet ouvrage a aussi retenu notre attention, parce qu'il est le fruit d'une élaboration collective. L'objectif de son analyse est double. D'abord, situer l'idée de collaboration dans l'élaboration théorique de l'objet « conduite et accompagnement du changement » par ce collectif de chercheurs en soumettant à l'analyse des données textuelles l'introduction et les trois parties de l'ouvrage. Puis, préciser la place et le rôle de la collaboration dans les modalités de recherches-interventions mises en œuvre. Au préalable, nous nous attacherons à circonscrire l'idée que recouvre la collaboration pour en dégager les conditions de mise en œuvre d'une recherche collaborative. Il s'agira ensuite de construire une grille d'analyse des Recherches-Interventions afin d'être en mesure de situer la place et le rôle de la collaboration entre les différents acteurs, chercheurs et professionnels, de ce type de dispositif.

1. Le développement des pratiques de recherche à l'épreuve de la collaboration

1.1 L'idée de collaboration

L'idée de collaboration est à distinguer de celle de coordination. Si la coordination par exemple renvoie seulement à des activités de communication fonctionnelle, le terme de collaboration est réservé à des situations professionnelles dans lesquelles les acteurs ajustent leurs activités en vue d'une action commune efficace (Schmidt, 1994; Marcel et al. 2007). La collaboration est définie comme un processus par lequel les membres s'engagent dans une action et interagissent dans le but d'atteindre un objectif commun. Collaborer ne signifie pas seulement pour des chercheurs et des professionnels faire ensemble, c'est avant tout reconnaître les compétences de chacun et les mettre en commun au service de l'objet de recherche (St-Arnaud, 1989). La collaboration comme la coopération¹ ne peuvent se réduire à un ensemble d'activités conjointes et (co) ordonnées par l'organisation d'un travail collectif. Elles sont toutes deux fondées par une praxis instituante au sens de Castoriadis (1999), c'est-à-dire par une activité collective autogouvernée qui engage les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques et institue, par la délibération commune, des règles reconnues par chacun (Bedin & Guy, 2015). Cependant, dans certains contextes sociopolitiques ou professionnels dissymétriques, ce que l'on peut considérer le plus souvent comme un idéal de collaboration ou de coopération court le risque de se dissoudre dans le courant de l'action en autant de « contributions à... », « ajustements mutuels », « régulations », « coordination »... c'est le cas, par exemple, quand une équipe projet en situation de décision, et confrontée aux difficultés de l'action, délaisse l'idéal d'un commun pour construire un possible fondé sur des accommodements, des compromis comme ont pu l'observer Bourassa, Leclerc et Fournier, (2010) à propos d'une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion. Cette recherche répondant à une commande devait initialement permettre aux professionnels d'avoir une analyse critique de leurs pratiques d'intervention allant jusqu'à leur transformation. Malgré les intentions explicitées, partagées et validées auprès des participants, cette recherche s'est vue modifiée tout au long du processus et n'a pas pleinement atteint ses visées initiales. Les auteurs rapportent qu'ils ont dû consentir à des réajustements mutuels, des compromis constants tout au long du processus et comme le souligne le titre évocateur de l'article passer de « l'idéal au possible ».

1.2 Les conditions de la recherche collaborative

Les rapports entre science et action ont fait l'objet de recherches importantes passant de la recherche-action à de nouveaux modes de recherche collaborative centrés sur les transformations des pratiques en analysant finement les interactions entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 1997, Bednarz et al. 2001, Desgagné et al. 2001, Morrisette, 2011). De nombreux auteurs ont ainsi explicité et illustré le concept de la recherche collaborative (Bednarz, 2013; Larouche, 2005; Morrisette & Desgagné, 2009) en clarifiant les fondements de ce type de recherche dans une double logique : celle du développement professionnel et celle de la recherche. Les auteurs s'accordent pour dire que la contribution des professionnels de terrain à l'ensemble de la démarche est une condition sine qua non de la recherche collaborative dont les visées principales sont la production de connaissances et le développement professionnel.

Il n'y pas de collaboration possible entre les chercheurs et les praticiens sans intérêt pour chacune des parties, sans règle du jeu — convention, contrat ou charte —, mais aussi comme nous le rappelle Rousseau (1754) sans abandon d'une certaine marge de liberté prix de l'engagement dans une action commune. La théorie des jeux illustre par le dilemme du prisonnier et ses généralisations l'idée que la poursuite de l'intérêt individuel sans confiance dans les autres partenaires, et donc sans collaboration, aboutit à un effet contre-productif (Eber, 2006). Ainsi la collaboration suppose que l'un des membres accepte d'entrer dans la relation d'échange suscitée par celui qui en a pris l'initiative. Par ailleurs, les recherches en ethnologie ont montré que la vie de l'organisation repose en fait sur un modèle de l'échange hybride, c'est-à-dire un échange gratuit et intéressé à la fois. Mais cet échange ne peut s'effectuer hors d'un cadre commun aux deux parties. Ce cadre « composé d'un ensemble de principes de coordination et d'acceptation de règles communes d'action, de convention, qui cimenter les relations dans l'organisation, est la condition principale de la collaboration » (Bernoux, 2010, p. 215). Cependant, l'acceptation des règles ne semble pas suffisante à créer de la collaboration. En effet, même si l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) a démontré l'importance de cadres stables et définis pour faciliter des actions collectives des acteurs, le poids de l'organisation, de la hiérarchie et des jeux de pouvoir ne facilitent pas la collaboration. Une certaine égalité entre les contractants apparaît en fait comme nécessaire et c'est en ce point qu'elle se distingue d'une forme de solidarité, rencontrée par exemple dans le tra-

1 L'usage de coopération n'est pas ici réservé à des situations professionnelles comme c'est le cas de celui de collaboration. Dans cette perspective, nous conviendrons tout au long de cet article que si les deux termes sont assez proches l'un de l'autre, l'un la coopération, renvoie à une pluralité de domaines d'action quand l'autre, la collaboration, vise plus spécifiquement les situations professionnelles.

vail social, qui ne dépasse pas les dimensions assistancielles et compassionnelles quand une solidarité authentique implique pour les travailleurs sociaux de rentrer dans la mutualité des relations humaines (Sennett, 2014). De même, c'est bien l'égalité entre les acteurs engagés dans une relation de collaboration qui permet de distinguer cette dernière de la coordination qui se situerait davantage sur le plan de la prescription. La collaboration appartiendrait à la sphère de l'agir alors que la coordination à celle du « dire » (Neuville, 1998).

Toutefois, nous repérons également d'autres conditions nécessaires à la collaboration, plus centrées sur les relations entre les acteurs et les formes de communication entre eux. Pour le sociologue Richard Sennett (2014, p.33), « la capacité d'écoute est aussi importante que de savoir s'exprimer clairement » dans la vie sociale. Cet auteur défend l'idée que cette qualité est cruciale et « partager avec d'autres peut compenser ce qui nous manque individuellement ». L'auteur ajoute qu'écouter soigneusement engendre deux sortes de conversation : dialectique et dialogique. La conversation dialectique au sens d'Aristote doit conduire à une synthèse, ou une intelligence commune. L'enjeu est la recherche d'un terrain d'entente. La conversation dialogique au sens de Bakhtine (1970), ne cherche pas un terrain d'entente, mais permet aux interlocuteurs de prendre conscience de leurs points de vue et d'approfondir leur compréhension mutuelle. L'une n'est pas à opposer à l'autre, les deux sont souvent mêlées, mais en sciences humaines, lors des recherches ou des interventions, nous sommes amenés à dialoguer avec les acteurs de terrain, lors de moments formels (entretiens, négociations...), mais aussi lors de moments informels, et la qualité de l'écoute lors de ces occasions peut participer à une différence de perception de la collaboration.

1.3 La recherche-intervention

Le concept de recherche-intervention, défini par plusieurs auteurs (Mérini & Pontet, 2008 ; Marcel, 2012 ; Bedin, 2013), relève d'une démarche plus large que la recherche-action et propose un cadre général qui permet de « penser la conduite et l'accompagnement du changement de manière plurielle » (Bedin, 2013). « La recherche-intervention, en science de l'éducation, se définit comme une démarche en lien systématique avec une demande sociale formalisée à des degrés divers pouvant aller jusqu'à une commande. Cette démarche globale se traduit par un dispositif idoine de la reconnaissance simultanée de l'autonomie relative et de l'interdépendance de la recherche et de l'intervention. » Marcel (2015).

Cette démarche de recherche s'attache non seulement à entretenir un regard critique sur la science « en action », mais propose également un cadre méthodologique d'intervention dans la perspective de la conduite et l'accompagnement du changement. Son opérationnalisation regroupe les quatre points suivants (Bedin, 2013) :

- L'organisation d'un comité de pilotage et de réunions permettant de contractualiser les finalités et la démarche entre les partenaires
- La consultation des acteurs de terrain pour s'ancrer dans une réalité éducative
- La production d'un rapport
- La diffusion, les processus, les produits et les résultats.

Si la consultation des acteurs, la production d'un rapport et la diffusion sont communes aux recherches sur et pour des pratiques, le dispositif de pilotage de la recherche est plus spécifique aux modalités de la recherche-intervention en visant à émanciper ces dernières « des clivages traditionnels chercheurs/praticiens, théorie/pratique par un protocole de négociation et une double problématisation propre à chaque espace (chercheur, praticien) » (Ponté, 2015). Dans cette perspective, la collaboration entre les différents partenaires de la recherche-intervention participerait d'un enjeu éthique pour construire en commun de nouvelles connaissances. Cependant la collaboration ne court-elle pas le risque dans le courant de l'action, et confrontée aux contraintes d'une recherche contractualisée, d'être instrumentalisée en ne devenant qu'une « technologie » parmi d'autres de mobilisation des partenaires ?

Pour examiner cette question, et avant de préciser la méthodologie, nous avons élaboré une grille d'analyse théorique pour situer la place de la collaboration dans les recherches-interventions.

2. Approche méthodologique : la démarche d'analyse

2.1 Une trame d'analyse pour situer la place de la collaboration dans les Recherches-Interventions

À partir de la définition de la collaboration proposée et de la démarche de conduite et d'accompagnement du changement en éducation structurée par une recherche-intervention, nous avons construit une grille d'analyse permettant de lire

des recherches-interventions sous le prisme de la collaboration. Pour chacune des six dimensions retenues pour analyser une recherche-intervention, la grille propose des points d'attention pour caractériser le dispositif du point de vue de la place qu'il accorde à la collaboration (tableau 1).

Tableau 1
Grille d'analyse de la collaboration

Dimensions	Caractéristiques
L'ancrage	- Epistémologique et théorique - Politique - Contextuel - Pédagogique
Les finalités	- Des enjeux, des objectifs communs aux acteurs - La création de communs de connaissance, d'éducation,...
Les acteurs impliqués	- Acteurs individuels ou groupes d'acteurs - Institutions
Les relations entre les personnes en jeu	- La posture du chercheur-intervenant (par rapport aux acteurs, au savoir, etc.) - La communication entre les personnes (avec les pairs et avec les acteurs de terrain, pratiques de dialogues, place de l'informel...) - La déontologie du chercheur
Les règles et le cadre	- Les logiques d'intervention et leur origine (démarches, projet...) - Les dispositifs et les outils en jeu (apportés par qui ? Construits ?...) - L'origine de la demande/commande - La place de la négociation
Le temps	La durée de la R-I (temps long, court...)
Les modalités de validation	- La validation - La restitution et la prise en compte des acteurs (leur statut, à qui, quand, comment...)

2.2 Analyse des données textuelles

Pour étudier la collaboration dans la conduite et accompagnement du changement nous nous sommes appuyés sur un référent commun, coconstruit par les membres d'une composante d'une unité mixte de recherche en sciences de l'éducation : l'ouvrage publié en 2013 à L'Harmattan : *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Cette écriture collective a permis de théoriser depuis le champ des sciences de l'éducation, la question de la conduite et l'accompagnement du changement. Les différentes contributions de l'ouvrage alternent entre la réflexion conceptuelle, l'exposé de travaux empiriques ou la comparaison de recherches alimentant de la sorte la problématisation du changement, de sa conduite et de son accompagnement. Au-delà de l'aspect pédagogique de l'ouvrage, les auteurs clarifient également leurs postures méthodologiques et épistémologiques, ce qui les incite aussi à se positionner, ou du moins se questionner sur le type de changement qu'ils souhaitent accompagner et conduire.

L'ouvrage est ainsi constitué d'une introduction, de trois parties et d'une conclusion. Les cinq contributions de la première partie sont relatives à : « L'élaboration : à l'interface de la science et de la société ». Elles situent le cadre préalable d'analyse et donnent des points de repère sur la manière de positionner intellectuellement et socialement le changement en éducation et formation. Les six contributions de la deuxième partie de l'ouvrage : « Vers une stabilisation : le choix des concepts et des méthodologies » définissent le changement en situation et prennent en considération des aspects contextuels. Les six dernières contributions de la troisième partie de l'ouvrage : « Une illustration : crise et changement » quant à elles, visent à opérationnaliser et à illustrer la problématique de la conduite et de l'accompagnement du changement.

Nous avons ainsi pris le parti d'analyser, un premier corpus constitué à partir de l'introduction et des trois parties de l'ouvrage composé d'un ensemble de 17 chapitres. Nous avons délibérément exclu dans nos analyses, la conclusion dans la mesure où cette dernière s'est nourrie des textes rassemblés dans l'ouvrage.

Ce corpus a fait l'objet d'une analyse des données textuelles opérée avec le logiciel IRaMuTeQ, Version 0.6 alpha 3, conçu par Ratinaud (2009) dont l'objectif était d'inférer la place de l'idée de collaboration dans l'élaboration théorique de l'objet « conduite et l'accompagnement du changement ».

Pour opérer la classification lexicale hiérarchique descendante (CHD) du corpus de texte soumis à l'analyse, le logiciel IRaMuTeQ utilise la méthode Reinert qui met à jour les principales lois statistiques de distribution du vocabulaire dans un corpus. À cette fin, l'algorithme du logiciel commande l'analyse d'un tableau des données dont les lignes sont constituées par l'ensemble des énoncés élémentaires² qui composent le corpus et les colonnes par l'ensemble des formes réduites, ou lexèmes, qui fixent le vocabulaire puisque la formation d'un mot varie en fonction des marques du pluriel ou de la conjugaison. Chaque cellule du tableau enregistre la présence (1) ou l'absence (0) d'une forme réduite F dans un énoncé E. Ce tableau est principalement composé de zéros (97 %) si bien que la simple co-occurrence de deux mots dans une même unité de contexte devient très significative ; ce qui explique le choix effectué par Reinert de privilégier l'analyse sémantique par rapport à l'analyse syntaxique.

2.3 L'approche matricielle

Nous nous sommes interrogés dans un deuxième temps sur la place que peut occuper la collaboration dans une recherche-intervention. Nous avons opéré de la sorte pour deux chapitres relatant chacun une recherche-intervention. Ces deux chapitres ont été sélectionnés, car ils nous semblaient pertinents pour explorer les dimensions de la collaboration dans des recherches consacrées à la conduite et à l'accompagnement du changement en éducation. Les deux chapitres étudiés sont les suivants : le chapitre trois : « arrivée à la recherche-intervention-changement en provenance de l'intervention sociologique » et le chapitre 10 : « le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit ». En nous appuyant sur la définition de la collaboration proposée dans notre article et sur la démarche de conduite et d'accompagnement du changement en éducation structurée par une recherche-intervention nous avons élaboré une matrice croisant les résultats de l'analyse lexicométrique avec les six dimensions présentes dans la trame d'analyse pour situer la place de la collaboration dans une R-I (cf. 2.1).

3. Analyse et interprétation des données textuelles

3.1 L'analyse statistique de l'introduction et des 17 chapitres de l'ouvrage

Après l'étape préparatoire de lemmatisation et de segmentation, le logiciel nous fournit les caractéristiques suivantes concernant notre corpus : 4 UCI (Unités de contextes initiales correspondant à l'introduction et aux trois parties de l'ouvrage) et 4201 lemmes. Le logiciel a sectionné le corpus en 1068 Unités de Contexte élémentaire (UCE) dont 91,10 % vont être utilisées pour l'analyse soit 973 UCE ce qui représente un taux représentatif. L'analyse statistique distingue 6016 formes, 38678 occurrences. Pour rappel, la Classification descendante hiérarchique (CHD), opère une classification hiérarchique de type descendante qui, au départ du corpus unique de tous les segments, va distinguer itérativement des classes de segments homogènes selon une métrique prédéfinie, en l'occurrence la dissimilarité ou mesure de la distance interclasses. Elle est matérialisée par un dendrogramme et permet de différencier les cinq classes lexicales (figure 1).

Le schéma ci-dessous représente le dendrogramme de la Classification descendante hiérarchique (C.H.D.) c'est-à-dire les oppositions successives des classes constituées par l'analyse lexicale. On notera par exemple que, dans un premier temps, le corpus sépare la classe cinq de l'ensemble du corpus puis dans un second temps, il oppose la classe quatre du corpus subsistant et ainsi de suite.

Nous présenterons brièvement les différentes classes en portant une attention particulière à la classe trois dont le champ lexical est centré sur « apprendre » le changement, c'est-à-dire le « comprendre » pour apprendre à le conduire et à l'accompagner dans le cadre des R-I.

² Le découpage du corpus en unités de contexte opérationnalise la notion d'énoncé qui est définie comme la plus petite unité de texte susceptible de décrire la représentation sous-jacente d'un sujet, et dont la marque est, au minimum, la relation qu'établit l'individu entre un prédicat et un sujet (grammatical). Le corpus est considéré par la méthode Reinert comme un ensemble de segments de texte (Reinert, 1987).

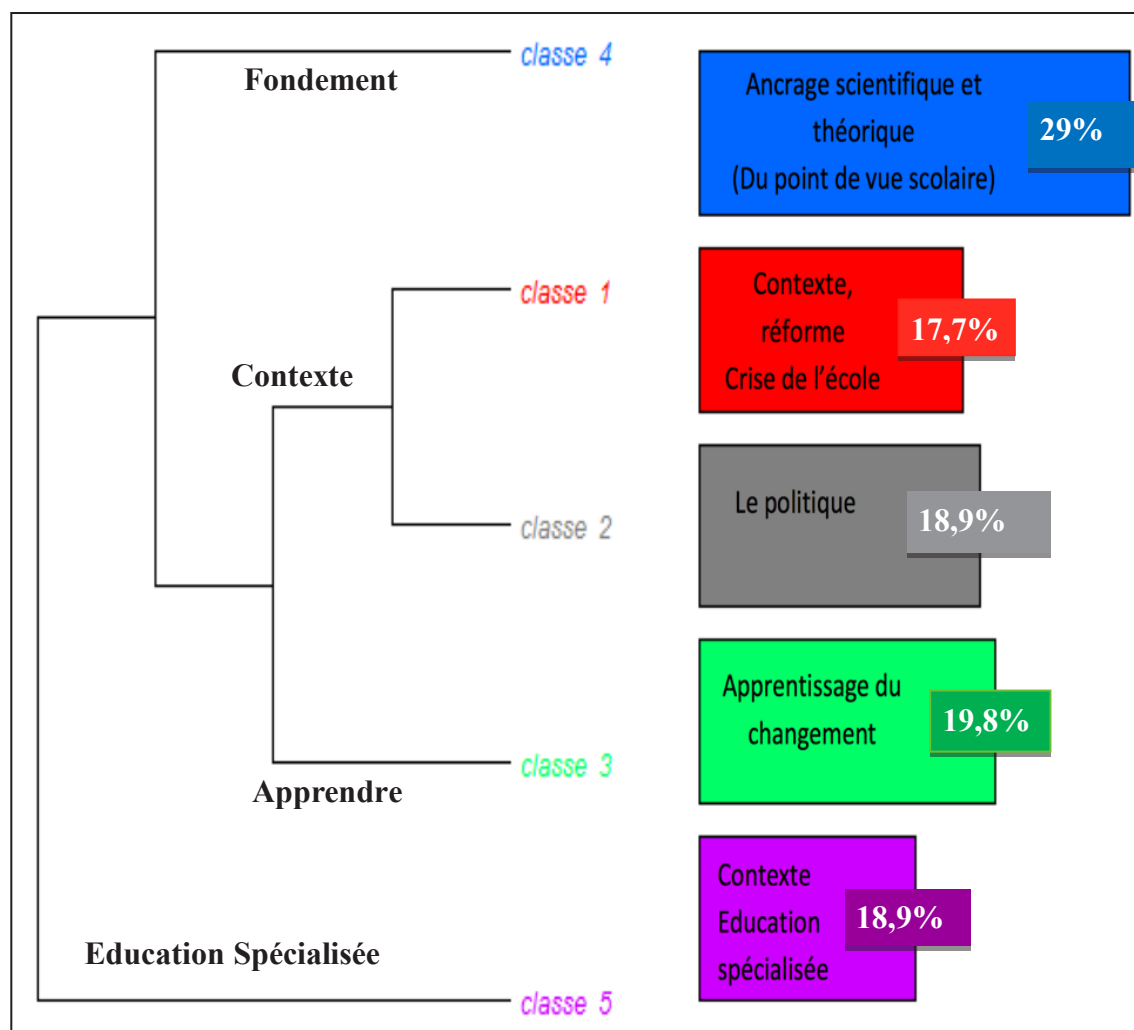


Figure 1: Dendrogramme de la classification descendante hiérarchique de l'ouvrage, taille des classes.

Le dendrogramme différencie nettement deux groupes de classes lexicales et semble comporter deux thématiques principales. L'une, réduit à une seule classe, la classe cinq, regroupe des segments de texte relatifs à l'éducation spécialisée. La seconde composée de quatre classes (cl. 3, 2, 1, 4) semble plutôt se rattacher à l'ancrage scientifique et théorique du collectif dans un processus d'apprentissage du changement. Les classes deux et un sont associées, leur regroupement constitue l'une des deux branches du dendrogramme. Elles ont donc en commun de mettre en évidence l'inscription des recherches dans des contextes spécifiques dans lequel est produit le projet. Néanmoins, la classe trois insiste sur la prise en compte des dimensions politiques. Dans la suite de nos propos, nous attacherons à présenter successivement le contenu de ces différentes classes en nous focalisant sur leur contenu propre et ce qu'elles permettent de mettre en tension dans les thématiques ainsi dégagées.

La classe cinq, la moins importante, regroupe 14,6 % des termes. On notera que la classification sépare nettement cette classe de l'ensemble du corpus. Cette classe comporte un vocabulaire spécifique emprunté au monde de l'éducation spécialisée. D'une part on retrouve des formes très significatives ($p < .001$) telles que : jeunes, adolescents, monde éducatif, éducateur, accueil. Il apparaît que le vocabulaire employé, puisque constitutif d'une seule classe et en opposition (première partition) avec les autres classes, est donc spécifique d'un discours relatif à l'éducation spécialisée. Le monde lexical convoqué est somme toute très éloigné des autres classes, elle correspond à un chapitre de la partie trois de l'ouvrage.

La classe trois, avec 19,5 % de formes lexicales, traite d'un sujet qui semble essentiel pour les chercheurs engagés dans la production de l'ouvrage : l'émergence d'un apprentissage collectif sur la conduite et de l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation. À la lecture des formes les plus significatives de la classe, c'est la forte présence de la notion d'apprentissage du changement qui prédomine dans le discours. Nous trouvons ici par exemple les termes apprentissage (47), environnement (35), modification (33), intention (27), attitude (33), valeur (26), coopération (16), processus (14), groupe (12), implication (12). Avec une forte présence de verbe d'action comme : « impliquer » (23), « servir » (24), « apprendre » (15) qui infèrent fortement cette volonté du collectif à s'engager dans un processus d'apprentissage caractérisé par des intentions, des valeurs. Le changement, tel que le conçoivent les chercheurs dans ce travail d'élaboration de l'ouvrage, peut s'entendre jusqu'à l'évolution des conceptions et des pratiques scientifiques. L'état d'esprit collaboratif qui est suggéré par les champs lexicaux se réclame d'un autre mode de fonctionnement dans les pratiques de recherche. Pour aller plus loin dans notre investigation, nous avons sélectionné l'ensemble des formes lexicales caractéristiques de la classe trois relatives à l'apprentissage du changement et nous avons retenu celles en lien avec l'idée de collaboration. Ainsi à l'examen des formes lexicales de cette classe nous repérons une volonté de collaboration entre les différents contributeurs de l'ouvrage. Le groupe de chercheurs engagés dans la production de cet ouvrage vise tout autant à produire des connaissances en sciences de l'éducation qu'apprendre ensemble la conduite et l'accompagnement du changement, même si le contexte institutionnel semble contraignant. On perçoit à travers l'analyse du corpus de cette classe le souci d'arriver progressivement à définir une conception commune, à éclairer les processus et les dispositifs qui favorisent la conduite et l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation. Les réflexions théoriques, l'ancrage scientifique et l'apprentissage du collectif s'élaborent selon un modèle de coopération qui se décline sous la forme d'une collaboration et d'une co-construction au travers du collectif. Par ailleurs, les chercheurs s'attachent à éclairer au travers de leurs discours les processus et les dispositifs qui favorisent la coproduction et la régulation collective d'apprentissage ou de norme. La mise en œuvre de cette nouvelle dynamique de recherche qui s'élabore tout au long de l'ouvrage témoigne d'un souci de collaboration qui se décline selon un modèle de co-construction, que l'on retrouve par ailleurs dans le fonctionnement et l'organisation interne du groupe de chercheurs Bedin et Guy (2015). Dans cette conception délibérative et coopérative de la science se faisant, on peut supposer une mise en œuvre de modalités de travail et d'échange spécifiques à la rédaction de l'ouvrage qui en filigrane dénote d'une certaine forme de collaboration.

Les classes deux et une sont associées et soulignent ainsi la proximité de leur monde lexical. Elles font toutes deux références au contexte dans lequel s'inscrivent les recherches. Cependant la classe deux, avec 18,9 % insiste sur l'ancrage politique, elle est très fortement associée à des expressions relatives aux différents débats politiques actuels comme les réformes ou la crise de l'école qui traversent actuellement la société, les universités, l'École. Le vocabulaire qui domine dans cette classe renvoie aux visées des recherches qui montrent un engagement politique dans une dimension collective marquée par les mutations à l'œuvre dans l'éducation et la formation. On y retrouve des mots comme mise en œuvre, actions, procédures, public, politique, débats, croyances, principes, décision... La réflexion relève d'une analyse et d'un engagement politique sur les mutations à l'œuvre dans l'éducation et la formation.

La classe une, avec 17,7 % de formes relatives renvoie, elle aussi, à la spécificité des contextes, des terrains, mais aussi aux enjeux des réformes auxquelles les domaines de l'éducation et de la formation ont été confrontés durant ces dernières années. Une attention particulière est accordée aux différents acteurs, en tenant compte des objets d'études et de leur contexte. Conduire et accompagner le changement c'est aussi « développer le pouvoir d'agir des collectifs » qui met l'accent sur sa dimension émancipatrice dans un changement souhaité et non subi. On retrouve dans cette classe des termes comme : lycée, réforme, enseignement, crise, université, élève, enseignants, évaluation, défendre, évolution, appel...

La classe quatre, quant à elle, représente le plus fort pourcentage d'Unités de Contexte élémentaires (25 %). Elle représente donc la plus grande classe de discours de la Classification descendante hiérarchique. Elle se caractérise par la construction d'un corpus théorique et un ancrage scientifique de la conduite et l'accompagnement du changement dans les sciences de l'éducation. Elle s'oppose aux autres corpus, mais elle reste reliée aux classes trois, deux et une qui contextualise le sujet au champ de l'éducation et de la formation, aux enjeux scientifiques et sociétaux (réforme, crise de l'École...) en prenant en compte les différents débats politiques actuels qui traversent la société et l'université. Ainsi, il apparaît clairement que les chercheurs s'attachent à définir les concepts mobilisés dans des contextes spécifiques et à proposer un cadre méthodologique d'intervention dans la perspective de la conduite et l'accompagnement du changement. Les termes évoqués dans cette classe illustrent la volonté d'éclairer les processus à l'œuvre, ils sont très fortement associés à des expressions comme : science, perspective, praxéologie, objet, étudier, proposer, définition, concept.

L'analyse des classes montre l'inscription de chacune des recherches dans des contextes spécifiques. Les univers lexicaux de discours mobilisés par les contributeurs de l'ouvrage soulignent un enjeu fort : arriver à théoriser la question du changement. Ces chercheurs s'efforcent de s'accorder progressivement sur une conception commune du changement pour éclairer les processus et les dispositifs qui favorisent sa conduite et son accompagnement. Nous retiendrons que les contextes sémantiques

de référence du discours des chercheurs (CHD) mettent en scène un idéal partagé par ce collectif : la production scientifique est le fruit d'une collaboration authentique entre les chercheurs.

3.2 L'approche matricielle des chapitres analysés

3.2.1 La collaboration visée, mais entravée

Le premier chapitre retenu pour notre approche est le chapitre trois intitulé : « arrivée à la recherche-intervention-changement en provenance de l'intervention sociologique ». Il s'agit d'une recherche-intervention commanditée, dans le cadre d'un projet européen, dans un établissement scolaire du second degré. Elle a pour objectif d'apprécier la participation possible de lycéens à des changements organisationnels affectant leur vie quotidienne au lycée. Cette recherche collaborative fait l'objet d'une action partagée avec les acteurs dans un temps long à partir duquel les chercheurs et les acteurs de terrain s'initient mutuellement à l'univers des uns et des autres avec l'idée d'acculturation lorsqu'on n'est pas soi-même issu des corps des praticiens de l'enseignement. L'auteur, sociologue, tente de contextualiser sa méthode d'intervention dans l'accompagnement du changement à l'échelle d'un établissement agricole. Pour lui, le pratiquant ou la pratiquante de l'intervention sociologique doit s'armer de patience (p.80), procéder à une approche longitudinale des acteurs dans leurs contextes. Il faut pouvoir accéder à l'amont (connaître l'histoire du lycée par des élèves « la levée d'informations ») et à l'aval du processus (le temps de la restitution). Selon lui la recherche-intervention commanditée vient entraver la collaboration par un obstacle récurrent : le temps. Cependant, la collaboration pourrait quand même, être lue en filigrane entre le chercheur et les acteurs de terrain dans le souci de ne pas privilégier le changement prescrit par les pilotes institutionnels au détriment du changement impulsé par les acteurs.

L'auteur souligne l'importance de « connaître les acteurs jusque dans leur dimension de désir » (p.83), afin de favoriser l'expression de la demande sociale. Pour cela, il suggère de dissocier le temps de la prise d'informations de celui de la recherche-intervention en elle-même, en commençant par de longues périodes d'observations participantes. Ce décalage temporel a permis au chercheur de s'interroger sur sa posture vis-à-vis des acteurs, voire de la transformer « on ne devient pas réellement partenaire du jour au lendemain » (p.83). La contrainte temporelle se décline aussi dans la dimension relative à l'apprentissage du changement qui requiert, selon l'auteur, une « action quotidienne partagée, dans un temps long » (p.83), car le changement « mérite » du temps. L'aspect politique représenté par le cadre institutionnel pose les limites du temps de la recherche, obstacle qui peut empêcher le chercheur d'accompagner véritablement le changement.

Nous constatons dès lors que la collaboration transparaît davantage dans les conceptions de la recherche-intervention de l'auteur que dans ses pratiques entravées par la tension entre le temps long requis pour une collaboration et le temps toujours compté des gestionnaires. La collaboration apparaît comme une visée, un idéal politique inatteignable avec les moyens actuels du chercheur (tableau 2)

Tableau 2
Grille d'analyse de la collaboration du texte1 (chapitre trois de l'ouvrage)

Dimensions	Ancrage épistémologique et théorique	Ancrage politique	Ancrage contextuel	Ancrage pédagogique
Les finalités	Que le changement accompagné ne soit pas seulement le changement prescrit par les pilotes institutionnels, mais impulsé par les acteurs	Projet européen « tendant à apprécier la participation possible de lycéens à des changements organisationnels affectant leur vie quotidienne au lycée »		

Les acteurs impliqués	- lycéens - chercheur - Enseignement Agricole			
Les relations entre les personnes en jeu	prendre le temps de connaître les acteurs « jusqu'à dans leurs désirs ». Réfléchir à sa propre place et au rapport aux personnes cibles et partenaires. Chercheur patient			
Les règles et le cadre	L'intervention sociologique comme inspiration. Observation participante, entretiens Réunions ouvertes et fermées	Ne pas confondre demande sociale et demande institutionnelle Faire exprimer une véritable demande sociale.	Limites du cadre institutionnel notamment de temps qui peuvent empêcher le chercheur d'accompagner véritablement le changement.	Le chercheur coordonne un groupe de chercheurs
Le temps	Action quotidienne partagée, dans un temps long. Le changement mérite de prendre le temps			
Les modalités de validation	La forme de diffusion des résultats doit être accessible aux acteurs du changement.			

3.2.2 La collaboration en tension avec la posture du chercheur intervenant

Ce second chapitre décrit une recherche-intervention relative à l'évaluation d'un dispositif innovant de formation et d'aide à la décision. Ce dispositif de formation a été élaboré et mis en œuvre par une association spécialiste de l'emploi des cadres, des ingénieurs et des techniciens de l'agriculture et de l'agroalimentaire. Ce dispositif de formation s'adresse à un public d'étudiants préparant un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un appel à projets lancé par le haut-commissariat à la jeunesse au sport et à la vie associative devenu fonds d'expérimentations pour la jeunesse (FEJ) sous la tutelle du Ministère français de l'Éducation nationale. Le volet recherche consiste à analyser le développement des animateurs chargés de la mise en œuvre de ce dispositif. Dans ce chapitre la démarche de recherche-intervention repose sur une double visée, une visée académique ou heuristique de construction de connaissance sur le changement pour le chercheur et une visée transformatrice au service d'un changement concret pour les acteurs en lien avec leurs aspirations et leurs projets. Il est question d'analyser le volet développement des acteurs de type d'aide à la décision et d'analyser le développement des animateurs dans la mise en œuvre du projet. Il s'agit d'une commande instituée, qui crée le cadre de réalisation, mais qui détermine aussi les objectifs du chercheur-évaluateur. C'est une pratique à vocation collaborative (Bedin et Talbot, 2010) qui nécessite une négociation des différents acteurs du projet. Alors que la commande préconisait initialement une évaluation de type processus-produit répondant aux conditions fixées par les commanditaires, les chercheurs ont tenu à être attentifs aux processus de changements organisationnels, mais aussi au développement des acteurs impliqués.

Pour accéder à la perception du développement par les acteurs, deux méthodes d'enquêtes ont été menées. La première

a été réalisée durant la mise en place de l'expérimentation par le biais d'entretiens d'autoconfrontation simple. La seconde après la fin de l'expérimentation par un entretien sociologique. Ces entretiens d'autoconfrontation réalisés sur la base des séquences filmées lors d'observations avaient pour ambition d'engager les animateurs dans un processus d'analyse et de transformation de leurs pratiques professionnelles.

Au-delà de l'objectif d'évaluation du dispositif commandité, les chercheurs ont voulu connaître les effets induits de l'expérimentation, ceux non envisagés au départ. Cette recherche collaborative va bien au-delà de la commande d'évaluation d'un dispositif. Elle s'attache à produire des connaissances et vise le développement professionnel des acteurs (tableau 3).

Tableau 3
Grille d'analyse de la collaboration pour le texte 2 (chapitre dix de l'ouvrage)

Dimensions	Ancrage épistémologique et théorique	Ancrage politique	Ancrage contextuel	Ancrage pédagogique
Les finalités	Double visée : heuristique et transformative. Savoirs différents, scientifique et académique et savoir d'expérience et de sens commun	Aide à la décision, expertise et conseil, place des sciences de l'éducation	Evaluer un dispositif de formation innovant. Evaluer le développement des animateurs	Changement organisationnel et développement des acteurs. Effets induits de l'expérimentation (non envisagés au départ)
Les acteurs impliqués	Institution politique EN, (FEJ) Association Public étudiant préparant le BTSA Chercheurs-intervenants	Expérimentateurs, évaluateurs et commanditaires		
Les relations entre les personnes en jeu	Posture de chercheur-intervenant qui n'interfère pas avec la posture de formateur, « distanciation construite »	Posture d'analyse des acteurs grâce à l'auto-confrontation	Adaptation des acteurs dans leur communication avec les chercheurs	Déception des acteurs face à la distanciation construite des chercheurs
Les règles et le cadre	Deux enquêtes, entretiens d'autoconfrontation	Recherche commanditée, contractualisée. Négociation des parties du projet	Appel à projet 70 classes, 700 étudiants	Dynamique de projet Groupes de travail
Le temps	Deux années pendant la formation des étudiants			

Les modalités de validation	Entretien sociologique comme restitution aux acteurs.			
	Validation par les acteurs des interprétations			
	Restitution aux membres de l'association			

Dans un premier temps, la collaboration ne semble pas émerger de cette recherche, ni dans les outils ni dans les conceptions. Cependant, nous y avons décelé un questionnement fort vis-à-vis de la posture du chercheur intervenant et nous nous interrogeons sur la relation entre cette dernière et la collaboration au sein de cette recherche, dans le sens où la posture adoptée par les chercheurs intervenants entrerait en tension avec la collaboration.

Dès l'introduction du chapitre, les auteurs précisent leur ancrage épistémologique au sujet des savoirs en jeu dans cette recherche collaborative. Ces derniers, d'origines différentes, sont susceptibles de s'échanger et de se métisser, ce qui peut laisser présager d'un « commun » de connaissances, mais qui ne semble pas émerger, tout au moins dans le chapitre.

En fait, les chercheurs intervenants se trouvent à la croisée de positions multiples qui mettent en jeu des formes de légitimité spécifiques vis-à-vis des acteurs de terrain, des commanditaires et de la communauté scientifique. Dans l'exemple que nous suivons, les chercheurs tenus par les attendus de la commande (une mission d'évaluation) n'ont pu répondre aux attentes de formation et d'accompagnement formulées par les animateurs. Par ailleurs, en adoptant une posture qualifiée par eux-mêmes de « distanciation construite », les chercheurs ont tenu à analyser les effets induits et non désirés par l'expérimentation bien que ce travail ne leur ait pas été demandé initialement par les commanditaires. On voit ainsi que la collaboration avec les différents acteurs relève d'un équilibre fragile entre les dynamiques de développement des connaissances, les attendus de la commande et les attentes des acteurs.

Le contexte de cette recherche semble avoir laissé peu ou pas de place à la collaboration. Somme toute, dans ce chapitre, la collaboration ne semble pas être la préoccupation des chercheurs, happés, au vu du contexte, par d'autres questions se rapportant entre autres à leur déontologie.

En définitive, après l'analyse de ces deux chapitres, nous voyons émerger un questionnement : quelles sont les conditions qui permettent la collaboration dans les recherches commanditées ? Est-il possible de collaborer avec l'ensemble des acteurs (commanditaires compris), ou le chercheur doit-il faire un choix au risque de perdre en « neutralité » ?

Conclusion

À travers l'examen d'un ouvrage produit par un collectif de chercheurs en sciences de l'éducation, nous avons interrogé la place accordée à l'idée de collaboration pour éclairer les processus qui favorisent la coproduction et la régulation collective dans le cadre des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, plus particulièrement quand ces dernières sont soutenues par des recherches-interventions.

L'analyse de l'ouvrage, hors conclusion, met en évidence deux niveaux de collaboration :

Le premier niveau qui, à première vue, semblerait s'apparenter à une simple production d'un ouvrage par agencement articulé des ressources de chacun des participants révèle en fait d'une tentative de mise en œuvre d'un idéal de collaboration. La démarche collective de production de l'ouvrage a de fait initié un processus de construction de règles communes. Ce processus était finalisé par un but commun : définir un ancrage scientifique et épistémologique pour problématiser la conduite et de l'accompagnement du changement en sciences de l'éducation en s'appuyant sur la complémentarité des référentiels théoriques et méthodologiques mobilisés par chacun des participants. Il a fait de cette entreprise rédactionnelle une praxis instituant un commun de connaissances.

Si les données témoignent d'une collaboration effective entre les chercheurs, il n'en est pas de même quant à la collaboration entre les chercheurs et les acteurs. Bien que la volonté de collaborer avec les acteurs soit affichée par les chercheurs, elle apparaît parfois comme entravée par l'aspect temporel et plus globalement par l'aspect institutionnel et organisationnel de la

recherche. C'est le cadre contractuel de la recherche avec la traduction de la demande en une « commande » qui vient limiter la marge de manœuvre du chercheur intervenant et fragiliser les conditions de la collaboration. Peut-il réellement se lancer avec les acteurs du terrain dans une activité collective autogouvernée qui engage les acteurs dans un ensemble d'obligations réciproques lorsque son propre rôle est limité par le périmètre d'une commande ? La question se pose aussi en miroir du côté de ses interlocuteurs dont le rôle et les marges de manœuvre ne peuvent s'affranchir du cadre institutionnel et organisationnel de leur activité professionnelle.

Aujourd'hui nous pouvons nous interroger sur l'évolution des modalités de recherche en éducation tiraillées entre la volonté des chercheurs de développer la collaboration, au sens large, entre l'ensemble des acteurs : praticiens, professionnels, chercheurs et les injonctions de rationalisation économique. Dans un contexte de crise, quelles marges restent-ils aux chercheurs pour s'adosser à un temps humain et non pas seulement à celui d'une planification technico-économique de la production scientifique ?

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil.
- Bedin, V. & Guy, D. (2015). Analyse critique des conditions du développement de la coopération dans une composante de recherche en sciences de l'éducation. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*. « Coopérer ? » Paris.
- Bedin, V. & Talbot, (2010). *Réinterroger la commande d'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation : nouvelles propositions, nouveaux enjeux*. Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève.
- Bedin, V. (dir.) (2013). *La conduite et l'accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bourassa, B. Leclerc, C. & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 140-164.
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Editions L'Harmattan.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Une chronique du salariat.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. Paris : La découverte.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Eber, N. (2006). *Le dilemme du prisonnier*. Paris : La Découverte.
- Crozier, M. & Friedberg, E., (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 335-354.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.

- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, (8), 101-120.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri Edition.
- Mérini C., & Ponté, P., (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16 (1), 77-95.
- Morrisette, J. & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 118-144.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 10-32.
- Neuville, J.-P. (1998). « La tentation opportuniste : Figures et dynamique de la coopération interindividuelle dans le partenariat industriel ». *Revue française de sociologie*, 39 (1), 71-103.
- Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires. Iramuteq. Téléaccessible à : <http://www.iramuteq.org>
- Rousseau, J.-J. (1754), Discours sur l'origine des fondements de l'inégalité parmi les hommes. Paris : GF Flammarion.
- Reinert, M. (1987). Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte — application au corpus des poésies d'Arthur Rimbaud. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (13), 53-90.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative works and its articulation: requirements for computer support. *Le travail humain*, 4 (57), 345-366.
- St-Arnaud, Y (1989). L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Sennett, R. (2014). *Ensemble : Pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Toffler, A. (1987). *Le Choc du futur*. Paris : Éditions Gallimard.
- Weber, M. (1971). *Economie et société* (1922). Paris : Plon.