



HAL
open science

Des engagements professionnels : contribution à l'étude des professionnalisations

Sabrina Labbé

► **To cite this version:**

Sabrina Labbé. Des engagements professionnels : contribution à l'étude des professionnalisations. Sciences de l'Homme et Société. CLESCO, 2021. tel-03343047

HAL Id: tel-03343047

<https://shs.hal.science/tel-03343047v1>

Submitted on 13 Sep 2021

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

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



Université de Toulouse – Jean Jaurès

École doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche :

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

DES ENGAGEMENTS PROFESSIONNELS Contribution à l'étude des professionnalisations TOME 3 – L'inédit

Pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation et de la formation (70^e section CNU)

Composition du jury :

- **Véronique Bordes** – Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation – Université Toulouse - Jean Jaurès - Garante
- **Violetta Drabik-Podgórna** – Assistant Professor en Pédagogie à l'Université de Wrocław (Pologne) – Vice-présidente de la Chaire UNESCO en Orientation et Conseil tout au long de la vie. Rapporteur
- **Thérèse Perez-Roux** – Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - Université Paul-Valéry, Montpellier 3 – Rapporteur
- **Sébastien Pesce** - Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - Université d'Orléans - Rapporteur
- **José Rose** - Professeur émérite en Sociologie - Aix Marseille Université
- **Hélène Veyrac** - Professeure de l'Enseignement Supérieur Agronomique- École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Auzeville-Tolosane

Présentée et soutenue par Sabrina Labbé le 24 juin 2021

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
APPORTS CONCEPTUELS	12
1. PRELIMINAIRES INTRODUCTIFS : LA PROFESSIONNALISATION UN <i>META</i> OBJET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION	12
1. <i>En préambule distinguons professionnalisation et développement de l'employabilité</i>	14
2. <i>Une notion résolument polysémique</i>	18
3. <i>Les professionnalisations : des processus à l'œuvre</i>	20
4. <i>Professionnalisation et réflexivité comme émancipation collective</i>	22
2. DES ENGAGEMENTS PROFESSIONNELS...	25
1. <i>Quelques repères pour distinguer les différents travaux sur l'engagement</i>	27
2. <i>Les grandes lignées de travaux sur l'engagement</i>	33
3. ...AUX REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES	49
1. <i>Les déclinaisons de la pensée sociale</i>	50
2. <i>Des savoirs de sens commun</i>	53
3. <i>Les fonctions des représentations sociales</i>	53
4. <i>Les conditions d'émergence des représentations sociales</i>	54
5. <i>La construction des représentations sociales : une double dynamique cognitive et sociale</i>	57
6. <i>Les différentes approches de l'étude des représentations sociales</i>	60
APPLICATIONS ET PROLONGATIONS THÉORIQUES	87
4. DES « INGENIERIES REPRÉSENTATIONNELLES » POUR LES CHOIX PROFESSIONNELS	89
1. <i>Des biais de communication dans les actions de sensibilisation</i>	92
2. <i>Une ingénierie représentationnelle pour faire émerger des préconisations</i>	93
3. <i>Etude de représentations croisées sur un même territoire et dans un dispositif commun</i>	97
5. LE TRAVAIL : UN OBJET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	103
1. <i>Le « travail représenté »</i>	104
2. <i>Distinctions représentationnelles du travail et du métier idéal</i>	108
3. <i>Distinctions représentationnelles entre les objets Travail, Emploi, Métier et Profession</i>	119
6. EXPERIENCE, STAGES ET REPRÉSENTATIONS	126
1. <i>Approche théorique du concept d'expérience</i>	127
2. <i>Effets des stages courts sur les choix professionnels</i>	134
3. <i>Expérience de stages longs et représentations</i>	137
7. LES REPRÉSENTATIONS DES COMPÉTENCES : UN QUIPROQUO RÉGULIER	146
1. <i>Les compétences : objet pour questionner le lien éducation-travail</i>	147
2. <i>La compétence, outil de communication entre formation et travail</i>	155
3. <i>Des compétences transversales ou transférables, le regard des médias</i>	161
4. <i>Le triptyque des professionnels de l'orientation</i>	166
8. LES RÉFLEXIONS ÉTHIQUES COMME OUTILS D'ÉMANCIPATIONS COLLECTIVES	173
1. <i>Approche globale de l'éthique</i>	174
2. <i>Ethique organisationnelle et engagement par les valeurs</i>	185
3. <i>Conclusion et perspectives : l'éthique professionnelle comme forme innovante de régulation sociale</i>	190
CONSIDÉRATIONS REFLEXIVES	194
9. CARACTÉRISTIQUES ÉPISTEMOLOGIQUES DES RECHERCHES NOMADES	195
1. <i>Hybridations du chercheur en renard</i>	195
2. <i>Applications et participations</i>	197
3. <i>Recherches-actions</i>	200
4. <i>Restitutions</i>	203
5. <i>Perspectives ou retour aux origines d'une discipline ?</i>	205
10. IMPLICATION DU CHERCHEUR ET AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE	207
1. <i>De la résonance ...</i>	209
2. <i>... raisonnement</i>	210
3. <i>Au projet</i>	212
CONCLUSION	215
BIBLIOGRAPHIE	220
TABLE DES MATIÈRES	245
ANNEXES	248

A Joe
mon comparse de liberté !

Remerciements

- Merci à mon homme pour son soutien constant et sa magnifique capacité à faire s'envoler nos vies.
- Merci à ma mère, que j'ai chamboulée, en la questionnant sur le passé, pour son fidèle soutien et pour sa relecture attentive.
- Merci à ma famille, mes frères adorés, Aurélie et à petit Gaston arrivé pendant le temps de la rédaction.
- Merci à tous mes chers amis et amies pour tous vos soutiens chaleureux. Ma Clara tu me manques !
- Merci à Gée pour l'adaptation express !
- Merci aux co-auteurs à qui j'emprunte de nombreux passages de nos articles écrits à plusieurs mains, merci pour le travail de coopération qui m'est très cher.
- Merci aux collègues du département des Sciences de l'éducation et de la formation (enseignants et administratifs) que j'ai dû un peu lâcher, le temps de ce travail, et à ceux qui m'ont rédigé de belles lettres de soutien.
- Merci aux collègues du SFCA et du RUMEF et plus particulièrement à Thierry Mulin pour son beau soutien et sa patience quand je dois m'isoler les dernières semaines.
- Merci aux collègues et élus du CNU qui ont évalué mon dossier et m'ont permis de bénéficier d'un congé.
- Merci à tous les collègues du Scuiio-IP qui ont enrichi mon parcours professionnel de manière très très significative : vous le savez, vous me manquez.
- Merci à Sébastien Reynes et Céline Pottier de l'UMR EFTS toujours prêts à aider, à Jean-François Marcel et Cécile Gardiès pour leurs encouragements.
- Merci aux nombreux collègues administratifs et élus qui ont, tour à tour, aidé de leurs conseils, informations et instructions des dossiers.
- Merci à Magaly Boyer, psychologue de notre université qui vient à mon secours quand je me noie, je lui dois de m'être finalement lancée dans la rédaction, de me mieux connaître et me reconnaître.
- Merci aux coopérateurs de réflexivité pour l'exercice de l'autobiographie raisonnée, pour le partage des résonances qui m'a permis de voir ce que je ne voyais pas : l'énergie, la transclasse, la transmission, l'engagement qui est partout, le climat social dès mes premiers travaux, la liberté comme valeur première à recevoir mais aussi à donner !
- Merci aux étudiants que j'accompagne pour la confiance dont ils me témoignent et pour le partage de la passion pour la recherche.
- Merci aux collègues du Thème 2 de l'UMR EFTS qui m'accueillent dans leur belle aventure scientifique.
- Merci à l'amie féérique qui lit, corrige, ponctue et référence mieux que Zotéro. Merci pour tes conseils avisés. Ton aide m'a été très précieuse !
- Merci infiniment à Véronique Bordes pour m'avoir soutenue dans cette folle aventure en période de convalescence. Merci pour ton accompagnement amical et vivifiant et merci d'avoir mis de la lumière sur mes écrits.
- Merci aux membres du jury, Véronique Bordes à nouveau, Violetta Drabik-Podgórna, Sébastien Pesce, Thérèse Perez-Roux, José Rose et Hélène Veyrac pour le temps consacré à la lecture et à la soutenance, pour certains à la rédaction du rapport. Vos travaux m'ont beaucoup inspirée, je suis très honorée de vos regards sur les miens.

INTRODUCTION

« Le monde moderne est très certainement celui où l'homme s'est le plus pensé en pensant son travail »

Daniel Mercure et Jan Spurk (2003)

La crise du Coronavirus a accompagné la rédaction de cette note synthèse en lui fournissant d'effroyables échos. Elle a montré à quel point nos équilibres sociétaux sont fragiles et comment tous nos repères et nos rapports au travail peuvent changer et basculer en un rien de temps. La pandémie et les décisions sanitaires ont mis à mal les femmes et les hommes au travail. La crise a pénalisé certains champs professionnels en les empêchant d'exercer, d'autres ont dû déployer des trésors d'énergie pour ajouter à une charge de travail déjà bien trop lourde. Les conditions de travail décent (Guichard, 2017; Guichard et al., 2016; Kozielska et al., 2020) se sont vues amoindries dans nombres de situations professionnelles (je pense aux travailleurs sociaux, aux routiers ou à tous les métiers nécessitant un déplacement). Les décisions politiques ont imposé une nouvelle hiérarchisation des métiers et les cartes se distribuent autrement aujourd'hui dans l'organisation des métiers : métiers adaptables *en distanciel* ou non ; distinction « des personnels *essentiels* à la continuité de la vie de la Nation » *versus* « non essentiels » (Philippe, 2020) ; création de nouveaux « indicateurs de vulnérabilité » (Vie publique, 2021) ; mise en lumière de « métiers des coulisses » (Les Échos, 2021). Autant de paramètres déterminants administrativement (pour le maintien de l'activité et/ou la prise en charge d'une compensation financière de l'état) mais dont les critères n'ont pas été stabilisés au jour où je rédige ces quelques mots.

Le monde de l'éducation et tous les métiers de la relation à autrui sont au cœur de cette crise qui reflète un mal-être sans doute ancien. Nous avons vécu un véritable séisme, subissant des injonctions toutes aussi paradoxales les unes que les autres. Des changements de directives incessants ont mis en lumière l'importance des vastes champs professionnels que sont les métiers de l'humain,

et réinterrogent notre projet de société et ce que nous souhaitons pour l'Homme. Il est important de nous *re*questionner sur les valeurs et sur la finalité que nous donnons à l'éducation. Quand, au démarrage de la crise, il a fallu fermer les écoles, on s'est bien vite rendu compte que la présence des enfants à la maison n'était pas conciliable avec la poursuite des activités des parents, professionnels de santé notamment. Les écoles ont joué un rôle sociétal important, en continuant en premier lieu, à accueillir les enfants de ces professionnels tout en mettant en place une activité à distance pour les autres enfants. Face aux multiples témoignages de difficultés à exercer le télétravail avec des élèves en bas âge à la maison, il n'a plus été question de fermer les écoles. Face à un décrochage massif des enfants les plus défavorisés, on s'est bien vite souvenu d'un tout autre rôle joué par l'école, celui de la lutte contre les inégalités sociales et de l'importance de la présence physique des enfants dans les locaux près de leurs enseignants. Et c'est cet argument qui a été dressé quand on a voulu permettre, il faut bien l'avouer, une reprise d'activités pour la bonne marche économique du pays. Questionner le lien Éducation – Travail a pris une autre dimension ces tous derniers mois et cela réaffirme la nécessaire réflexion sur le but de l'éducation.

Mais la crise a aussi montré l'incroyable faculté d'adaptation de l'Homme au travail. Quelles dynamiques expliquent de tels engagements ? Nombreuses et nombreux sont celles et ceux qui ont, en un temps record, su mettre en place de nouvelles modalités d'exercice de leurs activités professionnelles (tout en réinterrogeant les anciennes). La crise a aussi montré l'attachement de chacun à des valeurs humanistes profondes (les applaudissements et les gestes de solidarité envers les métiers de la santé en sont le plus bel exemple) tout en réinterrogeant les principes éthiques qui guident nos organisations (je pense au rejet des français face aux attitudes de certains GAFAM profitant de la situation). Dans ces circonstances dramatiques pour notre civilisation, je m'évertue à croire à une dimension positive de la situation : la pandémie a revalorisé des métiers en manque de reconnaissance (je pense aux métiers de la santé, des services, aux caissières des supermarchés mais aussi au monde de la recherche et à tous les métiers de la relation à autrui) et un *leitmotiv* se fait entendre de plus en plus distinctement : il nous faut réagir vite et penser « le monde d'après » ! Le président Macron (2020), dans un de ses tout premiers discours, annonce l'importance d'« interroger le modèle de développement dans lequel s'est engagé notre monde depuis des décennies », il annonce « une décision de rupture » : espérons qu'il convoque notre discipline pour construire le monde de l'Éducation qui en découlera¹.

¹ J'avais pris l'habitude d'écrire l'Éducation avec un grand E pour signifier aux étudiants que je considérais l'éducation comme un vaste champ intégrant le champ de l'Éducation permanente, de l'Éducation spécialisée, de l'Éducation populaire

Car en effet, l'intérêt que les Sciences de l'éducation portent au lien Education - Travail (Jorro, 2014a; Perez-Roux et Étienne, 2018; Champy-Remoussenard, 2005; Wittorski, 2007) n'est pas neuf : en témoigne le récent changement de nom de notre discipline qui s'appelle aujourd'hui « Sciences de l'éducation et de la formation » comme élément de communication et de revendication d'une expertise pour des questions étendant de plus en plus le champ d'investigation de notre discipline « amenée à intervenir sur des " terres inconnues " » (Perez-Roux et Étienne, 2018, chapitre 21). Mes travaux s'inscrivent dans ceux qui s'intéressent à la professionnalisation, ce *métaobjet* (Hille et Labbé, 2019), au prisme du regard pluriel cher à notre discipline.

Au sein de l'équipe scientifique toulousaine, une particularité caractérise cependant certains de nos travaux : nous convoquons parfois l'approche psychosociale pour observer les faits éducatifs². C'est ainsi que de nouveaux concepts³ ont pu émerger et renforcer la pertinence du regard de notre discipline sur ces questions éducatives particulières que sont les processus de professionnalisations. Et c'est dans la continuité de cette approche, et en lien avec les perspectives de développement de l'UMR EFTS⁴, que je souhaite poursuivre mes travaux.

Mon projet d'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) s'inscrit dans la visée de poursuivre le champ d'investigation que je vais présenter dans ce manuscrit. Mener une réflexion sur les questions d'engagements professionnels relève, à mon sens, d'un quadruple objectif :

- Rédiger un outil qui puisse être une sorte de *vademecum* pour les recherches que j'encadre et celles que j'encadrerai peut-être ;
- donner à voir, à la communauté scientifique, le fruit d'une élaboration théorique collective ainsi que ses perspectives de développements ;
- offrir des moyens de répondre à des problématiques sociétales de plus en plus prégnantes pour les enjeux éducatifs de demain et ce, avec les acteurs concernés ;
- et espérer que notre discipline puisse contribuer significativement aux réflexions sociétales à mener pour « le monde d'après ».

et pour signifier à quel point ses champs d'implication dépassaient le champ de l'école pour englober tous les lieux où l'humain pouvait s'émanciper.

² Michel Bataille et ses collaborateurs ont en effet développé un ensemble de travaux permettant à notre équipe de bénéficier d'une reconnaissance auprès de nos pairs, en Sciences de l'éducation, mais aussi auprès des chercheurs de cette discipline contributive qu'est la Psychologie Sociale, cette spécialité toulousaine a d'ailleurs été mentionnée dans le rapport HCERES de 2020.

³ Les concepts de représentation professionnelle (Piasser, 1999, 2004 ; Piasser et Bataille, 2011 ; Ratinaud et Piasser, 2010) et d'implication professionnelle (Mias, 1998 ; 2005 ; 2011).

⁴ Unité Mixte de Recherche – Éducation Formation Travail Savoirs. <https://efts.univ-tlse2.fr/>

Ce manuscrit présente donc une analyse rétrospective des expériences scientifiques menées depuis la thèse ; thèse que je ne présenterai pas dans le corps de ce manuscrit mais dont je vais dire quelques mots ici. Elle présentait cinq recherches-actions menées simultanément durant trois années dans cinq entreprises industrielles dans le cadre d'une convention CIFRE. La problématique répondait donc à la fois à une dimension scientifique avérée mais aussi à des demandes de dirigeants industriels aux attentes concrètes et résultats quantifiables.

Les recherches-actions mises en place dans les cinq entreprises répondaient ainsi à une demande de fidélisation des salariés (permettant de limiter un *turn-over* devenu important et ralentissant l'évolution des entreprises), mais elles répondaient aussi aux aspirations des salariés quant à leur rapport au travail. Notre réponse s'est construite autour de la mise en place de techniques engageantes (Girandola et Joule, 2012; Joule, 2000) offrant une possibilité de repositionnements *individuels* (pour les salariés comme pour les dirigeants) mais aussi *collectifs* permettant davantage la participation et la co-construction du devenir des entreprises, des choix organisationnels et stratégiques (co-construction entre salariés et dirigeants⁵).

Ces recherches co-construites ont permis un engagement plus important répondant à la demande des chefs d'entreprises et mais aussi à celles des salariés qui, grâce à la mise en place de réflexions éthiques, exprimaient leurs valeurs interindividuelles et collectives. C'est ainsi que ces valeurs ont pu guider les choix professionnels rendant possible l'émancipation des individus et, parallèlement, le développement des organisations. D'un point de vue théorique, la thèse a mis en évidence l'existence de nouveaux facteurs engageants venant ainsi poursuivre les travaux sur l'engagement professionnel. Et si l'importance du *climat social* a été attestée, d'autres facteurs, toujours liés au contexte et non à l'individu, ont aussi pu être mis en évidence pour favoriser un engagement : la *santé de l'entreprise*, le *style de management*, les *modes de communication interne et externe*, la *proximité de la hiérarchie* et sa *capacité à donner l'exemple*. Ces thématiques sont autant de pistes de recherches restant à développer.

Afin de permettre d'appréhender au mieux la lecture de ce manuscrit, je propose d'en donner ici quelques éléments de structuration.

⁵ C'est ainsi que Bataille dira lors de ma soutenance de thèse que les recherches-actions avaient autant engagé les dirigeants que les salariés.

Je l'ai tout d'abord conçu dans un but évaluatif destiné aux membres du jury de cette HDR mais je l'imagine aussi comme outil évolutif, espérant qu'il pourra être repris, amendé (avec des étudiants que j'accompagne mais pourquoi pas avec des collègues et futurs contributeurs), complété et actualisé au fil des années. Il est composé de trois grandes parties :

- Une partie *conceptuelle* s'attache à présenter les soubassements théoriques sur lesquels mes travaux se construisent. Une partie surplombante sur la professionnalisation expose la manière dont j'apprends ce *métabobjet*. A la suite, deux versants explicatifs du lien entre pratiques et pensée sociale sont abordés : les travaux sur l'engagement puis, en second lieu, les travaux sur les représentations sociales et professionnelles. Car en effet, « si l'engagement dans des pratiques est bien à la base de la construction et du changement des représentations, c'est donc aussi et surtout parce que ce sont des pratiques sociales, qui s'inscrivent dans un univers partagé de normes et de valeurs qui leur donnent sens » (Marchand, 2019). Ainsi, ces deux sous parties se lient d'un vœu de complémentarité visant à comprendre les processus pluriels de professionnalisation.
- Une deuxième partie, plus *empirique* (même si de nouvelles approches conceptuelles sont abordées) présente un ensemble de recherches menées depuis la thèse. Dans cette partie, des encarts méthodologiques (sur fonds grisés) permettent au lecteur d'entrevoir les techniques de recueil utilisées et les analyses de données opérées. Seront abordés successivement, les ingénieries représentationnelles imaginées pour construire des dispositifs de recherche, les études sur les représentations du travail, les recherches étudiant l'impact de l'expérience (comme les stages) sur les représentations et un ensemble de recherches menées sur les représentations des compétences. En conclusion de cette partie, nous verrons en quoi les réflexions éthiques sont, de mon point de vue, une voie prometteuse pour créer des espaces de professionnalisation.
- Une troisième partie, enfin, aborde des considérations épistémologiques et tente de dresser ce qui caractérise mon profil de chercheur. En premier lieu, des considérations épistémologiques seront posées et une partie plus introspective viendra clore l'exercice réflexif qu'a représenté la rédaction de cet « Inédit » en vue de l'obtention de l'HDR.

Au fil de l'eau et la fin de chaque partie, j'expose les perspectives de recherche que j'entrevois sur les différentes thématiques abordées, aussi le lecteur ne sera donc pas étonné de ne pas trouver dans ce volume un chapitre entier consacré à cette thématique.

Enfin, ce manuscrit n'atteint pas tout à fait l'objectif que je m'étais imaginé. Et, sans doute, pour réduire la « dissonance cognitive » (Joule, 1987) que cette insatisfaction induit, je me suis fixée les premières perspectives de rédactions futures, à savoir : un ouvrage collectif sur les méthodologies et analyses employées dans l'approche toulousaine de recueil des représentations sociales et professionnelles ; un autre sur le lien entre nos travaux et les engagements *pédagogiques*⁶ qu'ils induisent ; un autre qui valoriserait l'ensemble des mémoires réalisés dans cette approche des professionnalisations ... je m'arrête ici car la liste risquerait d'être trop longue.

Commençons déjà par celui-ci...

⁶ Je dirai plus loin pourquoi je n'emploie plus ce terme.

APPORTS CONCEPTUELS

"Nothing is more practical than a good theory"

Kurt Lewin (1952)

1. PRELIMINAIRES INTRODUCTIFS : LA PROFESSIONNALISATION UN *METAOBJET* DES SCIENCES DE L'EDUCATION⁷ ET DE LA FORMATION

La professionnalisation est largement étudiée en Sciences de l'éducation et de la formation et dans notre laboratoire toulousain tout particulièrement. Il serait d'ailleurs trop ambitieux de faire état de l'ampleur des travaux et manières d'appréhender cet objet ici. Cinquante-deux titres de la bibliographie présentée pour l'évaluation du dernier quinquennal de l'UMR EFTS comportent le terme *professionnalisation*. Chose peu étonnante, la première place revient à notre ancienne équipe (l'entrée 3 de l'UMR EFTS) qui en détient vingt-trois (et vingt-sept pour les trois autres équipes de notre UMR cumulés⁸). Peu étonnant car l'entrée thématique 3 affichait cette spécialité dans sa dénomination « Professionnalisati^S Education^S » et a coordonné plusieurs ouvrages sur ce thème :

- « Le travail en évolution » que nous avons coordonné avec Patricia Champy-Remoussenard en 2013 ;

⁷ Le nom de notre discipline ayant changé peu avant la rédaction de ce manuscrit, il est possible que le lecteur rencontre parfois le nom ancien (notamment dans les citations de textes antérieurs à ce changement).

⁸Cinq pour l'entrée 1 ; six pour l'entrée 2 et seize pour l'entrée 4.

- le « Dictionnaire des concepts de la professionnalisation » coordonné par Anne Jorro et publié en 2014 ;
- l'ouvrage intitulé « Professionnalisations : repères et ouvertures » que nous avons coordonné avec ma collègue Frédérique Hille et paru en 2019.

Le glissement de la forme singulière vers la forme plurielle du terme (professionnalisation vers professionnalisations) indique que l'équipe revendique, au fil des années, un regard pluriel sur cet objet de recherche. « Le principe de la multiréférentialité est donc posé ; il repose sur une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres » (Ardoino, 1991, p. 1 cité par Labbé et Hille, 2019, p. 13).

Enfin, c'est à la lecture des contributions diverses des collègues, lors de la réalisation des différents ouvrages que nous avons fait le constat que les chercheurs, qui se revendiquent des recherches sur la professionnalisation, non seulement l'appréhendent de manière très variée mais aussi en utilisant différents concepts (pas moins de 75 concepts clés sont présentés dans le premier ouvrage). « Ce chiffre témoignait déjà du caractère multiple, mais aussi complexe, de ce que nous pouvons dès lors qualifier de *métaobjet* » (Labbé et Hille, 2019, p. 13).

Dans la même veine, nous avons déjà observé avec Patricia Champy-Remoussenard dans l'ouvrage que nous avons coordonné en 2013 que la thématique était abordée de manière différente par les différents contributeurs : par l'étude de la relation formation-travail, par celle de référentiels métiers, par l'effet des stages, de la VAE, par l'étude des impacts des changements législatifs, etc. Nous observons enfin la même chose lors de la coordination du récent ouvrage de l'équipe. La professionnalisation est tour à tour abordée par l'étude d'objets très variés. Ainsi, avec ma collègue Frédérique Hille, au moment de rédiger l'introduction et la conclusion de l'ouvrage paru en 2019, nous posons le statut de la professionnalisation dans nos travaux comme « *métaobjet* » : « avec cet ouvrage nous n'avons pas cherché à définir l'objet professionnalisationS, nous avons plutôt voulu montrer comment nos divers objets d'études, nos différentes méthodologies et postures de recherche constituaient des perspectives d'approches augmentées servant certaines facettes de cet objet complexe, ce *métaobjet* » (Labbé et Hille, 2019, p. 227).

Avant de donner à voir ma contribution aux études sur *les* professionnalisations, il me semble nécessaire de balayer les différentes acceptions de cette notion polysémique. Je commencerai par exposer ce que, à mon sens, la professionnalisation n'est pas, en distinguant professionnalisation et employabilité. Ensuite, après avoir entrevu les aspects polysémiques de la professionnalisation, je tenterai de donner à voir la nécessaire spécification des *objets* entrevus ainsi que les différents processus de professionnalisation chez les individus. Enfin, c'est la dimension

éthique de ce métaobjet que sera rapidement brossée (rapidement car elle sera développée dans une des déclinaisons dans mes travaux dans la deuxième partie).

1. EN PREAMBULE DISTINGUONS PROFESSIONNALISATION ET DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE

C'est dans le cadre d'une collaboration avec des collègues du réseau Education Formation Emploi (EFE)⁹ conduisant des séminaires interdisciplinaires que je suis invitée à questionner le lien professionnalisation-employabilité depuis mon ancrage disciplinaire en Sciences de l'éducation et de la formation. Trouvant cette proposition tout à fait pertinente pour notre discipline, je décide alors de répondre à l'appel et de reprendre un certain nombre de données sur la professionnalisation en y recherchant la présence éventuelle d'éléments relevant de cette notion nouvelle à mes yeux : *l'employabilité*. À la recherche de travaux de collègues de notre discipline, je trouve peu de choses.

« Et si le concept d'employabilité est largement développé dans le dictionnaire de Danvers (2009) (en citant principalement des économistes, des sociologues et chercheurs en sciences de gestion), le lien conceptuel avec la professionnalisation n'y est pas du tout posé. On comprend alors la pertinence de l'invitation à l'interdisciplinarité de Bedin (2014) qui avait eu à faire le même exercice au sujet de l'emploi » (Labbé, 2018, p. 350).

« La notion d'employabilité semble émaner des États-Unis dans les années 50-60. Le terme est employé pour la première fois en France par Ledrut (1966), sociologue, pour qui l'employabilité représente « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un » (p. 68). Aujourd'hui, le sens donné s'étend à toute catégorie de personnes et non seulement à des personnes défavorisées ou en recherche d'emploi. « L'employabilité insiste sur la responsabilisation des individus qui doivent continuellement acquérir, développer et actualiser leurs compétences, au risque de se retrouver exclus du marché du travail (Oriane et al., 2004). » (Labbé, 2018, p. 88)

Tiffon et al. (2017) mettent en évidence l'existence d'une filiation sémantique entre les compétences et l'employabilité. Rappelons que l'origine étymologique du terme compétence est en fait un cousin de celui de compétitivité (Danvers, 2009).

Les deux termes possèdent des points communs : à l'image des compétences, l'employabilité est une construction sociale ; et contient une « dimension idéologique » proche des pensées dites *adéquationnistes* qui ambitionnent de lier la formation à l'emploi par le développement, ou l'activation, de compétences.

⁹ Le réseau EFE est animé par des chercheurs en Economie, Sociologie, Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de cinq laboratoires toulousains, le CRM (UMR UT1-CNRS), le CERTOP (UMR UT2-CNRS), le PDPS (UT2), l'EFETS (UMR UT2-ENFA) et le PRISSMH-SOI (UT3)

Pour répondre à l'invitation des journées d'étude, je reprends donc différentes données issues de mes recherches sur la professionnalisation (études menées auprès d'étudiants et de professionnels de l'accompagnement à l'emploi *via* le concept de représentation sociale, concept que je présenterai *infra*). La question que je pose en réinterrogeant ces données est de savoir ce qui relèverait, dans un tel système représentationnel, de l'emploi ou de la profession.

Si le terme employabilité est absent des données que nous avons recueillies, le terme emploi cependant apparaît et nous avons déjà distingué leurs champs sémantiques d'appartenance. Dans les imaginaires populaires, la professionnalisation relèverait, selon nos propositions, d'un processus identitaire et interne alors que l'emploi s'en distinguerait en renvoyant à un processus externe à l'individu, l'inscrivant dans un rapport conjoncturel et lié aux *politiques en place*, au *recrutement* et au *marché de l'emploi*¹⁰ (et dont l'individu n'a donc pas la maîtrise). Il existerait donc deux types de relations sémantiques : une relation Travail-Emploi (dans laquelle l'employabilité s'inscrirait) renvoyant à une dimension extra-individuelle (externe) et conjoncturelle et une relation Travail-Profession-Métier (dans laquelle la professionnalisation s'inscrirait) renvoyant à une dimension intra-individuelle (interne) et identitaire (voir schéma ci-dessous).

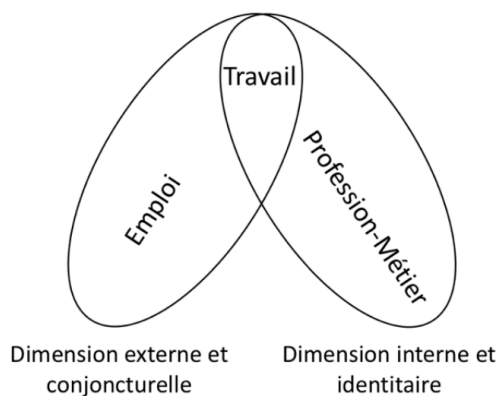


Figure 33 : Distinctions sémantiques dans l'univers représentationnel
« professionnalisation-employabilité »

Ces éléments de réponse vont donc à l'encontre du sens donné et trouvé dans la littérature à l'employabilité. Contrairement au sens très interne donné à l'employabilité aujourd'hui (voir *supra*) qui assigne aux individus la responsabilité de leur situation vis-à-vis de l'emploi, les résultats de

¹⁰ Les termes en italique ici sont des catégories construites à partir des données recueillies.

notre étude laissent peu entrevoir cette dimension intra-individuelle à la représentation. La dimension interne, devenue quasi qualité intrinsèque, de tout un chacun, pour l'employabilité est absente des différentes représentations recueillies notamment dans une relation Travail-Emploi.

Même si les résultats et nos interprétations restent à affiner, je pose cependant l'hypothèse selon laquelle l'employabilité appartiendrait bien au système représentationnel du travail mais dans une inscription particulière, et plutôt éloignée des préoccupations émancipatrices et identitaires entrevues dans les objets Profession et Métier et donc de l'idée de professionnalisation (telle que je l'appréhende dans nos travaux). Chez les personnes interrogées, l'emploi, et par déduction l'employabilité, renfermerait des considérations plutôt sociétales (des facteurs dont ils n'ont pas la maîtrise) déterminées par l'état du marché de l'emploi et par les politiques en place.

« L'emploi : un point aveugle, un concept absent, du champ scolaire à l'université pour des raisons différentes » titrait Bedin en 2014 (p. 29). Nous sommes d'accord avec l'auteure pour dire qu'il semble important de s'intéresser à la notion d'employabilité dans une discipline qui s'empare largement des questions de professionnalisation » (Labbé, 2018, p. 97).

Mais pour l'heure gardons à l'esprit cette dialectique. Car en effet, le risque entrevu dans les questions relatives à la notion récente d'employabilité semble tenir au fait que ce concept déplace la responsabilité du problème sociétal de l'emploi sur les seuls individus. Or, le problème originel de l'emploi ne se situe-t-il pas au niveau macro-économique ?

« Selon Mercier (2011), chercheuse en sciences de gestion, ayant dressé un intéressant état de l'art sur la notion, l'employabilité serait un nouvel élément de rhétorique en gestion des ressources humaines permettant d'amener un nouveau contrat psychologique entre salariés et organisations. Avec l'avènement de l'employabilité, le lien serait changé : alors que les organisations offraient un co-engagement (sécurité de l'emploi contre engagement et fidélité des employés), elles offriraient à présent la garantie d'un développement professionnel individualisé (hors les murs car la tâche reviendrait aux différents systèmes éducatifs et non aux entreprises) garantissant un maintien dans l'emploi (hors les murs encore ici, on parle à présent de carrières sans frontières). Le concept s'accompagnerait donc, selon l'auteure, d'un désengagement des organisations vis-à-vis de leurs employés qui ferait porter la responsabilité des problématiques de l'emploi sur les individus eux-mêmes et non plus sur les organisations et institutions. En effet, Mercier met en garde car « le message d'employabilité fait également reposer sur l'individu la seule responsabilité de son échec » et « le nouveau contrat psychologique se fait sur la base de la peur » (p. 12 et 13). Et si le terme apparaît, comme le dit Danvers (2009), avec un sens statistique au départ et plutôt sociétal (on parle du *taux d'employabilité* d'un type de population par exemple), il a dérivé pour être rattaché aux individus : il perd cette notion de statistique sociétale pour devenir une quasi qualité intrinsèque à chacun, une assignation individuelle en quelque sorte : c'est sans doute à ce niveau que les incidences adéquationnistes questionnent le plus les chercheurs en sciences de l'éducation que nous sommes » (Labbé, 2018, p. 96-98).

Je mets en garde dans mes travaux de la confusion possible entre éducation de l'Humain pour son développement et une éducation détournée pour le seul développement économique d'un état. Nous sommes bien loin des préoccupations éducatives et émancipatrices que nous avons entrevues

dans les notions de profession et de métier, ou dans l'éducation en général. Dès lors, plusieurs niveaux idéologiques questionnent la généralisation du concept d'employabilité :

- la montée en puissance du *personnalisme* contre le *collectivisme* que décrivait déjà Dubois (2009) ;
- le déplacement des responsabilités sociétales sur les individus s'accompagnant de mal-être et de souffrance ;
- le détournement de l'éducation pour l'« économie du savoir » (Azam, 2004) avec une éducation vouée à développer non plus les hommes mais le taux de croissance des états.

Car en effet, nous redoutons un détournement des politiques éducatives (transformation de la formation initiale et de la formation tout au long de la vie) et de leurs applications et « la dérive à culpabiliser les individus en leur faisant payer seuls, le coût d'efforts permanents pour l'entretien de compétences tout au long de l'existence » (Danvers, 2009, p. 204). Dès lors, nous avons une responsabilité, celle de faire des questions d'employabilité, l'affaire de tous et non pas celle de l'étudiant seul¹¹ (Labbé, 2018).

Je pense en effet avec Monceau (2019) qu'il est important de poser les objets dans leur environnement idéologique, quitte à donner à voir nos propres opinions. « Les chercheurs affichent généralement peu leurs orientations idéologiques, craignant que cela ne nuise à la crédibilité de leurs résultats. Ils préfèrent mettre en avant leurs orientations théoriques et les preuves de leur distanciation. Pourtant nos cadres théoriques ne sont-ils pas idéologiquement imprégnés ? » (Monceau, 2019, p.46). On entrevoit alors sans doute un point de vue assez militant dans les lignes qui précèdent mais l'objectif est aussi d'éviter des confusions souvent entendues à propos du terme professionnalisation, notamment dans le domaine de la formation ou dans le monde universitaire lorsque l'on n'entrevoit qu'une seule des dimensions idéologiques qu'elle contient. Les lecteurs comprendront dès lors que, lorsque j'aborde les questions de professionnalisation, je m'intéresse davantage à la dimension sémantique « éducation-travail-métier et profession » qu'à la dimension « éducation-travail-emploi » et donc à un certain niveau idéologique aussi.

Abordons donc, à présent, les soubassements théoriques de la notion de professionnalisation.

¹¹ Quand nous disons ici que cette responsabilité doit devenir une affaire de tous, nous reprenons les idées d'une réponse à un appel à manifestations d'intérêt que nous avons rédigée et remportée en 2017 avec Naïma Marengo et Loïc Gojard dans le cadre d'un appel à projets du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche concernant l'insertion professionnelle d'étudiants diplômés de filière SHS et LLA (le Projet P.O.S.I.T.I.F). Dans ce projet, l'insertion professionnelle (et non l'employabilité), doit rester une affaire sociétale qui permette aux individus de ne plus rester seuls face aux problématiques qui leur sont extérieures, mais accompagnés des multiples acteurs (y compris ceux du marché de l'emploi) afin de réfléchir ensemble aux solutions permettant une meilleure adéquation formation-travail.

2. UNE NOTION RESOLUMENT POLYSEMIQUE

Le terme de professionnalisation apparaît dans la sociologie anglo-saxonne au cours des années 30 (Dubar et Tripier, 1998), pour désigner un processus historique par lequel une activité devient profession, ou pour désigner le fait qu'un métier se dote d'un dispositif formatif et transforme alors des connaissances empiriques (acquises par expérience) en savoirs reconnus que l'on peut transmettre de manière académique. Dans les années 1990-2000, la notion évolue peu à peu en entrant dans les sphères scientifiques européennes, notamment en sociologie du travail, où elle est parfois critiquée, car son lexique est associé à des termes marqués idéologiquement comme *compétence*, *performance*, *autonomie* et *responsabilité* (Wittorski, 2014).

Simultanément, le champ de l'éducation et de la formation

« s'est (...) emparé du mot, notamment du fait de son introduction massive, depuis la fin des années 1990, dans les discours et les textes internationaux, européens et nationaux régissant la formation professionnelle. Les travaux qui sont menés concernent pour l'essentiel l'analyse des tendances d'évolution conjointe du travail et de la formation (Barbier, 2005) et le repérage des logiques nouvelles d'articulation travail-formation à l'œuvre dans les démarches de formation dites professionnalisantes. » (Wittorski, 2014, p. 234)

Pour qui mène des travaux dans le milieu politique, la notion de professionnalisation possède ainsi deux sens :

« Dans un premier sens elle désigne l'exercice d'une activité rémunérée à temps plein. (...). Dans un second sens, la notion de professionnalisation désigne une forme particulière d'organisation des métiers (on peut penser aux *professions libérales*) avec une formation spécifique dans des écoles spécialisées, des savoir-faire particuliers, une déontologie, une représentation corporative, éventuellement des instances de régulation également corporatives et/ou publiques. » (Gaxie, 2001, chapitre 8)

Devant ce besoin réitéré de différenciations sémantiques Wittorski propose trois orientations conceptuelles distinctes de la professionnalisation (Wittorski, 2007, 2014) : la *professionnalisation-profession* (il s'agit ici d'étudier le processus selon lequel des professionnels décident de se constituer en profession) ; la *professionnalisation-formation* (entrevoir ce type de professionnalisation, c'est entrevoir les processus à l'œuvre dans les espaces de formation et/ou de travail qui permettent un développement et une évolution professionnelles des différents acteurs concernés, qu'elle soit individuelle ou collective) ; la *professionnalisation-efficacité du travail* (pour la décrire en quelques mots, il s'agit ici d'initiatives provenant par exemple des activités industrielles visant à améliorer l'efficacité au travail, la recherche de flexibilité en lien avec les évolutions des secteurs socio-économiques). Les distinctions de Wittorski sont largement reprises aujourd'hui par la communauté scientifique.

« Qu'il y ait plusieurs formes et plusieurs dispositifs de professionnalisation, nul n'en disconvient. Le mot même de professionnalisation a pris trop de sens pour ne pas admettre de tels pluriels » dira Bourdoncle (2000) dès les premières lignes de son article fondateur « Professionnalisation, formes et dispositifs ». Mais une autre manière de les distinguer peut consister à distinguer *l'objet de professionnalisation* dont on parle. C'est ainsi que pour Bourdoncle (2000) et Danvers (2009), « la professionnalisation peut désigner cinq « objets » : l'activité, le groupe professionnel, les savoirs, la personne et la formation » (Danvers, 2009, p. 444). En reprenant leurs propositions, et en complétant je propose ici donc ici une liste de différents objets de professionnalisation :

- *la professionnalisation d'une activité* qui passe d'occasionnelle, informelle et bénévole à une activité rémunérée, voire au statut de métier (la professionnalisation des pairs aidants en est un exemple récent) ;

- *la professionnalisation de groupes professionnels* qui s'organisent et se structurent en profession, se forment ou s'adaptent aux évolutions des contextes de travail et font *corps* gagnant ainsi un statut social et une autonomie professionnelle ;

- *la professionnalisation des savoirs* qui passent de savoirs d'expérience à des savoirs académiques, qui se *professent*, qui sont partageables et utiles pour une profession donnée et pouvant aller jusqu'à une « reformulation en termes de compétences » (Bourdoncle, 2000, p. 118) ;

- *la professionnalisation de l'individu* qui opère des choix professionnels, qui se forme, qui acquiert de l'expérience au travail ou encore qui se socialise (nous reviendrons plus loin sur ces types de professionnalisations très plurielles des individus) ;

- *la professionnalisation des formations, des études et des diplômes* (telle l'Université invitée à développer des formations qui conduisent à des métiers spécifiques, de plus en plus identifiés et qui permettent l'acquisition de compétences – voire de « blocs » de compétences).

Et j'ajouterai à la liste :

- *la professionnalisation des organisations* qui, dans un contexte d'évolution accrue du travail, sont en recherche de professionnalisation qui se traduit de diverses manières encore : formation des salariés en place ou recrutement des nouveaux employés qualifiés, mais aussi développement de nouvelles machines ou de process encore plus performants. Ce ne sera pas le centre d'attention de mes travaux.

Si Raymond Bourdoncle milite pour cette approche par objets, il rappelle cependant que ces distinctions nécessaires ne doivent pas faire perdre de vue que, bien souvent, ces professionnalisations sont concomitantes :

« ceci ne doit pas nous faire oublier que la professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent *en même temps*¹² la plupart de ses objets. On ne peut pas examiner la formation sans évoquer la nature des savoirs professionnels ou les modalités de la socialisation mise en œuvre, ni évoquer l'évolution de l'activité elle-même, sans toucher aux changements de statut du groupe professionnel. Toutes ces dimensions sont indubitablement mais aussi différemment solidaires selon les activités concernées.» (Bourdoncle, 2000, p.130)

La professionnalisation est donc belle et bien une notion polysémique et l'on comprend à présent qu'elle suscite des malentendus. Mais je tiens à noter ici que, dans la cadre de mes travaux, cette polysémie est un atout qui fait de la professionnalisation un candidat idéal pour son étude *via* le concept de représentation sociale.

3. LES PROFESSIONNALISATIONS : DES PROCESSUS A L'ŒUVRE

La professionnalisation désigne donc un concept abstrait comportant une double valorisation contenue dans sa racine, le terme profession : l'idée d'occupation permettant d'obtenir des moyens de subsistance et le fait d'exercer un métier ayant un certain prestige. L'apport du suffixe traduit une idée d'évolution entre un état (antérieur) vers un autre (présent ou futur). Ce processus, désigné, invite donc à penser le passage d'un état vers un autre qui soit *optimisé* : état de professionnalité s'accroissant vers plus de professionnalisme par exemple. Dans le cadre de l'approche psychosociale en Sciences de l'éducation et de la formation, resserrons à présent sur les individus et les groupes pour appréhender une autre pluralité, celle des processus à l'œuvre quand on parle de professionnalisations : « le processus change chaque fois de nature et met en œuvre des dispositifs différents » (Bourdoncle, 2000, p.119).

¹² C'est moi qui mets cette expression en italique.

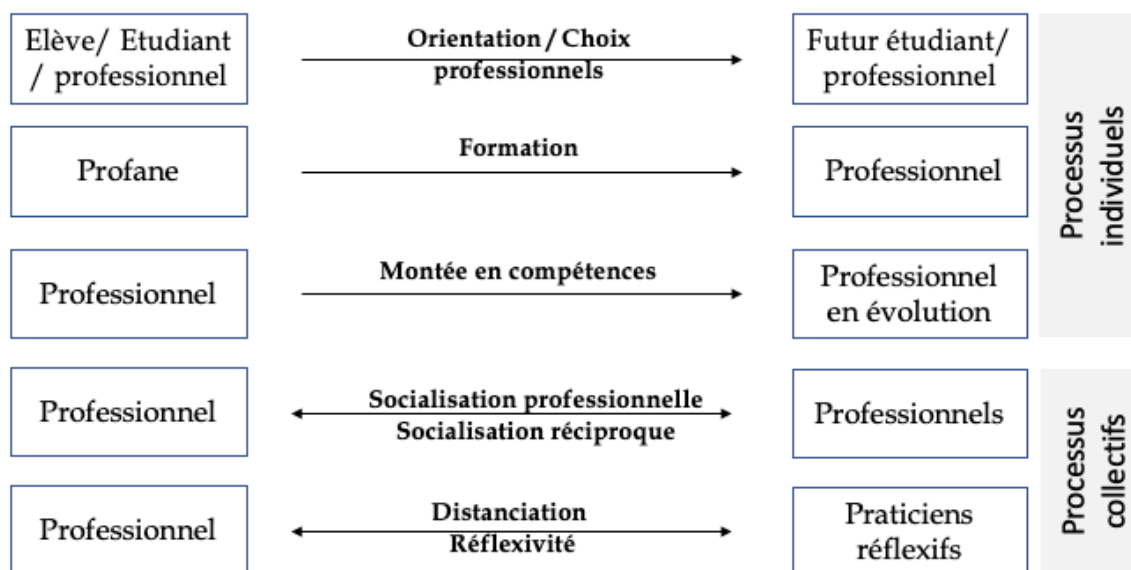


Figure 1 : Distinctions entre différents processus de professionnalisations des individus

Prenons l'exemple d'un étudiant, on peut entendre par processus de professionnalisation le fait qu'il opère des choix professionnels (ligne 1 de la figure ci-dessus). « Nous entendons par professionnalisation le processus visant l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail » (Gayraud et al., 2011, p. 1).

Par ailleurs, si l'on parle du fait que, grâce à ses études, il passe du statut de profane à celui de futur professionnel (ligne 2) ou bien encore du fait qu'il acquière de nouvelles compétences (ligne 3) ou encore du fait qu'il intègre une entreprise et donc se professionnalise par cette nouvelle inscription sociale, en intégrant un collectif (ligne 4) alors on parle d'une tout autre professionnalisation. Notre collègue Toulousaine, Véronique Bordes, reprend ainsi le concept de *socialisation professionnelle* pour désigner « un processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir » (Bordes, 2014, p. 295), et va au-delà en proposant que toute socialisation renferme une possible réciprocité à travers le concept de « socialisation réciproque » (Ibidem, p. 298).

Dans d'autres circonstances, enfin, la professionnalisation désigne la capacité des acteurs à développer une nouvelle professionnalité par la réflexion sur leurs pratiques (Guillaumin et al., 2009; Schön, 1994, 1996, Maleyrot et al., 2019). (ligne 5). Ainsi, se professionnaliser est-ce aussi un exercice de réflexivité individuel et/ou collectif, permettant de réfléchir autrement (parfois en prenant simplement le temps de le faire) pour réaliser de bons actes professionnels (le travail bien fait, léché,

fini, propre, « *la belle ouvrage* » dira Bataille en 2005) et permettant aussi de partager et de co-construire des espaces professionnels viables et vivables.

Comme nous venons de le voir, la quête de technicité n'est donc pas la seule optimisation rendue possible par un processus de professionnalisation, ce dernier peut potentiellement désigner une évolution par la socialisation d'une personne, ou d'un groupe par une sorte de *crystallisation* sociale (ce serait le cas d'un groupe de professionnels qui s'institutionnalise pour devenir un *corps professionnel* qui aura pour rôle d'intégrer, de guider, de former mais aussi de reconnaître les siens), mais aussi s'autoriser, de manière indépendante, une évolution autonome (voire accompagnée comme le proposent Maleyrot et al, 2019) par la réflexivité.

4. PROFESSIONNALISATION ET REFLEXIVITE COMME EMANCIPATION COLLECTIVE

« Dans l'univers anglo-saxon, le *professionalism* est une forme d'organisation du travail et repose sur le modèle de la profession, indépendante, pilotant la définition de son travail, contrôlant les nouveaux entrants, édictant des règles déontologiques » (Wittorski, 2014, p. 237).

A l'instar de Bordes (2015), je pense aussi que les mutations de contextes professionnels sont trop rarement prises en compte dans les espaces de professionnalisation. Lors d'une recherche-action menée avec la police l'auteure déclare : « l'exercice professionnel, particulièrement délicat, qui se spécifie par un rapport aux situations inédites implique un processus de professionnalisation qui commence en école de police et se poursuit durant la carrière tant cette profession est soumise à l'évolution des contextes sociaux » (Bordes, 2015, p. 85-86). La professionnalisation s'entrevoyait donc dans un continuum de réflexivité qui se poursuit tout au long de la vie pour la réflexion sur son avenir.

Car en effet, la réflexivité est, selon Le Boterf une des composantes essentielles de la professionnalité.

« Elle consiste, pour le professionnel, à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, les mettre en formes figuratives et les soumettre à une analyse critique. C'est cette capacité qui rend un professionnel non seulement acteur mais auteur de son activité. Il crée son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme. C'est cette réflexivité qui leur permettra de réinvestir ses expériences et ses pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses, de devenir « l'homme de la situation ». » (Le Boterf, 2001 cité par Danvers, 2009, p. 444)

C'est dans cette visée émancipatrice que se situent mes travaux, notamment avec les réflexions autour de l'éthique professionnelle, et pour focale, un collectif en capacité de s'auto-

réguler et de *se* dicter les règles qui vont *faire profession* (nous revenons sur l'idée de ce *corps professionnel* constitué de professionnels qui se reconnaissent en tant que tels et qui, en cas de manquement grave, sont capables de réprobation sociale, voire d'exclusion du groupe). En effet, je pense, avec Monceau (2006), qu'une voie de professionnalisation existe aussi *via* les délibérations éthiques : « l'éthique professionnelle se présente aujourd'hui comme garantie de la qualité d'une profession qui tend à s'émanciper du contrôle de ses pratiques par d'autres professionnels et/ou par des prescriptions réglementaires » (Monceau, 2006, chapitre 5). C'est en ce sens que j'explore la professionnalisation dans mes travaux aujourd'hui.

Pour notre discipline, ce sens donné à la professionnalisation renvoie à l'idée d'émancipation (Broussal, 2019) présente dès le début de l'histoire de la formation notamment dans les finalités de l'éducation permanente (les savoirs devant armer tout autant les hommes travailleurs que les hommes citoyens).

Dans ce même ordre d'idées, deux collègues toulousains proposent que les réflexions scientifiques menées dans le cadre de travaux de recherche des cursus universitaires sont aussi « une voie de professionnalisation » (Mias et Piasser, 2015), grâce à une formation « à » et « par » la recherche. Les auteurs décrivent notamment la professionnalisation possible de professionnels en reprise d'études qui mènent *une réflexion sur leurs pratiques professionnelles* par la réalisation d'un mémoire de recherche. Dans la même veine, Maleyrot et al. (2019) proposent l'accompagnement à la professionnalisation par la mise en place de pratiques réflexives en formation (les auteurs invitent à ce titre, les formateurs voués à accompagner les dispositifs de professionnalisation à se former aux Sciences de l'éducation). Mes travaux sur l'éthique professionnelle entrent aussi dans cette perspective et mes pratiques d'enseignante universitaire entretiennent toujours la dimension réflexive et émancipatrice comprise dans la réalisation des mémoires. « Dans cette perspective, nous présenterons l'intérêt des délibérations des acteurs qui, interrogeant leurs pratiques, construisent un nouvel espace de régulation sociale permettant ainsi une professionnalisation depuis l'intérieur » (Labbé et Vidaller, 2019, p. 192).

Dans le cadre d'un écrit à paraître, présentant une recherche menée auprès de professionnels de l'accompagnement à l'emploi en formation nous proposons que : « ces métiers en voie de professionnalisation disposent de moins en moins d'espace d'échanges entre collègues, entre pairs ; dès lors, la mise en place de réflexions éthiques devient un moyen d'interroger les paradigmes trop peu mis en débat dans ces espaces professionnels et permet de reconstruire des représentations actualisées de la profession » (Vidaller et al., Soumis).

*

Cette première partie visait à donner des repères sur la manière dont mes travaux tentent de contribuer à ce que nous avons nommé avec Hille un *métaobjet* : la professionnalisation. Ainsi, le lecteur ne doit-il pas s'attendre à un ouvrage entier sur la professionnalisation ou bien à une approche conceptuelle de cette dernière mais à une simple contribution.

Un élément consensuel existe lorsque l'on parle de professionnalisation : la référence à un processus. Quelque que soit l'objet désigné la formule exprime qu'il se transforme mais il n'en reste pas moins que des différences sémantiques significatives persistent selon que l'on parle des *processus à l'œuvre* ou des *objets* de professionnalisations désignés.

Nos travaux portent sur les processus liés aux individus (et non aux activités, aux savoirs ou aux organisations) et tentent de comprendre les processus permettant, à ces individus, de s'émanciper par l'orientation, par la formation ou par le travail. Notons que cette approche appelle à une conception particulière des métiers accompagnant ces processus et à une conception particulière du monde de demain ; nous faisons référence ici aux travaux de la Chaire Unesco, créée par Jean Guichard en 2013 en Pologne à Wrocław, et l'idée récente de « *career design and counseling* » (Maree, 2018).

Quoi qu'il en soit, la notion anime encore les débats scientifiques. Je présenterai donc dans les parties à venir, la manière dont j'ai choisi de les aborder. Je vais présenter une approche singulière, une contribution à l'étude des processus de professionnalisation qui s'articule autour de deux concepts phares qui sont l'engagement et les représentations (sociales et professionnelles) et que je regroupe sous l'appellation générique « Des engagements professionnels ».

2. DES ENGAGEMENTS PROFESSIONNELS...

Qu'est-ce que l'engagement et de quels engagements parlons-nous ? Engagement militant ? Engagement contractuel ? Engagement commercial ? Là encore, nombreux sont les sens entendus dans le terme entrevu ici.

La tentative de ce chapitre est de se dégager du sens commun du terme pour, peu à peu, aborder l'engagement d'un point de vue théorique avec un regard intégrant différentes disciplines, comme aime à le permettre notre discipline, avec toutefois une inscription prédominante en psychologie sociale.

Du point de vue de la psychologie sociale, la question de l'engagement sera celle-ci : qu'est-ce qui fait qu'une personne s'engage dans une ligne de conduite ? C'est donc la question du lien entre un individu et ses actes ! Pour reprendre les propos d'Hélène Veyrac en parlant des cours sur l'engagement reçus en psychologie sociale à Toulouse :

« Ainsi, pour moi, Jacques Curie posait la question des déterminants de l'action. Qu'est-ce qui fait qu'un humain agit comme il agit ? Plus précisément, agit-il sous la direction de ses opinions, valeurs, normes (donc « sa pensée ») ou pense-t-il sous la direction de ses actions ? Pense-t-il sous l'influence de ses actions (en cours, passées) par un processus de rationalisation et de diminution de dissonance cognitive ou agit-il en fonction de son libre arbitre ? » (Veyrac, 2018, p. 14)

Après avoir posé cette première question, posons aussi celle de l'intérêt d'un tel concept dans la discipline des Sciences de l'éducation et de la formation.

Mener des recherches et former à l'engagement est, de mon point de vue, indispensable à tous les métiers de la relation à autrui : les futurs responsables de projets sociaux y trouveront un levier pour la réussite de leurs projets, d'autant plus qu'ils sont collectifs. Ces théories devraient permettre d'étudier ce que certains nomment les « ressorts de la motivation » requis dans tout accompagnement individuel ou collectif. Tous les professionnels souhaitent savoir comment *engager* les personnes dans les dispositifs dont ils ont la charge (de coordination ou de responsabilité). Les enseignants, les formateurs cherchent à engager leurs élèves et stagiaires dans le dispositif de formations, les éducateurs, cherchent à comprendre les phénomènes environnementaux qui expliquent les comportements humains, les consultants et conseillers cherchent à comprendre les processus d'influences expliquant certains comportements humains dans les organisations, enfin les professionnels de l'accompagnement gagnent aussi à comprendre les processus d'influence s'exerçant sur les personnes accompagnées.

Enfin, c’est à titre personnel, que nous avons tous à gagner à comprendre nos propres engagements afin d’anticiper au mieux nos différents investissements (associatifs, militants, professionnels, passionnels, etc.) mais aussi, d’analyser nos propres comportements.

A des fins émancipatrices enfin, je rejoins Beauvois qui propose que former à l’engagement, ou diffuser les connaissances que nous avons à propos de ces théories, n’est pas courir le risque d’engendrer de futurs grands manipulateurs, bien au contraire. Former à l’engagement, c’est informer les êtres sociaux que nous sommes de l’existence d’idéologies et d’influences (parfois sournoises) qui peuvent nous pousser à agir par soumission... même si elle est librement consentie ! Former à l’engagement permet d’envisager de nous libérer des chaînes invisibles qui nous emprisonnent (ou nous manipulent).

Lewin disait qu’il n’y a rien de plus utile qu’une bonne théorie, j’ajouterais donc ici que les théories nous permettent aussi de nous libérer !

Ainsi, alors que les études sur les représentations produisent des connaissances en intégrant les connaissances profanes (les représentations sociales sont inscrites et situées dans les collectifs qui les génèrent), la théorie de l’engagement comportemental va plutôt nous conduire à nous distancier, un temps, des croyances populaires. C’est donc dans une vigilance (par rapport à cette tension) que j’invite le lecteur à engager sa lecture, car, contrairement à ce que les croyances populaires nous proposent, nous ne sommes pas seulement engagés par nos idées.

Pour situer notre approche de l’engagement citons ici, en préambule, la définition de Kiesler : « l’engagement est le lien qui existe entre un individu et ses actes » (Kiesler et Sakumura, 1966, p. n.d.). Formulons en d’autres mots : l’engagement est ce qui amène quelqu’un à faire quelque chose.

Si nous établissons un lien imaginaire entre une personne et ses actes, ses comportements, une certaine ligne de conduite qu’il se donne, alors ce lien (que l’on peut entrevoir dans les pointillés du schéma ci-dessous) n’est autre que ce que nous pouvons nommer ici l’engagement.

Une personne -----	----- Ses actes,
	Ses comportements, sa ligne de conduite

La plupart du temps, quand nous agissons, nous pensons que c’est intentionnel. Nous nous pensons tous être maîtres de nos agissements et pensons que nos idées, nos opinions, nos avis et connaissances seuls gouvernent nos agissements. Le lien ci-dessus pourrait être traduit dans la croyance populaire par celui que nous représentons ci-dessous :

Idées -----> Comportements / Actes / Ligne de conduite

Or, cette croyance populaire est loin d'être explicative de tous nos comportements, bien au contraire. La plupart des travaux sur l'engagement comportemental montrent en effet l'inverse. Et l'on obtient le schéma ci-dessous.

Comportements / Actes / Ligne de conduite -----> Idées

De nombreux travaux montrent que c'est parce que nous avons agi d'une certaine manière que nous avons construit de nouvelles idées, des avis et des opinions sur les choses ! Et cette proposition théorique de l'engagement dit comportemental est, nous le savons, plus difficile à accepter¹³.

Avant d'aller plus loin, il me semble nécessaire de noter que j'ai posé des distinctions, durant la thèse, entre les théories de l'engagement et le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998) tel que nous l'abordons depuis notre équipe toulousaine. Je ne reprendrai pas ici ce modèle, d'une part parce qu'il fait déjà l'objet entier d'une note de synthèse (Mias, 2005) et d'autre part que je le reprends plus rarement dans mes travaux.

Les parties qui suivent présentent donc l'engagement dans un continuum allant d'un engagement d'abord *extorqué* vers une réappropriation progressive d'un engagement de plus en plus *délibéré* (parce que forgé sur les attitudes dans premier temps puis co-construit parce que *collectif*). J'espère amener ainsi le lecteur vers ce qui est sans doute encore la quête que je poursuis : la compréhension des conditions d'une émancipation collective et existentielle dans un *engagement intentionnel et éthique*.

1. QUELQUES REPERES POUR DISTINGUER LES DIFFERENTS TRAVAUX SUR L'ENGAGEMENT

Les travaux sur l'engagement sont foisonnants et tout lecteur pourrait se perdre dans les nombreux textes à portée de main. Cette abondance a eu raison de moi, et j'ai ressenti le besoin, dès mes premiers travaux, de classer les études que je découvrais en fonction de grands organisateurs. C'est ce que le lecteur trouvera dans cette partie. Afin de situer mes travaux je propose donc, avant d'entrevoir la manière dont on peut engager les individus, de reprendre les catégories que j'ai construites : engagement interne *versus* externe, engagement comme état *versus* engagement comme processus, recherche sur les antécédents de l'engagement *versus* recherche sur les conséquences de l'engagement.

¹³ Et c'est parce qu'elle bouleverse tant les évidences que j'aime tant la psychologie sociale.

1. Engagement interne versus externe

Il y a deux façons de comprendre pourquoi les gens font ce qu'ils font.

La première c'est la conception ordinaire, celle de l'homme de la rue : nous pensons tous que pour modifier les comportements des gens, il suffit de changer leurs idées. C'est sur ce raisonnement que fonctionnent les campagnes publicitaires dites de sensibilisation (contre le tabagisme, pour les comportements éco-citoyens, la sécurité routière par exemple). Selon cette conception, il suffit de changer les idées (opinions, attitudes voire représentations) pour changer les comportements... mais nombre de travaux montrent que ce n'est pas si simple. Cette conception est aussi appelée conception mentaliste et revient en quelques sortes à penser « je fais ce que je pense ». C'est l'engagement dit interne.

Une autre conception, moins populaire cette fois, consiste à dire que pour changer les idées des gens, il faut d'abord changer leurs comportements. Cette conception est aussi appelée conception matérialiste et revient, en quelques sortes, à penser « je pense ce que je fais ». C'est l'engagement dit externe.

2. Etat versus processus

Un nombre considérable d'études portent sur l'engagement politique, militant, citoyen, organisationnel, personnel, etc. Ces derniers ne seront pas abordés ici car ils relèvent davantage d'études *descriptives* de l'engagement et envisagent l'engagement comme un état qu'il s'agit de décrypter, je pense notamment aux travaux de Kaddouri (2011).

D'autres études, davantage *compréhensives*, s'attachent à déceler les mécanismes qui amènent une personne à s'engager (ou non) et étudient donc les processus engageants. C'est dans cette optique plutôt que se situent mes travaux.

3. Recherche des antécédents de l'engagement versus recherche de ses conséquences

Certains travaux s'attachent à étudier les *antécédents* de l'engagement : ce qui détermine, en quelque sorte, une personne à s'engager (ou non). Ces travaux mettent en évidence les facteurs situationnels ou expérientiels qui peuvent amener un changement de comportement.

D'autres études quant à elles cherchent à analyser les *conséquences* d'un acte engagement (Marchand, 1993).

Nous verrons que l'approche psychosociale aborde à la fois les antécédents et les conséquences et que nos travaux, eux aussi, tentent d'entrevoir ce qui favorise un engagement et d'en analyser les conséquences (sur les comportements par exemple mais aussi les attitudes, les représentations et l'implication).

1. Les facteurs engageants

L'approche comportementaliste de l'engagement avance que nos actes nous engagent, et que c'est donc dans la situation qu'il faut chercher les paramètres qui feront qu'une situation est engageante ou non. De très nombreuses expériences sur ce thème montrent comment les auteurs manipulent cette variable situationnelle.

En effet, il existe plusieurs facteurs ou paramètres permettant de moduler la force du lien qui existe entre la personne et ce qu'elle fait.

Le caractère *public* ou privé de l'acte : il est plus engageant de faire quelque chose sous le regard d'autrui que dans l'anonymat. C'est ainsi que dans une recherche menée en D.E.A., j'avais invité des stagiaires en insertion professionnelle à pratiquer des séances de théâtre. Pour augmenter les chances qu'ils s'engagent dans le dispositif, j'avais invité la presse locale à faire un article sur cet atelier, photo à l'appui.

La caractéristique *explicite* de l'acte : plus l'acte est clair, plus il engage. Dans la même recherche, j'avais bien argumenté sur l'intérêt de cet atelier théâtre dans le dispositif de formation en leur donnant à voir le lien avec la préparation aux entretiens d'embauche.

L'*irrévocabilité* de l'acte ou de la décision : c'est le caractère irréversible ou réversible de l'acte. Plus la personne perçoit qu'elle ne pourra pas faire marche arrière (sentiment qu'elle ne pourra plus revenir sur le comportement qu'elle a émis), plus elle est engagée. Je n'avais pas vraiment manipulé ce facteur dans ma recherche donc voici l'exemple donné par Joule et Beauvois (1998, p. 65) : je me suis engagée à garder les enfants de ma voisine pour la nuit. Si cette dernière en profite pour partir faire du ski à Courchevel, cet acte est plus irrévocable que si elle reste chez elle pendant ce temps (je ne peux pas faire marche arrière car elle sera bel et bien partie et je ne peux abandonner les enfants). Je suis plus engagée parce que cette décision est quasi irrévocable. Le poids de l'irrévocabilité, dans la prise de décision, est bien connue. Pour défendre les consommateurs (et rendre un acte d'achat par contrat moins engageant, une obligation a été faite et consiste donc à lever cette irrévocabilité : un droit de réflexion pendant sept jours permet au consommateur, parfois manipulé par une situation commerciale, de se désengager).

Le fait de *répéter* un acte est plus engageant que de ne le faire qu'une seule fois. Dans la recherche menée en D.E.A., j'avais simplement multiplié les ateliers théâtre.

Le caractère *coûteux* ou non coûteux de l'acte. Un acte est plus engageant qu'il est coûteux (en temps, en énergie). Plus on a développé d'investissement personnel, moins on accepte de perdre. C'était le principe d'une pratique (devenue rare de nos jours) des psychologues qui adaptaient le montant de leur consultation au niveau de revenu des clients pour les engager dans la thérapie.

Les *conséquences* de l'acte : proche du facteur précédent, un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de conséquences. Il n'est pas anodin de participer à un atelier où l'on va devoir se montrer, se mettre en scène. Participer aux ateliers était alors coûteux et lourd de conséquences.

Les raisons *intrinsèques* (*versus* extrinsèques) de l'acte : si je réalise un acte pour moi seul et que je pense que personne ne m'y oblige, je suis plus engagé que si je le fais pour éviter une sanction (ou pour de l'argent) voire même pour faire plaisir à quelqu'un.

Le *sentiment de liberté*. Aussi étonnant que cela puisse paraître, plus la personne se sent libre de faire quelque chose, plus elle aura de chance de le faire et de le reproduire par la suite. La simple évocation de cette phrase « vous êtes libre de ... » par l'expérimentateur amène les sujets d'expériences à accepter davantage l'acte demandé. Aussi paradoxalement que cela puisse paraître, je suis plus engagée à poursuivre une action si j'ai le sentiment de l'avoir fait librement. Dans la recherche menée en D.E.A., j'avais négocié avec le centre de formation la liberté de participer aux ateliers théâtre, un accueil au centre de ressources était préparé pour les non volontaires.

- A ces facteurs, je me permets d'ajouter un autre, testé et expérimenté durant ma thèse (Labbé, 2005), le *climat social*. Tous les contextes ayant une dimension sociale, les facteurs, aussi engageants soient-ils, n'auront pas d'effet si le climat social de ce contexte est dégradé, délétère. Ce fût le cas dans nos premiers travaux dans des centres de formation en insertion professionnelle. Quand le dispositif engageant avait obtenu et répété des résultats habituels (taux d'assiduité, de satisfaction d'insertion professionnelle des stagiaires significativement positifs) dans les centres de formation où les collaborations entre formateurs étaient saines et sereines, les résultats n'étaient pas au rendez-vous dans deux centres de formations au climat délétère. Afin de conforter cette observation que je n'avais pas armée, j'ai tenu à mesurer le climat social ressenti (variable invoquée) dans les entreprises participant à ma thèse. Les effets attendus de l'engagement étaient observés quand le climat social ressenti était positif alors qu'ils ne l'étaient pas (ou moins) quand le climat social était négatif (résultats testés et significatifs). Mes travaux ont donc permis de mettre à jour un autre facteur engageant, déterminant car annulant même l'effet des autres facteurs. Ce résultat a fait l'objet d'un encadré (Labbé, 2010, 296-297) dans un ouvrage donnant à voir les applications de la psychologie sociale. Je le reporte ici :

Encadré 4

Engagement comportemental et climat social. Sabrina Labbé - université de Toulouse Le Mirail

L'expérience relatée ici montre une fois de plus le vaste champ d'application possible de la psychologie sociale : ici le monde industriel. *La demande initiale de cinq entreprises était, au départ, de limiter le turn-over qui sévissait en leur sein et de motiver leur personnel. Pour remédier à ce problème, des techniques d'engagement comportemental (voir notamment Joule & Beauvois, 1998) ont été choisies.* Rappelons que, selon la théorie de l'engagement, il est possible d'amener des personnes à émettre de nouveaux comportements en contrôlant simplement certains facteurs situationnels (lors de l'émission d'un premier acte préparatoire) tels que la liberté de participer ou encore, l'importance de l'acte, ses conséquences... Par souci déontologique, les actions réalisées en entreprise ont été menées dans des optiques éthiques favorisant des démarches en faveur de l'environnement, de la sécurité et du bien-être des salariés. Ces derniers ont donc été amenés à participer (librement) à des actions « engageantes » afin de les fidéliser à leur organisation. *L'impact de ces actions engageantes a été mesuré en fonction du climat social perçu*¹⁸ : délétère ou pas (Labbé, 2003). À l'aide d'un questionnaire, des scores d'évolution des comportements en faveur de l'organisation (par comparaison avant et après les actions engageantes) et des scores de climat social perçu ont été relevés. Au total 219 sujets ont été répartis selon un plan 2x2 croisant deux variables indépendantes (VI). La première V. I. : « action engageante », distingue les individus ayant participé aux actions engageantes de ceux n'y ayant pas participé.

La seconde V. I. : « climat social perçu », sépare les sujets percevant le climat social de manière positive des sujets le percevant de manière négative.

Les résultats obtenus (cf. le tableau 1, ci-dessus) indiquent que les actions engageantes, si efficaces soit-elles sur l'évolution des comportements, ne le sont plus si un climat social délétère est ressenti par les sujets (Labbé, 2005). Dès lors, un autre facteur d'engagement est sans doute à considérer : celui du climat social perçu par les sujets dans la mise en place des actions. Cela pourrait corroborer les travaux de Moscovici et Doise (1992) selon lesquels l'engagement est un phénomène collectif. Un climat social délétère empêcherait le consensus nécessaire à l'engagement. On note enfin, l'apport praxéologique de la psychologie sociale appliquée pour les organisations et l'intérêt de ces applications pour la recherche fondamentale. Le chercheur a donc tout intérêt investir lui-même les champs d'applications de ses travaux.

VI.		Action engageante	
		Oui	Non
Climat	+	+ 1,06	s - 0,37
social	-	+ 0,25	NS - 1,76

[Agrandir](#) Original (jpeg, 40k)

Tableau 1. - Scores d'évolution comportementale¹⁹.

18. Le climat social représente, selon nous, la perception individuelle, affective et émotionnelle d'un employé quant aux relations qu'il entretient avec l'ensemble des individus qu'il côtoie dans le cadre de son travail (collègues du service ou d'autres services, subordonnés et/ou supérieurs).

19. Le score d'évolution comportementale des personnes ayant participé aux actions engageantes est significativement supérieur à celui des personnes n'ayant pas participé (Test PLSD de Fischer : diff. Moy. = 1,433, diff. Crit. = 1,157 ; p = . 01). Dans un climat social perçu de manière négative, cette différence n'est pas significative (Test PLSD de Fischer : diff. Moy. = 2,009, diff. Crit. = 2,8 ; p = . 15).

Ces travaux seraient à croiser avec ceux de Veyrac et Dumas (2015) sur le « climat de discipline » en classe qui semble avoir des effets sur le bien-être professionnel des enseignants. Mais regardons à présent ce que la littérature nous apprend des conséquences de l'engagement.

2. Les conséquences de l'engagement

Les deux courants originels de tous ces travaux sont les théories de la *consistance* et de la *dissonance cognitive*¹⁴. Développée vers la fin des années 50, la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) postule que les univers cognitifs d'un individu sont relativement stables. En d'autres termes, si un individu émet un comportement en désaccord avec son système de croyances, il se produira un état de déséquilibre tel qu'il fera tout ce qui est en son pouvoir pour rétablir un équilibre au sein de ce système. Pour résoudre un tel désordre, deux possibilités s'offrent à lui : soit il change de comportement, soit il change d'attitude.

Kiesler et Sakumura, poursuivant des travaux sur le terrain de l'engagement comportemental, diront que l'effet de l'engagement consiste à rendre l'acte moins modifiable. C'est à ces auteurs que l'on doit le développement de cette théorie et les liens désormais admis entre un individu et ses comportements (Kiesler et Sakumura, 1966).

S'engager ou être engagé a des effets sur notre système de croyances et ces effets vont varier selon que la ligne de conduite engagée est fidèle ou non à notre système de croyances déjà-là.

Si l'engagement invite la personne à agir en *consistance*, c'est-à-dire de manière à rester fidèle à ses idées et croyances (si elle réalise un acte consistant) alors cette dernière aura tendance à renforcer son système de pensées et ses convictions, l'amenant à être, à l'avenir, davantage résistante au changement.

Mais si au contraire, l'engagement invite la personne à agir en *inconsistance*, c'est-à-dire de manière à être en opposition avec ses idées et croyances (si elle réalise un acte inconsistant) alors elle ressentira un état de tension, voire un mal-être, l'amenant potentiellement à changer ses idées et son système de croyances (elle pourra aussi choisir de ne plus émettre les comportements la mettant sous tension). Ce phénomène peut expliquer nombre de situations difficiles de la vie quotidienne, ou du travail (comme les *burnouts*).

Dans ces grandes catégorisations, je m'intéresse aux deux versants internes et externes de l'engagement. Je m'intéresse autant aux antécédents qu'aux conséquences. Par contre, je m'attache à étudier davantage les processus que les états.

¹⁴ Un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions (idées, opinions, comportements) psychologiquement inconsistantes.

Enfin, je conclurai avec Brickman (1987) sur le fait que l'engagement se réfère en premier lieu au fait que les gens contrôlent et forment leur environnement interne, leurs sentiments et leurs pensées au service de leur adaptation à leur environnement externe. Selon cet auteur, personne ne peut affirmer que les intérêts internes et externes des gens n'ont pas de relation.

Cette vision de l'engagement comme un concept intégratif (Brickman, 1987) me permet de faire cohabiter les différentes théories de l'engagement et d'entrevoir une dimension interne à l'engagement que je poserai dans le chapitre sur les représentations sociales et professionnelles.

Je vais à présent dresser différentes écoles ou courants de pensées constitutifs de la grande diversité des travaux sur l'engagement que je vais donc présenter ci-après.

2. LES GRANDES LIGNEES DE TRAVAUX SUR L'ENGAGEMENT

Plusieurs *lignées* scientifiques distinguent ainsi les courants des théories de l'engagement. Je me limiterai ici à la présentation des grandes lignées que l'on dénommera ici : l'engagement comportemental, l'engagement attitudinal, l'engagement collectif et normatif pour finir en dressant la perspective d'études sur un engagement intentionnel et éthique. Le lecteur l'aura compris, l'ordre de présentation tente de conduire à une compréhension des phénomènes d'engagement promouvant une professionnalisation individuelle et collective de plus en plus délibérée et émancipatrice.

1. *L'engagement comportemental et la lignée de Kiesler*

Et ce sont Freedman et Fraser dès 1966 puis Kiesler en 1971 qui reprennent (dans une synthèse) la théorie de l'engagement et l'étudient sous l'angle *comportementaliste*. Pour cette lignée de travaux, les actes d'un individu peuvent aussi être déterminés par des causes environnementales. Si l'engagement est présenté comme externe, pour insister sur cette dimension surprenante, les auteurs n'omettent cependant pas certains facteurs « internes » de l'individu : comme l'importance ressentie de l'acte par exemple.

Fervents défenseurs de l'engagement externe, Beauvois et Joule déclarent : « l'engagement étant, [...], de type externe, c'est dans la situation qu'il convient de chercher les indices permettant de se prononcer sur l'importance de l'acte réalisé » (Beauvois et Joule, 1998, p. 53). Ayant suivi la définition de Kiesler selon laquelle « l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux » (ibidem, p. 55), ils mettent donc la focale sur la situation dans laquelle les actes sont réalisés.

Si Beauvois et Joule illustrent les différents apports de l'engagement en scénarisant leur propos à l'aide de personnages imaginaires, j'illustrerai ici leurs apports avec des applications possibles aux phénomènes qui intéressent les Sciences de l'éducation et de la formation.

Tout d'abord, les auteurs montrent que nous devons, la plupart du temps, la véritable raison de l'émission de nos comportements à la situation.

Comment éviter le décrochage à l'Université par exemple ? Si la situation engage les individus nous avons alors de véritables ressorts qui, bien menés, peuvent incroyablement aider les étudiants à maintenir leur motivation dans les études. C'est ce qu'a proposé Patrice Bouyssières, alors VP CFVU, il y a quelques années quand il imagina, en se basant sur la théorie de l'engagement, un dispositif mettant en scène l'accueil des étudiants de première année. Répartis dans des petits groupes avec des enseignants bénévoles, les étudiants étaient, entre autres, invités à se présenter et à partager ce qui les avaient motivés à s'inscrire en licence de Sciences de l'éducation. Cette petite demande, bien menée n'était rien d'autre qu'un petit acte engageant optimisant les chances que les étudiants s'engagent dans leurs études.

Afin d'avancer davantage dans la théorie de l'engagement, abordons à présent quelques éléments de définition.

1. Une définition de l'engagement

Selon Beauvois et Joule, « l'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé » (Beauvois et Joule, 1998, p. 62).

Au départ, un acte est réalisé dans des conditions particulières (nécessaires à l'engagement) : libre choix, caractère public, irrévocabilité de l'acte. Ensuite l'instance attributive est mobilisée et l'acteur est, à ce moment, engagé. A ce stade, les choses peuvent, selon les circonstances, soit s'arrêter là, soit se poursuivre dans une consolidation des attitudes et/ou dans un programme d'ajustement comportemental. Pour schématiser les possibles, les auteurs proposent la figure ci-dessous.

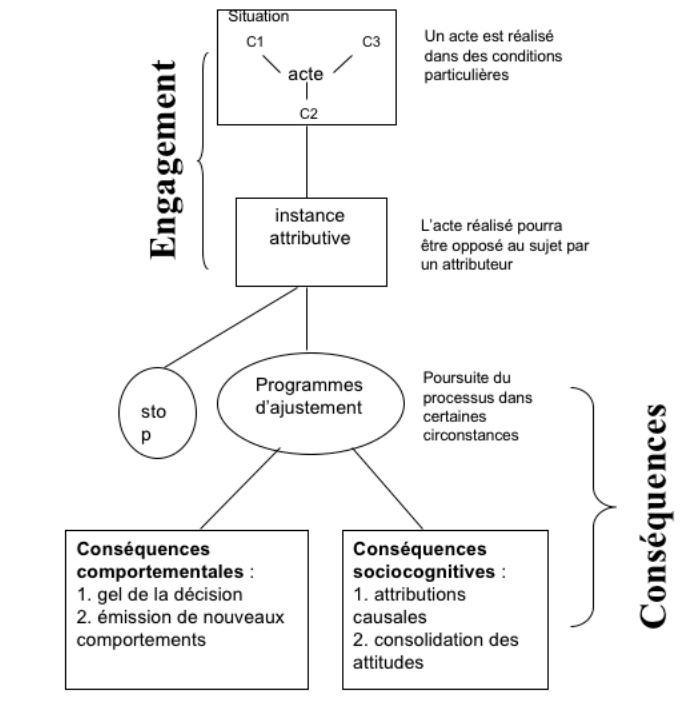


Figure 2 : Définition de l'engagement
(Beauvois et Joule, 1998, p. 61 ; repris par Beauvois, 2011, p. 153)

On le voit ici, deux types de conséquences sont entrevus par les auteurs, des conséquences comportementales possiblement associées à des conséquences sociocognitives ou attitudinales. Compris ainsi, l'engagement ne sera plus à considérer comme relevant seulement des opinions, attitudes (au sens psychosocial) et représentations des individus mais comme un formidable levier pour quiconque veut mobiliser des individus dans un dispositif (éducatif, formatif, associatif etc.).

Mais d'une tout autre manière, cette théorie peut aussi expliquer des engagements délétères. Elle peut expliquer, par exemple, comment des jeunes, inscrits dans des contextes sociaux particuliers ont pu être amenés à agir d'une manière contraire à leurs habitudes (dans des actes illicites par exemple). Jouer sur le contexte sera alors un outil majeur pour des éducateurs en charge de les accompagner.

Voyons à présent les procédures identifiées par les théoriciens de l'engagement.

2. Des procédures engageantes

Partant des connaissances présentées ci-dessus, les chercheurs ont testé différentes stratégies susceptibles de mettre en scène l'engagement. Ces procédures, parfois appelées « techniques engageantes » dans la littérature, ont eu beaucoup de succès dans le monde académique mais aussi

commercial. Leurs dénominations évocatrices sont d'ailleurs là pour appeler les possibles détournements. Pour notre part, il s'agira bien entendu d'allier les réflexions éthiques à leur utilisation. Mais dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'enseignement, ces techniques, pouvant être perçues comme douteuses, peuvent au contraire aider les étudiants à s'investir dans leurs apprentissages.

1. Le pied-dans-la-porte

Cette technique consiste à faire faire dans un premier temps à la personne un acte peu coûteux et de lui en demander un autre plus coûteux par la suite.

Prenons l'exemple de l'expérimentation menée par Freedman et Fraser (1966). Leur objectif était d'amener des ménagères à recevoir chez elles une équipe entière de chercheurs dans le but de fouiller placards, armoires et garde-mangers (acte coûteux) après leur avoir fait accepter un acte préparatoire qui consistait à répondre à une enquête téléphonique (acte peu coûteux) sur la consommation des ménagères américaines.

Dans la condition contrôle 22,2 % des ménagères acceptent, alors que dans la condition expérimentale 52,8% acceptent.

Dans mes pratiques d'enseignante-chercheure, je traduis cela en engageant un étudiant à faire son mémoire, en lui demandant de réaliser un petit écrit (peu coûteux) dans un premier temps afin qu'il soit engagé à en rendre un deuxième, puis un troisième, etc. jusqu'à avoir la totalité du mémoire. Nombre de pratiques enseignantes et formatives utilisent déjà ces techniques, sans le savoir et d'autres pourraient gagner à utiliser de telles techniques.

2. L'amorçage

L'amorçage consiste à ne pas dire toute la vérité sur la tâche que l'on souhaite faire faire et d'attendre la décision positive pour rétablir la vérité. Le phénomène qui va se déclencher est la persévération de la décision initiale.

Il s'agit par exemple comme l'ont expérimenté Cialdini (1993) et ses collaborateurs de « proposer à des étudiants de participer à une expérience sans les informer de l'heure matinale à laquelle elle est programmée » (Beauvois et Joule, 1998, p. 37). Dans la condition contrôle 31 % des étudiants acceptent (24 % seulement viendront effectivement) alors que dans la condition expérimentale 58% acceptent (et 53 % viennent effectivement).

Dans nos pratiques enseignantes en temps de pandémie, cette technique pourrait consister à demander aux étudiants s'ils aiment la lecture par exemple, pour ensuite leur demander de faire la synthèse d'un ouvrage en vue de la partager avec leurs camarades afin de mutualiser les sources de

connaissance et d'apprentissage. Là encore, cette technique, semble-t-il peu louable, peut s'avérer constructive. Mais rappelons-le, le caractère éthique des comportements attendus est bien évidemment primordial.

3. La porte-au-nez

Cette technique consiste « à formuler une requête trop importante pour qu'elle soit acceptée avant de formuler la requête qui porte sur le comportement attendu, une requête de moindre importance, et qui du coup aura plus de chance d'être honorée... » (Beauvois et Joule, 1987, p. 147)

Cialdini et ses collaborateurs en 1975 sollicitent des étudiants pour venir en aide à une association militant pour la réadaptation de jeunes délinquants. Dans la condition contrôle, ils demandent directement le comportement attendu : avoir des volontaires pour encadrer un groupe de jeunes dans une visite en entreprise durant une heure ou deux. Dans la condition expérimentale, les enquêteurs demandent d'abord aux étudiants de consacrer deux à trois heures hebdomadaires pour aider l'association. Après avoir reçu des refus, les chercheurs ajoutent qu'ils auraient également besoin d'eux pour une seule visite. Les résultats de Cialdini sur ses étudiants sont édifiants : dans la condition contrôle 16,7 % des étudiants acceptent et dans la condition expérimentale ils sont 50 % à le faire.

Pour imaginer ce type de situation en formation, proposons à nos étudiants, en distanciel, de lire à nouveau, mais cette fois l'ensemble d'une bibliographie conséquente distribuée après un cours. A la réponse défavorable des étudiants, nous pourrions leur dire de choisir au moins une des références déposées sur la plateforme en ligne et de la lire pour le cours suivant.

4. La technique du « mais vous êtes libre de »

Je l'ai mentionné plus haut, le sentiment de liberté est le facteur le plus important des techniques engageantes. Il a été démontré, qu'en appelant explicitement au sentiment de liberté, on pouvait amener les gens à faire ce qu'ils n'auraient pas fait d'eux-mêmes. Grâce à la technique du « mais vous êtes libre de » des chercheurs (Guégen et Pascual, 2000) sont parvenus, par exemple, à multiplier par quatre leurs chances de se voir offrir de l'argent par un inconnu. La technique est pourtant d'une simplicité enfantine. Après avoir formulé une requête donnée, on utilise une formule comme : « Mais vous êtes libre d'accepter ou de refuser ». C'est précisément cette formule qu'utilisèrent les chercheurs au terme d'une banale sollicitation : « Excusez-moi, auriez-vous un peu de monnaie pour prendre le bus ? ». Et les donateurs se montrèrent plutôt généreux puisqu'ils donnèrent une somme correspondant à peu près au prix d'un ticket de bus, deux fois plus que les personnes sollicitées en faisant l'économie de la technique du « mais vous êtes libre de ». Voici des résultats encore probants : en condition contrôle les expérimentateurs obtiennent 10% de oui (et

moyenne de 3,35 francs) et en condition expérimentale, ils obtiennent 40 % de oui (avec une moyenne de 5,95 francs).

De la même manière, pourquoi ne pas proposer à des étudiants de participer à une évaluation blanche afin de les aider à réussir l'évaluation finale de leur examen. Mais bien sûr : ils seraient déclarés libre de le faire !

5. L'étiquetage

Enfin, la technique dite de l'étiquetage émane des travaux des différents chercheurs (Goldman et al., 1981; Joule et Beauvois, 1998). Elle consiste par une simple phrase à renforcer le lien décrit par Kiesler : le fameux lien entre un individu et ses actes. Une fois l'acte réalisé par la personne cible, l'expérimentateur la remercie et exprime ce que l'on pourrait appeler un renforcement positif en disant par exemple, comme dans l'expérimentation réalisée par Joule en 2002 à Aix-en-Provence « merci beaucoup, j'ai beaucoup de chance d'être tombé sur quelqu'un comme vous, vous êtes quelqu'un de bien ! ». Ce « quelqu'un de bien » renforce le geste d'aide réalisé et invite la personne à en réaliser d'autres par la suite.

On n'hésitera plus à remercier les étudiants qui, derrière leurs ordinateurs acceptent de brancher leurs caméras afin de donner un semblant de vie à cet écran qui s'assombrit terriblement au fil de mois, en ce temps de pandémie et de cours en distanciel. Nous leur dirons aussi, quand leurs visages apparaîtront, « merci vous êtes quelqu'un de bien ... on entrevoit, dans votre geste, une volonté de vous investir dans vos études ».

L'ensemble de ces techniques est désormais connu du grand public et repris dans de nombreux contenus de formation, que ce soit en psychologie, en sciences humaines et sociales en général, mais aussi marketing, communication, management. Si la vulgarisation de ces connaissances a fait couler beaucoup d'encre, je maintiens mon intérêt à enseigner ces théories et je me réjouis du fait que les travaux se poursuivent en ce domaine.

3. Les nouveaux développements *via* la communication engageante

Alliance théorique entre communication persuasive et engagement comportement, la communication engageante fait son apparition en 2000 (Beauvois, 2011) puis en 2005 dans un article intitulé « le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de la *communication engageante* » (Bernard et Joule, 2005).

L'approche par la persuasion part du postulat selon lequel les comportements, découlant logiquement des idées, il suffit de changer les idées pour changer les comportements. Mais les travaux dans ce domaine montrent les limites de ce présupposé tant il est difficile d'obtenir des résultats probants, tout du moins à court terme, sur les changements de comportements réels. Un exemple couramment cité est le résultat d'une étude très lourde montrant que la probabilité de fumer chez des jeunes de 17 ans n'était pas significativement différente selon qu'ils avaient suivi 65 séances de sensibilisation aux méfaits du tabac durant leur parcours scolaire entre 8 et 17 ans par rapport à des jeunes n'ayant pas suivi ces séances (il s'agissait en fait de deux groupes d'une expérimentation de grande envergure) (Peterson et al., 2000 cités par Zbinden et al., 2011).

Ce résultat interroge notre discipline. Le lien entre les opinions et les comportements réels n'est donc pas automatique. Ainsi, si nous savons que fumer représente un risque certain pour notre santé, cette connaissance suffit-elle pour autant à engager une génération de fumeurs à stopper cette pratique dommageable ? Certainement pas. Nous savons tous que trier nos déchets est important pour ralentir les effets néfastes de notre civilisation sur la planète, et pourtant, le faisons nous tous scrupuleusement ? Le port du masque, la distanciation et les gestes barrières inlassablement répétés et prescrits en ce temps de crise sanitaire (tant ils sont reconnus pour être facteurs d'éloignement de la pandémie) sont-ils pour autant toujours respectés ? Ces exemples montrent que les discours de conviction ou de culpabilisation ne suffisent pas pour obtenir des changements de comportements » (Girandola, 2007, diapo. 8).

Les chercheurs en sciences humaines et sociales (je pense notamment à Joule, Bernard, Girandola, Marchand et toutes les personnes qu'ils ont formées) ne cessent de poursuivre leurs travaux permettant de comprendre les ressorts des prises de décisions armées, durables et libres. Se basant sur les connaissances déjà établies grâce à l'engagement comportemental (dont l'impact est direct et immédiat), ils ont proposé l'idée d'y adjoindre leurs connaissances sur la communication persuasive (dont les effets sont indirects et différés).

Les dispositifs de communication engageante doivent répondre à ce type de questions :

Quelles sont les bonnes informations à transmettre ?

Quels sont les meilleurs arguments à mettre en avant ?

Quels canaux, outils, médias utiliser ?

Quel(s) acte(s) préparatoire(s) doit-on obtenir de la part des personnes dont on souhaite un changement de comportement ?

Contrairement au statut habituel délivré aux individus dans les théories de la persuasion, les personnes cibles ici ne sont plus seulement des réceptacles de l'information, des sujets passifs, mais deviennent acteurs.

La plupart des travaux dans cette voie ont une dimension éthique (écocitoyenneté, protection de l'environnement, santé, développement durable, etc.) et je me reconnais dans ces perspectives de recherches. J'ai accompagné de nombreux étudiants dans des travaux de cette sorte. J'ai accompagné notamment une étudiante pour la réalisation d'une recherche-action sur l'engagement associatif. Nous avons publié ces travaux en 2014 dans un ouvrage de Sciences de l'information et de la communication (Labbé et Courtois, 2014). Montrant ainsi que la théorie peut servir différents domaines scientifiques et différents champs d'intervention, nos travaux voulaient aussi défendre l'idée selon laquelle la recherche-action alliée à la communication engageante (toutes deux vouées à rendre les individus acteurs) étaient tout à fait compatibles pour accompagner les changements de pratiques sociales et/ou professionnelles.

J'ai aussi co-dirigé (avec Christine Mias) la thèse de cette même étudiante (Courtois, 2017) qui, faisant suite à ses premières expériences scientifiques, a utilisé la communication engageante (toujours dans le cadre d'une recherche-action) pour mettre en place un dispositif coopératif (appelé *MENDI*¹⁵ par les acteurs eux-mêmes) au sein de notre administration universitaire (le personnel administratif de tout une unité de formation et de recherche). Son étude, diachronique, a permis de donner à voir comment la démarche impulsée a favorisé le sentiment d'appartenance à une seule entité administrative. La démarche a aussi sensiblement modifié l'implication professionnelle des co-auteurs du projet ainsi que les représentations de leurs fonctions, démarche participant ainsi à une professionnalisation endogène.

2. L'engagement attitudinal et la lignée de Becker

Les travaux de cette lignée sont issus des travaux sur le changement d'attitude. L'attitude est prise au sens psychosocial ici comme « une tendance psychologique exprimée en évaluant une entité particulière en termes de degré de favorabilité ou de non-favorabilité » (Eagly et Chaiken, 1993, p. 1).

Il s'agit ici de se poser la question du lien entre attitude et comportement. A ce sujet, on s'aperçoit que les travaux se scindent en deux grands courants. L'un examine l'attitude comme ce qui

¹⁵ Mobilisons Nos Energies pour une Nouvelle Dynamique Interne !

suit l'émission du comportement, l'autre présente l'attitude comme condition nécessaire à l'apparition de ce même comportement.

Si Wicker (1969, cité par De Montmollin 1984) considère qu'il est rare de prédire un comportement par une attitude, il pense néanmoins que c'est parfois le cas. Selon lui, à une attitude correspond plutôt une ligne de conduite.

De la même manière, les instituts de sondage recueillent des attitudes pour émettre des prévisions. Ces derniers obtiennent en général de bons taux de réussite. Il existe donc bel et bien une relation potentielle de cause à effet entre les attitudes et les comportements.

Dans cet ordre d'idées, Mc Guire (1969, cité par De Montmollin, 1984) propose que les étapes successives du processus de changement de conduite sont les suivantes :

ATTENTION-> COMPREHENSION-> ACCEPTATION-> RETENTION-> ACTION

Ce programme est décomposé en cinq sous-étapes dont les deux premières constituent la phase de *Réception (Attention + Compréhension)* du message : « si le sujet n'y prête pas attention, il ne peut le comprendre et si, faisant attention il ne comprend pas, le message ne peut avoir d'effet » (De Montmollin, 1984, p. 95).

S'en suit l'étape d'*Acceptation* que le récepteur va ou non accepter dans son système cognitif déjà-là. Si le message est accepté, et seulement dans ce cas, le processus se poursuit.

Enfin, pour obtenir un *Changement durable (Rétention + Action)*, et c'est bien là le défi des dispositifs d'accompagnement au changement, « cet infléchissement doit se maintenir *dans le temps (Rétention)*, pour finalement se traduire dans un changement de conduite (*Action*) » (De Montmollin, 1984, p. 95)

Citons par exemple des messages issus de campagnes de sensibilisation qui ont eu pour résultats des changements de comportements conséquents. Nous pouvons notamment nous souvenir de ceux-ci :

- « *il faut manger cinq fruits et légumes par jour !* » ;
- « *les antibiotiques ce n'est pas automatique* » ;

- et plus récemment, souvenons nous de cette campagne nous incitant à adopter des gestes barrières contre le COVID 19 : « *Information coronavirus. Pour vous protéger et protéger les autres du coronavirus, adoptez ces gestes simples : lavez-vous très régulièrement les mains ou utilisez une solution hydro-alcoolique ; tousssez ou éternuez dans votre coude ; utilisez des mouchoirs à usage unique puis jetez-les ...*».

Émis souvent et sur de nombreuses chaînes radio et télévisées ces messages ont fini par être *entendus*, les messages étant simples et clairs ils ont donc été *compris*, et si les arguments sont probants et touchent (c'est le cas pour les problématiques la santé) alors ils vont être *acceptés*, puis *retenus* pour être enfin *mis en application*.

On le voit, cette voie de changement par une modification préalable des attitudes est possible mais elle comporte un désavantage : elle demande souvent du temps (cf. le changement de comportement par rapport au port de la ceinture de sécurité qui a pris une bonne génération). Mais ce n'est pas toujours le cas et l'acceptation des confinements de l'année 2020 en est la preuve. La crise du Coronavirus a été stupéfiante de ce point de vue tant les gens ont accepté, avec une rapidité rarement observée, le comportement attendu¹⁶.

Becker (1960) est à l'origine des recherches tentant de fonder le concept *d'engagement attitudinal*. Cet auteur pense que les sociologues emploient le concept d'engagement pour rendre compte de la consistance des gens (tendance à maintenir nos idées) dans des lignes de conduite. C'est Marchand (1993) qui entrevoit la dimension « calculative » introduite par Howard Becker. Les actes antérieurs des individus seraient liés à des sortes de « paris » faits par les individus qui les maintiennent dans une certaine ligne de conduite, c'est ce qui expliquerait la consistance générale des gens. Or Howard Becker s'intéresse aux comportements déviants (à ce sujet, voir son ouvrage « *Outsiders* » paru en 1963) et donc à des changements de lignes de conduite (des engagements pourrions-nous dire). Selon lui, ces changements s'expliqueraient par le fait que les individus entrevoient tout à coup des intérêts ailleurs, et différents de ceux induits par leur ligne de conduite habituelle. Ainsi Becker parle de « *side bet* »¹⁷ qui lie l'individu à ses comportements.

Ce que je trouve intéressant dans les propositions d'Howard Becker, c'est d'entrevoir ce que, dès lors, les organisations manipulent pour influencer la fidélisation des salariés (c'est l'exemple du salarié qui voudrait évoluer professionnellement, à qui l'on propose un poste en ce sens ailleurs mais qui ne quitte pas l'entreprise parce qu'elle a *misé* sur cet engagement *calculé* : s'il quitte, il perdra le bénéfice du fond retraite ou de l'ancienneté proposés par l'entreprise).

¹⁶ Il ne s'agissait certes pas seulement d'un engagement délibéré et attitudinal car les amendes (et les informations à ce sujet relayées par les médias) ont sans doute eu un rôle à jouer dans cette obéissance française et quasi mondiale.

¹⁷ Traduit le plus souvent par « paris subsidiaires », je proposerais, pour ma part, de traduire cette expression par des sortes de « mises parallèles ».

De nombreuses études qualifient l'engagement sur un mode attitudinal. On parlera alors de différents types d'engagement « *engagement moral, calculatif ou aliénant* ». Marchand (1993 citant Penley et Gould, 1988) précisera « un engagement moral : émanant d'une soumission symbolique et d'une identification aux buts de l'organisation par l'internalisation de ses buts et valeurs ; un engagement « calculatif » : qui relève d'une dimension instrumentale des échanges entre les individus et le groupe et détermine le désir de demeurer dans le groupe ; un engagement « aliénant » : caractérisé par un manque de contrôle sur l'environnement interne du groupe et la perception d'absence d'alternatives à l'engagement » (Penley et Gould, 1988, cités par Marchand, 1993, p. 48). Ces types d'engagement ont été particulièrement décisifs durant ma thèse (dans les cinq recherches-actions menées dans le monde industriel).

Abordons à présent la dimension collective de l'engagement.

3. L'engagement collectif et la lignée de Lewin

Il n'est plus besoin de démontrer que l'introduction de changements soulève de nombreuses résistances. A quoi tient ce phénomène de résistance au changement ? De nombreux travaux dans ce domaine ont fleuri dès les années 1940-1950 et c'est ainsi que Lewin et ses collaborateurs, sollicités par les services officiels, sont amenés à faire une recherche sur les changements d'habitudes alimentaires des ménagères américaines en 1943. Notons qu'en cette période de pénurie, la requête des quémandeurs allait vers la sollicitation des ménagères à consommer des abats, chose pour laquelle elles avaient un profond dégoût et beaucoup d'*a priori* négatifs. Lewin eut l'idée de comparer deux modes d'intervention. Il mit au point d'une part des conférences portant sur les mérites nutritifs des abats, et d'autre part des exposés-discussions où de véritables débats entre les femmes et un animateur avaient lieu. Il constata que l'augmentation de la consommation des abats était 10 fois supérieure (30 % d'augmentation contre 3 %) dans le second groupe. Ceci confortait l'idée selon laquelle « la résistance au changement devrait diminuer si l'on utilise un procédé qui diminue la puissance de la valeur de la norme du groupe ou qui change le niveau qui est perçu par l'individu, comme ayant une valeur sociale » (Lewin, 1959, p. 274).

Kurt Lewin a pu confirmer ses résultats sur les habitudes alimentaires dans d'autres études concernant l'engagement de jeunes femmes à donner à leur bébé de l'huile de foie de morue et des jus de fruits le plus tôt possible. Les mères qui s'étaient décidées à l'issue d'une discussion le pratiquaient effectivement à 85 % minimum alors que les mères qui avaient été reçues individuellement par les médecins ne le firent qu'à 40 % minimum.

Il semble donc que les membres de discussions, plus actifs, se sentent plus profondément engagés lorsqu'ils prennent une décision collective. Selon l'interprétation de Kurt Lewin, la principale source de résistance au changement était la crainte de s'écarter des normes du groupe. Selon ces propositions, nous pouvons dès lors poser qu'il est plus facile de modifier les habitudes d'un groupe que celles d'un individu pris isolément. Ce qui ressort de ces travaux, c'est la tentative d'influencer, par des techniques psychosociales, des gens afin qu'ils agissent autrement que ce qu'ils ont l'habitude de faire. Kurt Lewin a pu observer que les changements d'habitudes s'ancraient de manière durable chez les individus et les groupes sociaux. Il parlera d'effet de gel pour expliquer le fait qu'une décision gèle les autres choix possibles.

« Lewin expliquera cette différence en avançant que le lien entre motivation et comportement, et *a fortiori* entre attitude et comportement, n'est pas direct. Il est par conséquent nécessaire de faire intervenir un maillon intermédiaire et ce maillon intermédiaire n'est autre, pour Lewin, que l'acte même de décision. La décision de se comporter de telle ou telle manière étant prise, elle va en quelque sorte geler l'univers des options possibles et conduire le décideur à rester sur sa décision. C'est cette adhésion à la décision prise que traduit la notion d'effet de gel. Ayant décidé, nous sommes liés à notre décision, en quelque sorte prisonnier d'elle. C'est la raison pour laquelle les décisions que l'on prend ou que l'on parvient à nous faire prendre nous engagent. Et ces décisions peuvent nous conduire loin... » (Joule, 2003, n.d.).

Dans la lignée de Lewin, Moscovici et Doise (1992) reprennent l'idée selon laquelle l'engagement est plus fort dans les situations sociales et que l'élaboration d'un consensus (reposant sur la libre adhésion des individus) est un facteur d'engagement. Par quel mystère le groupe peut-il nous influencer ? Pourquoi les comédiens sur scène se surpassent-ils lorsqu'ils se sentent portés par le public ? Qui n'a jamais assisté à un match de foot ou de rugby (nous sommes à Toulouse !) sans être entraîné par la foule à siffler l'équipe adverse alors, qu'au départ, nous étions venus par hasard, sans avoir de parti pris pour l'une ou l'autre des deux équipes ?

Moscovici et Doise (1992, p. 35) distinguent le compromis (où « nul ne cède plus que son voisin ») du consensus (qui correspond davantage à un phénomène de polarisation des attitudes, à « un mouvement vers une valeur préminente ») dans la prise de décision de groupe. Dans le consensus, il y a extrémisme ou polarisation des acteurs alors que dans le compromis, le choix est provisoire et les participants ne sont pas réellement impliqués.

Les auteurs montrent que si le compromis ne change pas les attitudes individuelles, le consensus, quant à lui, polarise les représentations individuelles et les intègre dans une représentation sociale.

L'intérêt du modèle est de renvoyer à ce qui se passe le plus souvent dans la vie courante et l'engagement ainsi produit explique que les individus maintiennent leur décision même en l'absence du groupe. « Le consensus manifeste à la fin du débat fournit la preuve que l'ancienne attitude a cessé de prédominer, faisant place à la nouvelle. De plus, celle-ci lie la décision à l'action » (Moscovici et Doise, 1992, p. 61). Pour les auteurs c'est donc le consensus, par la participation à la discussion, qui engage dans l'acte. « Le dépliage, la mise à plat des implications individuelles, produit l'implication d'une représentation qui fonde l'engagement collectif et qui est fondée par lui » dira Bataille en 2000 (p. 174). On comprendra donc l'importance du climat social, évoqué plus haut dans les facteurs engageants. Si le collectif engage, encore faut-il que l'ambiance qui y règne soit propice à l'engagement.

Ainsi selon cette lignée, l'engagement collectif est plus fort que l'engagement individuel. Et des discussions (les plus extrêmes dans lesquelles les normes peuvent ainsi être remises en question) naissent de nouvelles valeurs mais aussi... les plus belles innovations. Et donc les engagements les plus forts !

Notons ici que ces travaux tissent des liens ténus entre engagement, valeurs, climat social et conception de la formation. Ils confortent aussi les importants travaux développés par Mowday et al. (1979, 1982) sur l'engagement organisationnel et normatif (que je vais reprendre dans le chapitre suivant) développé durant la thèse. Notons que ces auteurs ont mis en avant une dimension que pourrait faire écho avec notre proposition de climat social : la dimension affective de l'engagement.

Quelle formidable apport pour notre discipline qui sait de longue date la force du collectif sur les apprentissages (Desroche en avait fait un des socles de la pédagogie du DHEPS¹⁸ dans son modèle d'apprentissage par les pairs). A l'heure où les injonctions (voir le dernier arrêté licence par exemple) vont dans le sens de l'individualisation des parcours, ces connaissances interrogent car le collectif restera sans doute une des sources de motivation premières. Il a été très intéressant par exemple, durant la crise que nous traversons, d'amener les étudiants à réaliser des travaux collectifs afin de palier à la solitude qu'ils disaient endurer. Ces travaux collectifs ont été, selon leurs dires, des facteurs de rattachement importants mais aussi de co-apprentissages¹⁹.

¹⁸ Diplôme de Hautes Études des Pratiques Sociales.

¹⁹ Ces données informelles sont issues du bilan d'une UE de Licence 1 dans laquelle je suis particulièrement investie et durant laquelle nous réalisons, comme habituellement, un bilan final auprès des étudiants.

4. De la perspective d'étude d'un engagement intentionnel et éthique

Abordons à présent une dimension de l'engagement, développée dans mes travaux de thèse et que j'aimerais développer davantage.

Je voulais distinguer mon approche des travaux sur l'engagement organisationnel dont on entrevoit l'origine dans les travaux de Porter et al. (1974), chercheurs amenés à limiter le turnover d'employés en psychiatrie. Toutefois, je vois un intérêt dans ces travaux, notamment dans leur volonté de se distinguer des recherches sur la satisfaction au travail et dans leur idée d'intégrer une dimension nouvelle pour étudier l'engagement envers une organisation : l'adhésion à ses buts et à ses valeurs. Ces auteurs ont construit une échelle, maintes fois reprise dans la littérature (l'Organisational Commitment Questionnaire – OCQ), et leurs résultats ont montré comment l'engagement organisationnel, tel qu'ils l'ont modélisé (modèle à trois dimensions composé d'une *adhésion aux valeurs* de la structure, d'une *volonté mise au service de l'organisation*, d'un *désir de faire partie des membres* de l'entreprise), peut être un levier pour diminuer le turnover.

Et si, pour ces auteurs, l'engagement se distingue de la satisfaction, une dimension *affective*, traduisant l'attachement de l'homme pour son organisation, est à prendre en compte. Cet aspect me paraît très pertinent mais dans ce courant, il n'est pris en compte que sur un niveau individuel. C'est ainsi que j'ai souhaité convoquer la notion de climat social afin de mettre à l'épreuve des faits la pertinence d'une dimension qui serait affective et sociale. C'est bien dans cette optique que j'ai souhaité pousser mes investigations et que je souhaite les poursuivre encore.

Mais il est une autre dimension que j'aimerais explorer.

De quelle manière une organisation, quelle qu'elle soit, peut-elle optimiser un contexte situationnel et/ou social qui puisse occasionner un engagement qui ne soit pas extorqué, qui ne soit pas manipulé par des manœuvres managériales ? Comment une organisation peut-elle développer *collectivement* les conditions d'un engagement ... qui soit *intentionnel* (Charlet, 1998) et autonome ?

Bataille en 2000 évoque le manque d'études à ce sujet :

« Nous pensons en effet que si l'engagement extorqué existe bel et bien, c'est-à-dire s'il a été sans conteste mis en évidence expérimentalement, *l'engagement délibéré* (...) existe tout autant. Et même s'il n'avait pu être mis à ce jour en évidence -ce qui nous semble difficile à soutenir-, la prudence scientifique inviterait à ne pas conclure à son inexistence. » (p. 172)

Le triptyque de Ardoino distingue trois manières d'envisager le sujet social : agent, acteur, auteur. Cette déclinaison épistémologique du sujet introduit la notion d'intentionnalité. L'auteur est aussi le fondateur, le créateur, il s'autorise l'action. Il a « *l'intention*, et la capacité conquise, de devenir, (lui-même) son propre co-auteur, de vouloir se situer explicitement à l'origine de ses actes, et, par

conséquent, de lui-même en tant que sujet » (Ardoino, 1993, p. 21). Mais il ne se libère pas pour autant des déterminismes de la situation, même « par la grâce d'une conscientisation, d'une sensibilisation, ou d'une formation » (*Ibidem*, p. 21). Au contraire, il est à la fois agent, acteur et auteur, déterminé par une dynamique sociale, par des influences antérieures, des valeurs et a cependant la capacité de s'autoriser (de devenir son propre auteur) et de se retrouver « intentionnellement à l'origine de certains actes » (*Ibid.*, p. 22).

« L'intention philosophique pose que l'homme est engagé dans le monde dès sa naissance : « le monde est un théâtre d'action, objet d'une activité de travail par laquelle *l'homo faber* le transforme et à la faveur de laquelle *l'homo sapiens* développe et épanouit progressivement son être intentionnel » (Vialatoux, 1967, p. 6). Acquérir une certaine intentionnalité serait ainsi un processus de détachement (de ce primo engagement) qui, grâce au doute (philosophique ici), permettrait un réengagement, une vie inscrite cette fois dans une volonté existentielle. (...). « L'intention offrirait ainsi, paradoxalement, à l'individu une certaine prise de distance, un recul nécessaire, permettant une conscientisation de l'engagement devenu volontaire en adéquation avec une conduite existentielle ». » (Labbé, 2005, p. 163)

Je dirais aujourd'hui qu'un *désengagement* peut être nécessaire à un engagement de ce type de nature, mais de quelle nature sera-t-il ? Et n'oublions pas, comme le rappelle Veyrac (2018), que « la question de la recherche d'une intention s'inscrit dans une lignée culturelle spécifique, issue de la philosophie allemande. Présupposer qu'il existe une intention originelle, ontologique, s'inscrit dans une lignée antérieure à la psychologie » (p.24). Il s'agira sans doute de convoquer de nouvelles disciplines pour étudier ce type d'engagement, c'est une perspective qui me tient à cœur, j'espère pouvoir la poursuivre.

*

Rassemblons les connaissances que nous avons sur les théories de l'engagement. Nous savons, d'une part, que le *contexte* de réalisation d'un acte engageant est déterminant. Nous savons que le *sentiment de liberté* est le facteur le plus engageant. Nous savons aussi que le contexte *social*, est déterminant et peut l'être d'autant plus qu'il est positif. A cette fin, des *délibérations* peuvent être mises en scène pour développer l'engagement et c'est ce que nous avons observé dans le cadre de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel.

Les recherches-actions mises en place durant la thèse se sont attachées à imaginer les contours d'un engagement se voulant intentionnel et qui puisse être facteur de fidélisation des salariés, de motivation et de bien-être au travail. La mise en place des espaces de délibération (ou de *dé-libération*) a conduit à des actions dont je n'avais pas prévu la dimension éthique, car ce sont bien les salariés, devenus co-auteurs, qui ont choisi des actions répondant à des valeurs fortes à leurs yeux (comme mettre en place le développement durable, des gestes en lien avec l'écologie et de nouvelles façons

d'organiser le vivre ensemble). Et les entreprises pour lesquelles les situations engageantes ont été les plus performantes sont celles qui ont développé des actions autour d'une réelle éthique d'entreprise. C'est ainsi que, durant la thèse, la dimension *éthique* de l'engagement m'est apparue (Labbé, 2005).

Mes travaux s'attachent aujourd'hui à entrevoir les processus d'engagement sous différentes approches cumulant les différents axes théoriques présentés ici : prise en compte de contextes, sentiment de liberté, apport du collectif, soubassements axiologiques et questions éthiques. C'est sans doute l'enjeu que l'on entrevoit sous l'appellation récente d'« *entreprise libérée* » (Getz, 2017 ; Vandersmissen, 2015 ; Verrier et Bourgeois, 2016). Certains collectifs souhaitent s'émanciper d'un travail organisé par un pouvoir en place pour imaginer des espaces démocratiques dans lesquels les décisions puissent être quasi horizontales et les engagements remplir une quête existentielle.

Nos travaux sur le « travail de demain », je l'espère, permettront d'imaginer ce type de promesses. Et les Sciences de l'éducation et de la formation ont tout intérêt à questionner le lien Homme-Travail pour accompagner au mieux les processus de professionnalisation.

3. ...AUX REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

Aborder les professionnalisations sous l'angle théorique de l'engagement revient à étudier les aspects situationnels, les circonstances (environnementales et sociales) qui vont amener les gens à s'engager (ou non) dans une certaine ligne de conduite.

Dans la partie précédente, nous avons principalement abordé les dimensions *externes* de l'engagement et peu abordé ses dimensions *internes*. Pour le dire autrement, nous avons peu abordé l'existence de facteurs cognitifs pouvant amener les individus à agir ou à modifier leurs actes et lignes de conduites.

En éducation, on s'emploie le plus souvent à apporter de nouvelles connaissances pour obtenir les « bons » comportements mais on sait aussi que les pratiques éducatives aboutissent aussi à des changements de représentations et donc de connaissances. De nouvelles pratiques peuvent conduire à changer les représentations mais l'inverse est-il vrai aussi ? Il semble que oui, selon Abric (1994), pour qui représentations sociales et pratiques s'engendrent mutuellement (voir aussi à ce sujet l'HDR de Trinquier, 2010). Il peut, dès lors, être pertinent de s'intéresser à la théorie des représentations pour analyser les processus de professionnalisations. Cette partie tentera donc, après une présentation théorique des représentations sociales, de proposer les modalités d'un tel champ d'études.

Les représentations peuvent donc expliquer les comportements et les opinions, mais elles peuvent aussi se révéler très importantes dans tous les processus de communication, et donc d'éducation. De la même manière, certaines représentations peuvent être explicatives de comportements inadéquats dans la société et l'éducation consistera dès lors à les entrevoir et à tenter d'en modifier les contenus (je pense par exemple à l'éducation à la citoyenneté pour laquelle une approche par les représentations est tout à fait pertinente).

Des représentations peuvent aussi représenter des freins à l'action (pensons par exemple aux études que nous avons menées sur les métiers de l'industrie qui expliquent pourquoi les jeunes ne s'engagent pas dans des filières professionnelles pourtant pourvoyeuses d'emploi). Il s'agira donc de prendre en compte ces représentations dans les processus d'orientation afin de les optimiser. Enfin, des représentations différentes chez différents groupes de personnes peuvent expliquer des incompréhensions réciproques et donc représenter des biais de communication potentiels (je pense cette fois aux travaux que nous avons menés sur les représentations du travail chez des dirigeants

d'entreprise et chez des demandeurs d'emploi qui pouvaient expliquer la faible efficacité de dispositifs liés à l'emploi). Ce que l'on entrevoit dans ces derniers exemples, c'est que les représentations peuvent avoir un rôle à jouer, un rôle crucial dans la compréhension des faits sociaux : ce sont toutes ces dimensions que nous aborderons à travers le concept de *représentations sociales* proposé par Moscovici (1961).

Après avoir présenté le concept de représentation sociale, nous aborderons les spécificités toulousaines dans l'étude des professionnalisations avec notamment la proposition locale axée sur le pendant professionnel des études sur les représentations.

1. LES DECLINAISONS DE LA PENSEE SOCIALE

Avant d'étudier ce concept nous pouvons avec intérêt aller chercher dans un dictionnaire classique²⁰ ce que nous apprend le terme de *représentation*.

« Représentation : le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe, etc. (...) L'image, la figure, le signe qui représente. On notera que dans cette définition la représentation désigne à la fois le processus de restitution sensible (qui peut être perçu par les sens) de quelque chose qui est absent et le moyen de cette restitution » (Le Robert).

C'est bien de signification qu'il va être question avec les représentations sociales : la signification qui vient en quelque sorte meubler les « trous » de la perception. Cela indique que la représentation est bien plus que le reflet de l'objet représenté : elle reflète autant (voire davantage) le sujet qui se représente cet objet (cours de Bataille, 1998).

C'est Durkheim (1898) qui, le premier, propose l'existence de représentations individuelles et de *représentations collectives*. En 1961, Moscovici pose les fondements de la théorie des représentations dites cette fois de *sociales*. Pour lui, « les représentations sociales sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (Moscovici, 1961, p. 10). Une représentation sociale donc est « collectivement produite et engendrée » (*Ibidem*). Elle est aussi spécifique au groupe qui la conçoit et peut donc différer d'un groupe à l'autre même dans une société donnée : les membres la transmettent, la modifient lors de leurs échanges que ce soit de manière verbale, écrite ou médiatique.

²⁰ Aller chercher, dans un premier temps, la définition usuelle d'un concept dans un dictionnaire classique nous permet de reconstruire le sens depuis la pensée commune pour en appréhender, ensuite, les dimensions scientifiques.

Moscovici (1984) définit les représentations sociales comme « un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer, ensuite d'assurer la communication entre les membres de sa communauté » (Moscovici, 1984, pp. 10-11).

Présentons une autre définition de ce concept très largement utilisé en sciences humaines et sociales : « Une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991, p. 36). Ce sont en quelque sorte des théories du savoir commun, des univers d'opinions propres à un groupe, à un collectif à propos d'un objet donné. Ainsi parlera-t-on toujours des représentations sociales *de* quelque chose (l'objet de représentation, par exemple la représentation *de* la professionnalisation à l'Université) *chez* des personnes ciblées (par exemple *chez* les lycéens).

Ce que la psychologie sociale permet d'appréhender est le fait que nous sommes des êtres sociaux et nos inscriptions sociales vont dès lors avoir tendance à déterminer nos pensées, nos opinions, voire même nos comportements !

Ainsi, l'idée du propos est-elle de dire que la professionnalisation, cette notion déjà très polysémique, va se complexifier davantage car elle aura des sens différents (et donc des enjeux et des objectifs différents) selon les groupes sociaux considérés (*niveau représentationnel*) mais aussi selon les types de sociétés considérés (on peut distinguer par exemple les modes de pensées du monde occidental de celles du monde oriental) ou selon des appartenances idéelles, des normes et des valeurs (on distinguera par exemple les gens de droite des gens de gauche) c'est le *niveau idéologique*.

Reprenons ces idées dans la figure ci-dessous.

Les déclinaisons de la Pensée sociale



Figure 3 : Illustration de la pensée sociale reprenant la « hiérarchie des formations cognitives » proposée par Rouquette (1998, p. 53)

C'est à une mise « en abîme » que nous invite Rouquette lorsqu'il développe son modèle de la pensée sociale. « La hiérarchie de « raisons » (...) peut être économiquement représentée de la manière suivante : Idéologie (Représentations sociales (Attitudes (Opinions))) » (Rouquette, 1998, p. 53). Mais il préférera présenter cette relation de manière graphique, comme je l'ai fait plus haut, en précisant « que les lignes de cette figure doivent être comprises comme dénotant des rapports de dérivation, et non de simples relations d'inclusion » (*Ibidem*, p. 53) (d'où les flèches à double sens dans la figure).

Présentons l'exemple illustré dans la figure ci-dessus : Ronald, ce dirigeant d'entreprise américain (issu d'un groupe de dirigeants californiens) a-t-il la même représentation de ce qu'est le travail (l'objet de représentation étudié ici), que Sylvain, ce jeune homme appartenant à un groupe de militants « gilets jaunes » toulousains qui le week-end se réunissent pour manifester ? Ou bien encore que Chong, cette studieuse étudiante coréenne inscrite dans une école de commerce à Toulouse ? Nos appartenances sociales peuvent modifier nos points de vue, nos opinions et nos idées, c'est ce que démontrent les études sur les représentations sociales. Les individus sont donc influencés par ces appartenances sociales dans lesquelles sont générées et diffusées des représentations, elles-mêmes inscrites dans des systèmes de pensées surplombants que l'on nomme ici les idéologies.

Ce modèle de la pensée sociale est très fonctionnel car il inscrit des objets facilement observables (les représentations sociales) dans un système plus difficile d'accès (notamment les idéologies).

Revenons sur la théorie des représentations sociales.

2. DES SAVOIRS DE SENS COMMUN

Moliner et Guimelli (2015) diront l'on peut trouver une définition des représentations sociales par chercheur parce que ces dernières vont différer en fonction de la manière dont leurs recherches les appréhendent. Il existe cependant un élément consensuel à toutes ces définitions : les représentations sociales sont des connaissances singulières, distinctes de la connaissance scientifique.

« Les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, généralement qualifiée de “connaissance de sens commun”, dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Elles recouvrent donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné, tel que, par exemple, la nature, la maladie ou le travail. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on parle aussi, pour les définir, de “théories naïves” faisant référence en cela à des constructions plus ou moins élaborées, mais qui s'opposent à celles de l'expert ou du scientifique. » (Rouquette, 1998, p. 53)

Dès lors nous pouvons nous demander à quoi peuvent servir ces représentations sociales ?

3. LES FONCTIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Nous pouvons en effet nous demander pourquoi les individus sociaux, que nous sommes, ont tant besoin de créer ces savoirs de sens communs. Afin de pouvoir évoluer dans le monde qui nous entoure, nous avons besoin de le comprendre, de créer des raccourcis cognitifs nous permettant de nous adapter sans avoir à analyser sans cesse les milliers de signaux que nous envoie notre environnement. C'est le processus de catégorisation, nous « rangeons les choses dans des cases ». Et pour évoluer et survivre en société, s'entendre dans un collectif, rien n'est plus utile que d'avoir des visions communes des choses. En parlant du monde qui nous entoure, Jodelet dira : « il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (Jodelet, 1989, p. 47). Mais ce monde, nous le partageons avec autrui, nous nous appuyons sur notre entourage (parfois dans la convergence, parfois dans le conflit) pour le comprendre, le gérer et l'affronter. C'est parce que nous sommes des êtres sociaux que nos représentations sont sociales, ces dernières nous « guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter et le cas échéant, de prendre position à leur égard [...] Elles circulent dans

les discours et sont véhiculées dans les messages et images médiatiques » (Jodelet, 1989, pp. 47-48). Elles forment donc un système d'interprétation qui régule la perception que le groupe se fait du monde et de fait, elles orientent et organisent les actions du groupe et maintiennent, par la même occasion, son équilibre.

On a l'habitude d'attribuer quatre grandes fonctions aux représentations sociales : la *fonction cognitive* (comprendre, expliquer et mettre en œuvre des actions cohérentes face au réel), la *fonction identitaire* (assurer l'identité groupale et la cohésion interne du groupe), la *fonction d'orientation des conduites* (la représentation permet de donner une ligne de conduite collective), la *fonction de justification* (après l'action la représentation propose une justification des comportements émis par les membres du groupe).

Ces quatre fonctions inhérentes à la construction et à la mise en place de représentations sociales organisent et régulent les conduites et les prises de position des individus qui appartiennent au groupe.

Pour autant, tout objet n'est pas objet de représentation sociale et des études ont permis d'identifier les caractéristiques qui fondent ces dernières.

4. LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

L'ouvrage de Moliner (1996) puis celui de Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2004) complètent les premières propositions de Moscovici (1961) à ce sujet, en prenant en considération cinq caractéristiques pour définir qu'un objet peut bel et bien être un objet de représentation sociale. « Il y a élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles et conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité et de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand, enfin, le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe » (Moliner, 1996, p. 48).

Reprenons en détail, chacun des points abordés dans cette citation.

1. *Les spécificités de l'objet*

Pour qu'un objet soit *objet de représentation*, il doit représenter une menace pour le groupe qui souhaite donc en avoir une vision commune. Il doit aussi représenter un certain intérêt pour ce groupe et donc revêtir un certain statut social avéré pour le groupe. Ainsi, le plus souvent, ces objets sont-ils *polymorphes et complexes*. Les représentations viennent donc combler un vide de sens comme l'explique le phénomène de construction des rumeurs : elles libèrent la tension que ce vide occasionne.

Prenons l'exemple de ce doctorant béninois, Eric Maxime Alabi, qui réalise actuellement une recherche sur les représentations de l'approche par compétences chez des enseignants de son pays. La littérature a de longue date démontré le caractère polysémique de la notion de compétence. La compétence sera abordée de manière différente selon les personnes voire de manière différente aussi chez une même personne à des moments différents, dès lors il est plus que probable que les injonctions administratives invitent ces enseignants à développer une notion commune de ce qu'est l'approche par compétence afin de s'entendre avant d'agir.

2. *Les caractéristiques du groupe*

Les représentations se construisent dans les processus de communication (Moscovici, 1996). Il est donc primordial que les membres du groupe, susceptibles d'élaborer une représentation à propos d'un objet, aient eu réellement la possibilité d'échanger à propos de cet objet. Cela sous-entend donc, que des informations sur l'objet circulent dans le groupe, et d'autre part que les membres du groupe interagissent et *communiquent à propos de l'objet*. Cette caractéristique renvoie d'ailleurs à la définition même de ce qu'est un groupe : des personnes qui ne communiquent pas ne peuvent en aucun cas représenter un « réel » groupe.

Toujours avec l'exemple de notre étudiant béninois : il s'agira de s'assurer que les enseignants aient bien la possibilité d'échanger au sujet de l'approche par compétences, qu'ils bénéficient d'espace de rencontres et de délibérations rendant possible la création d'une représentation commune de ladite approche.

3. *Les enjeux*

Pour qu'un objet soit objet de représentation, il doit aussi représenter un enjeu pour le groupe. Deux types d'enjeux sont présentés dans la littérature, un enjeu *identitaire* (construire une image consensuelle permettra de se reconnaître les uns des autres) et un enjeu *cohésif* (développer un discours consensuel sur un objet étranger ou problématique préserve l'unité du groupe). Ce processus s'appelle aussi mécanisme d'inférence.

Restons avec notre étudiant béninois, il existe un enjeu (identitaire et cohésif) à développer une connaissance commune de l'approche par compétences car les injonctions administratives sont pesantes et les évaluations individuelles rendent compte du fait que cette demande éducative a bien été prise en compte. Des tracs syndicaux font d'ailleurs état des enjeux identitaires (remise en cause du modèle traditionnel de l'enseignant béninois) et collectifs (rejet d'un modèle pédagogique non conforme au modèle traditionnel).

4. La dynamique sociale

Ces enjeux ne peuvent s'entrevoir qu'en tenant compte des interactions des groupes avec les autres groupes. La représentation va donc aussi se construire en référence à l'exogroupe. Autrement dit, « l'élaboration représentationnelle s'inscrit dans une dynamique sociale mettant en présence les trois composantes qui lui sont indispensables : le groupe, l'objet et l'autrui social » (Moliner, 1996, p. 44).

Pour poursuivre l'exemple des travaux d'Eric Maxime Alabi, la question pourra être de savoir si les enseignants béninois peuvent appréhender la notion comme le font les enseignants européens (à l'origine selon eux, de la notion de compétence). Faut-il se dissocier de ce collectif lointain et ancien colonisateur, ou bien rejoindre le point de vue de ceux qui en sont à l'origine ?

5. L'absence d'orthodoxie²¹

Parler d'orthodoxie c'est dire qu'il existe, dans un groupe, une pensée unique, non contestable, par rapport à l'objet. Pensez à l'expression « ce n'est pas très orthodoxe » qui veut dire « ce n'est pas conforme à nos règles ». Dans un système orthodoxe, la pensée déviante d'un groupe n'a pas sa place car il existe un « prêt-à-penser » qui évite au groupe le sentiment d'incertitude. « Les connaissances ne sont pas élaborées collectivement, puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet » (Moliner et al., 2002, p. 31). En l'absence d'orthodoxie au contraire, il se crée un vide, par rapport à l'objet, qui va stimuler la création d'une représentation sociale.

On comprend alors que les enseignants béninois réfutent l'orthodoxie colonialiste et questionnent toute injonction occidentale visant à nier leur propre point de vue.

Les représentations sociales apparaissent donc, sous certaines conditions, dans des contextes sociaux particuliers, à propos d'objets caractéristiques et au sein d'un groupe réel qu'il soit social ou professionnel.

Nous avons vu les conditions d'émergence des représentations sociales, voyons à présent comment s'opère leur genèse.

²¹ Définition de l'orthodoxie ici : ensemble des doctrines considérées comme vraies par une influence dominante.

5. LA CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES : UNE DOUBLE DYNAMIQUE COGNITIVE ET SOCIALE

Dès lors que les conditions nécessaires sont réunies, comment se construisent ces représentations sociales ? Quels sont les principaux processus à l'œuvre dans ce phénomène de genèse ?

La littérature propose, de longue date, que deux processus concomitants sont à l'œuvre dans la naissance des représentations sociales : le processus d'objectivation et le processus d'ancrage (proposés dans les travaux fondateurs de Moscovici en 1961). Même si l'on sait que ces deux processus sont concomitants, étudions-les séparément tout en gardant à l'esprit cette simultanéité d'émergence.

1. Le processus d'objectivation

L'objectivation consiste à rendre concret ce qui est abstrait. Ce processus permet de transformer des éléments de connaissance encore trop abstraits pour être intégrés cognitivement, en images concrètes, signifiantes pour le groupe. Ceci se déroule en plusieurs étapes que nous illustrerons, comme cela a été fait par ailleurs, avec l'exemple de l'apparition du SIDA (voir notamment Gosling, 2009) pour lequel nous n'avions aucune représentation quand il a été découvert. Pour actualiser l'illustration et changer d'exemples tirés de mes pratiques enseignants, j'utiliserai, à présent, la récente pandémie du Coronavirus.

Voici donc les étapes d'objectivation :

- Une sélection et une décontextualisation des informations : cette sélection s'opère au travers de filtres normatifs et culturels qui retiennent certains éléments, en rejetant d'autres à propos de l'objet.

De nombreux détails scientifiques et médicaux sont évacués de nos imaginaires pour construire la représentation du coronavirus. On sort le phénomène de sa communication strictement médicale pour le ramener à ce que nous connaissons déjà, la grippe et le SARS (Syndrome Respiratoire Aigu Sévère) par exemple.

- Une structuration d'un noyau figuratif : certaines notions perçues comme constitutives de l'objet sont réunies en un ensemble cohérent, facilement mobilisable (noyau dur de la représentation).

Des éléments tels que « virus », « grippe », « fièvre », « toux », « rapide propagation » sont associés en un ensemble consistant et cohérent.

- Une opération de naturalisation : le nouveau schéma conceptuel en construction sera doté de réalité et permettra d'interpréter des éléments de l'environnement des individus.

Les médias insistent sur le lien entre l'image de la cellule et le nom « corona » ... une image se construit dans notre imaginaire, la représentation est en train d'intégrer les esprits.

Pour synthétiser à l'aide de notre exemple, dans le cas du Coronavirus, des éléments tels que la pandémie, la grippe, un virus mortel, un taux de mortalité important sont sélectionnés dans un premier temps pour cet objet inconnu jusqu'alors. D'autres éléments sont occultés tels que son appartenance à un groupe de virus ancien, déjà rencontré par le passé, des caractéristiques techniques pointues etc. Les médias délivrent un grand nombre d'informations et les gens échangent à son sujet. Des explications sur son nom nous parviennent, la racine *corona* qui veut dire « couronne » en latin qui provient de l'apparence microscopique de la cellule, en forme de couronne. La naturalisation se produit quand tous ces éléments prennent sens les uns envers les autres, qu'une cohérence d'ensemble peut s'entrevoir et c'est à ce stade que l'imaginaire peut construire une image commune pour ce nouvel objet social.



Dessin de Lucille, 10 ans de Neufchâtel tiré de <https://www.arcinfo.ch>, l'école à la maison vue par les enfants (page consultée le 3 juin 2020)

Comme on le voit sur le dessin de Lucille, le coronavirus est naturalisé, une image sociale se répand dans les médias pour le représenter et les enfants eux-mêmes intègrent cette représentation dans leur système cognitif.

L'objectivation tend à faciliter la communication puisque « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique qui oriente la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal » (Comby et al., 1993).

2. *Le processus d'ancrage*

On parle d'ancrage pour désigner le processus qui permet à la représentation de s'enraciner dans l'imaginaire social en introduisant un système de significations « déjà-là ». A ce niveau, il arrive parfois que de nouveaux éléments représentationnels issus de représentations voisines soient incorporés dans la représentation.

« Autrement dit, on va « raccrocher » quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien. On pourra ainsi, selon l'heureuse expression de Moscovici, *rendre familier ce qui est étrange* » (Guimelli, 1999, p. 67).

Ce processus « assigne du sens à l'objet en fonction du système de valeurs et d'idées auquel adhère un groupe, il permet la mise en place d'une grille d'interprétation plus fine de la réalité à laquelle un groupe est confronté et qu'il a parfois des difficultés à saisir et, enfin, il permet une instrumentalisation du savoir » (Ratinaud, 2003, p. 93).

Dans notre exemple du Coronavirus, des différences d'appréhension du phénomène s'entrecroisent, certains groupes, déjà suspicieux à l'égard du gouvernement vont émettre de sérieuses réserves sur le confinement. Certains, adeptes de la théorie du complot, nient l'existence d'un danger, et sous estiment l'importance des gestes barrières et s'évertuent à relayer des messages sur les réseaux sociaux. D'autres, au contraire, développent une crainte irraisonnée pour ce qui nous arrive et n'osent plus sortir de chez eux, etc. Les scientifiques que nous sommes, aguerris aux exigences statistiques en termes d'effectifs ne prendront pas au sérieux les propositions du docteur Raoult et n'attendront pas grand-chose d'un traitement à l'hydroxy chloroquine quand d'autres ne jugeront que par lui. La représentation sociale en construction va s'ancrer dans des systèmes préexistants qui vont donc orienter le sens des éléments retenus dans le processus d'objectivation.

On le voit, la représentation se construit de manière différente selon nos appartenances sociales et les systèmes représentationnels en place et les deux phénomènes concomitants peuvent expliquer des différences de points de vue avec leur lot d'incidences sur les tensions entre opinions et comportements.

D'un point de vue scientifique, il existe différentes manières d'appréhender les recherches sur les représentations, tentons à présent de présenter les principales approches.

6. LES DIFFERENTES APPROCHES DE L'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

C'est l'ouvrage de Moliner et Guimelli (2015) qui rompt les premiers avec une ancienne habitude de présentation des différentes écoles travaillant sur les représentations sociales (traditionnellement trois seulement étaient présentées quand ils en présentent quatre). Je reprends ici cette intention en me permettant d'ajouter l'école toulousaine afin de présenter les particularités de notre approche. Je me permets cela suite aux propos que Jodelet avait tenu lors d'un colloque sur les représentations sociales en Tunisie (2010) à propos de nos travaux : elle emploie en effet cette expression d'école toulousaine pour désigner l'approche que nous avons développé.

1. *Le modèle sociogénétique (lignée de Moscovici et Jodelet)*

Dans cette lignée, initiée par Moscovici, la focale est portée sur la genèse et le développement des représentations. « Selon lui, l'émergence d'une représentation sociale coïncide toujours avec l'apparition d'une situation innovante, d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel. Ce caractère nouveau de l'objet ou du phénomène implique que l'information à son sujet est limitée, incomplète et très dispersée dans les différents groupes sociaux impliqués par l'émergence de cet objet (ce que Moscovici dénomme la *dispersion de l'information*). Cet objet suscite inquiétude, attention, ou bouleverse le cours habituel des choses. Il motive donc une activité cognitive intense visant à le comprendre, le maîtriser, voire s'en défendre (phénomène de *pression à l'inférence*) et occasionne une multiplicité de débats et de communications interpersonnelles et médiatiques » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 22).

C'est Moscovici qui développe les deux processus majeurs de genèse décrits plus haut que sont l'objectivation et l'ancrage, je n'y reviendrai pas. Moscovici propose aussi que quand les deux processus sont achevés, les représentations vont s'organiser selon *trois dimensions* qui seront utiles dans nos analyses :

- *L'information* : il s'agit du contenu de la représentation qui peut être plus ou moins riche.
- *Le champ* : il s'agit de l'organisation et de la hiérarchisation de l'information contenue, deux représentations ayant le même contenu peuvent différer du simple fait de leur organisation.

- *L'attitude* : ici est prise en compte, la polarisation (positive ou négative) des contenus. Je parle de *valence* des éléments de représentation dans mes propres travaux.

Une évolution du modèle a proposé le concept très intéressant de *thémâta* (Moscovi et Vignaux, 1994) sortes de « principes premiers » inscrits dans nos pratiques linguistiques qui organiseraient nos perceptions et donc nos représentations du monde depuis la nuit des temps. « Ainsi, des *thémâta* premiers tels que les oppositions masculin *vs* féminin²², extérieur *vs* intérieur, causes *vs* conséquences, stabilité *vs* mouvement, ancien *vs* nouveau, pourraient constituer les cadres anthropologiques de nos activités cognitives et discursives » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 25). Nous nous inspirons, dans nos travaux, de ce courant parce qu'il propose que les représentations soient véhiculées, transmises et donc manifestes dans les échanges discursifs et le langage. Les travaux, dans cette approche, la plupart du temps qualitatifs, sont centrés sur des analyses d'entretiens, des observations *in situ* des pratiques et se basent aussi sur des analyses historiques et documentaires. La notion de *thémâta* est utile dans nos travaux pour interpréter les droites de régressions de nos différents analyses lexicales et notamment les analyses factorielles (des exemples seront fournis plus loin).

2. *L'approche structurale (lignée d'Abric et Flament)*

La filiation dite structuraliste regroupe de nombreux auteurs comme Abric, Flament et leurs collègues. Ce courant de recherche utilise la métaphore de la cellule pour appréhender la représentation sociale qui serait constituée d'éléments appartenant soit au noyau central soit à un système dit périphérique que l'on peut schématiser comme suit.

²² Ajoutons la fabuleuse proposition d'Héritier recueillie par Broué dans un interview (Héritier et Broué, 2008) selon laquelle, la première tension notionnelle, celle que nous construisions en premier lieu dans notre développement est cette capacité à distinguer ce qui est du même sexe que nous ou non.

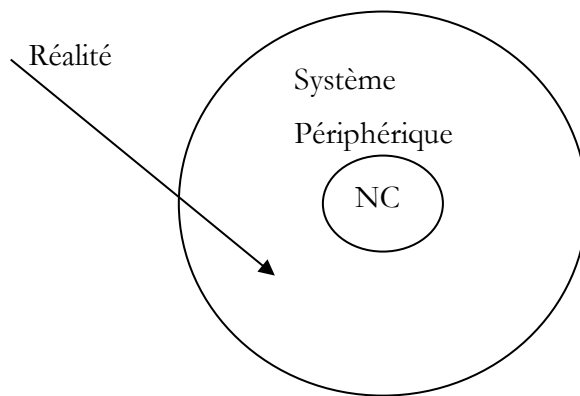


Figure 4 : Structure de la représentation sociale pour l'approche structurale

La représentation d'un « objet » donné est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes que l'on va regrouper sous le terme générique d'éléments de représentation mais ces éléments vont avoir des rôles différents. Abric (1984) montre le rôle déterminant des éléments du noyau central car ils possèdent la propriété essentielle d'être très stables (l'ensemble des éléments qui le composent est très résistant au changement même dans des contextes mouvants et évolutifs).

Le repérage des éléments centraux d'une représentation sociale est donc très intéressant à plusieurs titres :

- Il permet de définir si deux représentations sont différentes. En effet selon cette théorie, pour que deux représentations soient différentes à l'égard d'un même objet, les éléments intégrés au noyau central seront également différents ;
- par extension, étudier un même objet de représentation sur des groupes permet aussi de déterminer si l'on a affaire à un seul groupe ou des groupes différents (ce qui offre une méthodologie précise pour cette détermination) ;
- enfin, cela permet de « saisir la structure d'un ensemble de cognitions et de pratiques relatives à un objet social » donné (Moliner, 1993, p. 9).

Il peut cependant exister des différences individuelles dans un même groupe, ces différences éventuelles se situent dans la seconde composante des représentations sociales : le système périphérique. Ces derniers, sous la dépendance du noyau central, sont plus souples et « permettent d'intégrer dans la représentation des variations individuelles déterminées par des expériences spécifiques » (Guimelli, 1994, p. 17). « Si le noyau central peut se comprendre comme la partie abstraite

de la représentation (Moliner, 1988), le système périphérique doit être entendu comme sa partie concrète et opérationnelle » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 27).

Changer de représentation en fonction des informations que nous recevons serait très coûteux, donc, confrontés à des informations contradictoires, les éléments périphériques servent de « pare-chocs » à la représentation et à limiter le coût de traitement des informations fournies par notre environnement. Face à une expérience contradictoire à la représentation, ce sont d'abord les éléments périphériques qui vont être transformés, le noyau central restant intact. Mais si le phénomène s'amplifie et perdure, la structure de la représentation sociale peut être amenée à changer.

Dans nos travaux, nous utilisons aussi les connaissances et les méthodes de cette approche pour opérationnaliser l'étude des adaptations cognitives des acteurs aux évolutions de leur environnement. De plus, les travaux de recherche portant sur la dynamique des représentations sociales montrent que ce sont les pratiques sociales nouvelles, mises en place par le groupe lui-même, qui ont le plus de chance de modifier le système central de la représentation, et donc les points de vue essentiels et consensuels à l'égard de l'objet. Généralement ces pratiques sociales nouvelles s'obtiennent en modifiant les circonstances (sociales, environnementales, etc.) dans lesquelles se trouve le groupe, l'obligeant ainsi à développer des stratégies adaptatives (Guimelli, 2002). Les méthodologies s'attachent essentiellement à décrire le noyau central : ce dernier étant partagé et consensuel, il donne le sens de la représentation et son organisation. Michel Bataille propose cependant (en 2002) que le noyau central est certes stable mais qu'il contient des éléments polysémiques qui ne donnent pas tant le sens de la représentation, mais que les différents sens des éléments centraux, souvent dits « gloutons », vont prendre des significations différentes en fonctions des contextes.

Nos perspectives de recherche, en lien avec cette approche et les travaux sur l'engagement s'intéressent donc aux modifications de structures faisant suite à un éventuel engagement.

3. Le modèle socio-dynamique (Lignée de Doise)

Doise et ses collègues travaillent sur la théorie des représentations sociales à travers ce qu'ils appellent « des principes générateurs de prise de position » (Doise, 1976). Le regard est porté, cette fois, en dehors du contenu de représentation, pour rechercher les liens entre sens et inscriptions sociales. Les chercheurs observent ce qui fait varier l'expression de la représentation dans les groupes et repèrent ce qui les distingue sur le plan représentationnel. Selon cette approche, les interactions sociales des individus leur fournissent des « points de références » partagés qui vont déterminer certaines prises de positions individuelles. Dans ce cadre, et parce que nous appartenons

tous à différents groupes sociaux, les représentations constituent des règles proposées par des inscriptions sociales variées « mais ce sont aussi des principes organisateurs des différences individuelles. D'une part, elles fournissent aux individus des points de références communs. Mais dans le même mouvement, ces points de références deviennent des enjeux desquels se nouent les divergences individuelles. Si les représentations permettent de définir l'objet du débat, elles organisent aussi ce débat en suggérant les questions qu'il faut se poser » (Moliner et Guimelli, 2015, pp. 30-31).

Les travaux de Doise et ses collègues permettent un accès à la complexité structurelle des représentations et envisagent deux dimensions de la pensée sociale, la dimension représentationnelle mais aussi idéologique.

« Selon cette perspective, il existerait donc des correspondances (des homologues) entre les positions occupées par les individus dans l'espace social et les représentations qu'ils élaborent dans cet espace. Dans sa théorie des champs sociaux, Bourdieu (1977) avance que les hiérarchies sociales s'organisent selon deux dimensions fondamentales. Le « capital économique » renvoie aux ressources matérielles tandis que le « capital culturel » correspond à la reconnaissance sociale (par exemple les diplômes), des compétences et des savoirs. Plus tard Bourdieu (1998) enrichira sa description des hiérarchies sociales en incorporant le genre. Ainsi, le croisement de ces trois dimensions permet-il de définir un espace social hiérarchisé dont le point le plus élevé serait occupé par des hommes disposant d'importantes ressources matérielles et ayant bénéficié des plus hauts niveaux d'éducation. » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 32)

Les travaux inscrits dans cette approche font appel à des méthodes multivariées que nous avons largement reprises à Toulouse notamment à travers les analyses lexicales automatisées et leurs traitements statistiques multivariés, dans un premier temps avec la méthode ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de Texte) développée par Reinert, puis avec le récent développement proposé par Ratinaud (2009) avec le logiciel IRaMuTeQ²³ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

4. Le modèle dialogique (lignée de Markova)

La *dialogicité* est l'aptitude de l'esprit humain à concevoir, créer, communiquer à propos des réalités sociales en termes d'altérité. Les travaux de cette lignée se basent sur l'idée grandissante de l'existence de cognitions *sociales* et sur la capacité des individus à lire et à comprendre les autres. Nous pouvons rapprocher cela au concept de clairvoyance normative que j'ai employé dans quelques travaux, notamment ceux encadrés avec un de mes étudiants (Pech (2010) et (2011)) qui avait montré

²³ Pour faciliter la lecture nous écrivons plus loin « Iramuteq ».

que les personnes faisaient preuve de clairvoyance normative dans les entretiens de naturalisation menés en préfecture pour accéder à la nationalité française.

Le dialogisme nécessite, selon Markova, la prise en compte de trois éléments :

- « Tout d'abord, il faut traiter les participants d'une interaction sociale non pas comme des entités indépendantes (l'individu, le groupe, la minorité, la majorité) mais comme des relations (minorité/majorité, individu/groupe, *ego/alter*) ;
- ensuite, le dialogisme *ego/alter* est ancré dans l'histoire et la culture. Les relations dialogiques sont transmises de génération en génération à travers la mémoire collective, les institutions et les pratiques sociales (...). Ces contraintes et demandes au sujet du passé et du présent et la variété incroyable de situations dans lesquelles la pensée et la communication s'inscrivent rendent compte des caractéristiques du dialogisme, à savoir ses nombreuses facettes, la pluralité des voix impliquées ainsi que sa nature polyphasique (...)
- enfin, chaque situation dialogique implique différents types d'*ego/alter*. *Ego/alter* peuvent, par exemple, être constitués de Je/un groupe spécifique, Je/une autre personne, Je/une nation, un groupe/une communauté, etc. Lors d'une simple rencontre, plusieurs relations *ego/alter* sont simultanément en compétition, peuvent s'opposer. » (Marková et Orfali, 2005, chapitre 11)

Cette approche des représentations sociales est sans doute celle qui privilégie le plus le langage et la communication dans l'étude des phénomènes sociaux. Elle reprend et explique la proposition de phénomènes de *polyphasie cognitive* (Moscovici, 1961) « qui conduisent à la cohabitation de modes de pensée et de connaissance divers et parfois opposés chez un même individu » (Moliner et Guimelli, 2005, p. 33). Enfin, elle propose aussi l'étude de *genres communicationnels*, sortes des « conventions sociales qui diffèrent selon les situations locales particulières, les règles institutionnelles, les normes de groupe et les traditions culturelles » (Marková et Orfali, 2005, chapitre 14).

Nous avons utilisé cette approche dans nos travaux notamment quand nous avons observé une dimension historique de la représentation présente pour certains métiers de l'industrie (la mémoire sociale avait préservé des dimensions anciennes du métier de chaudronnier et des métiers de l'industrie). Cette trace historique influençait les choix professionnels et expliquait la désertion de certains formations de l'industrie pourtant prometteuses en terme d'emploi (Labbé et al., 2009). Nous l'utilisons aussi pour ses propositions méthodologiques *via* les recueils de données par *focus group* (Markova, 2010 in Kitzinger et al.) qui constituent pour nous le recueil le plus *situé* qu'il soit de représentations sociales (Labbé, Marengo, et Gojard, 2019).

En guise de perspective, je pense que cette approche pourrait aider un rapprochement interdisciplinaire au sein des Sciences de l'éducation et de la formation avec, par exemple, une approche interactionniste. Cette voie est à mon sens la plus probante pour expliquer et comprendre les processus collectifs de professionnalisation.

5. L'approche dite « toulousaine » (lignée de Bataille)

C'est lors du Colloque International sur les représentations sociales de Tunis (2010) que Denise Jodelet, avec qui j'échangeais entre deux ateliers, me dit à quel point elle appréciait nos travaux « toulousains ». Elle appréciait en effet tout particulièrement ceux de Michel Bataille et était attentive aux travaux de l'équipe toute entière et à notre manière d'appréhender les études sur la professionnalisation *via* l'étude des représentations professionnelles. Elle prononça ces mots qui m'invitent aujourd'hui à proposer le titre de cette nouvelle partie : « l'approche toulousaine ». Et, voulant m'assurer qu'elle m'autorisait à relater ces propos dans ce manuscrit, je lui écris un mail. Voici ce qu'elle me répond : « *je suis d'accord pour un renvoi à ce que j'ai dit à propos de Michel Bataille et du groupe Repère. On est en présence d'une contribution décisive qui a enrichi l'approche des représentations sociales par une perspective permettant de relier étroitement la production représentative et le contexte d'activité des sujets* » (mail reçu de Jodelet le 9 février 2021).

Et c'est aussi avec beaucoup d'émotion et de reconnaissance que j'ai entendu une nouvelle fois cette expression, lors de la visite HCERES quand un des examinateurs se met en quête de savoir ce que va devenir cette approche dans le cadre de notre projet de regroupement thématique de notre unité de recherche.

Présentons donc cette approche singulière que nous convoquons très régulièrement.

1. Les représentations professionnelles

La recherche sur les représentations sociales développée dans des groupes professionnels a été initiée par Bataille et suivie ensuite par son équipe (Bataille et al., 1997) en Sciences de l'éducation à Toulouse. Cette voie originale pour l'étude de la professionnalisation a conduit un de ses membres à proposer dans sa thèse la notion de « *système de représentations professionnelles* » (Piaser, 1999) pour étudier ce que des individus élaborent collectivement à propos de leurs "savoirs professionnels".

Il est important de spécifier ici ce que nous entendons par « représentations professionnelles » en évitant, en premier lieu, des confusions potentielles. L'expression *représentation professionnelle* est parfois employée comme synonyme de *représentation sociale des métiers* (Bataille, 1972 ; Roux-Perez, 2006) ou *représentations de l'avenir professionnel* ici, nous distinguerons significativement ces différentes appréhensions. Lorsque nous employons l'expression *représentation professionnelle* (à Toulouse) nous évoquons bien une représentation sociale particulière parce que relative à un *groupe professionnel* et à un *objet professionnel*. L'expression peut donc être entrevue comme un raccourci possible de ce qui serait,

en réalité, une *représentation sociale professionnelle*²⁴. A titre d'exemple, la représentation de l'école chez les instituteurs est bel et bien une représentation professionnelle, tout comme la représentation des circuits hydrauliques chez les mécaniciens, ou celle de l'espace chez les astronautes. « Lorsque Michel Bataille et son équipe ont défini les représentations professionnelles, il ne s'agissait pas tant de sectoriser les représentations sociales que de les spécifier comme « élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle. C'est déjà ce qu'observait Christian Guimelli avec le changement de représentations (sociales) des infirmières sous l'effet de l'introduction de pratiques nouvelles. » (Marchand, 2019, p. 7)

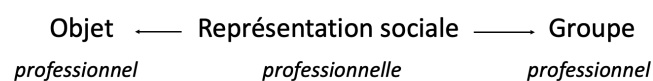


Figure 5 : Spécificités des représentations sociales dites professionnelles

La définition consensuellement admise pour cette notion, date de la publication de l'article « représentation sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles » de Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser publié en 1997. Les représentations professionnelles sont une

« forme spécifique de représentation sociale : ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles qui le contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ. » (Bataille et al., 1997, p. 57)

Ces représentations comportent :

« des éléments relevant de savoirs scientifiques et techniques, conscients, des éléments à dimension pratique conscients et inconscients (reprenant l'idée des "savoirs par corps"), des éléments de « cognitions » relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, etc. le tout implicite et incorporé dans une représentation efficace pour guider les pratiques habituelles, mais aussi pour faire face immédiatement et quasi automatiquement à l'irruption de l'imprévu. Cette représentation, commune aux individus travaillant ensemble, mais intégrée différemment selon leur position dans la structure, leur permet, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences. » (Bataille, 2000, p. 182)

La *notion* (Piaser, 1999), devenue *concept* aujourd'hui (Ratinaud, 2009), chemine à l'image des représentations sociales. Quelque peu questionnée au départ, elle est utilisée aujourd'hui par de nombreuses disciplines comme les Sciences de l'éducation et de la formation mais aussi les recherches

²⁴ Ou bien encore, une représentation sociale d'un objet professionnel chez un groupe professionnel.

en psychologie, en sociologie, en Infocom. Lors d'une tentative de mise à jour d'une bibliographie sur le concept de représentation professionnelle (entamée par Ratinaud en 2003), j'ai recensé plus d'une centaine de références²⁵. Bien que ce travail n'ait pu être exhaustif, on y retrouve les références purement théoriques initiées par Bataille et enrichies par Piaser puis par Ratinaud et nos collègues. Les champs professionnels appréhendés sont très variés : l'éducation et l'enseignement, la formation, l'intervention sociale, la santé et de manière plus anecdotique l'industrie, le périscolaire, les métiers de bibliothécaires, le commerce, etc.

Tout comme le concept traverse les frontières disciplinaires et les champs d'application, il traverse aussi les frontières géographiques puisque des travaux sont aujourd'hui développés à l'international. On retrouve des publications en Belgique, au Brésil, Portugal, en Pologne, au Québec, en Suède, etc.

A l'instar des représentations sociales, les représentations professionnelles présentent plusieurs caractéristiques : leurs contenus sont *descriptifs*, *prescriptifs*, *conditionnels* et *évaluatifs* et remplissent différentes fonctions : *fonction cognitive*, *fonction identitaire*, *fonction de communication* et *fonction d'orientation* (voir à ce sujet Piaser, 1999 ; 2014), autant de dimensions scientifiques qui expliquent l'engouement pour ce concept dans tout ce qui touche de près ou de loin les recherches sur la professionnalisation dans toutes ses déclinaisons possibles.

Nous proposons en 2013 que les représentations professionnelles puissent être, entre autres, des indicateurs de professionnalisation (Labbé et Champy-Remoussenard, 2013).

« Si les représentations professionnelles sont effectivement sociales en tant que “ mode particulier de connaissance du réel [différent de la pensée scientifique] partagé par une communauté d'individus [...] et construit collectivement ” (Moliner, 1996 : 10), “ ce corpus de connaissances, fondé sur des traditions, partagé et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, est sanctionné par la pratique ” (Hewstone et Moscovici, 1984 : 542). Bataille et al. (1997) précisent que les représentations professionnelles, “ ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, [...] sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles qui les contextualisent, par les acteurs dont elles [activent les dynamiques identitaires], correspondant à des [collectifs] du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ ».

Ces citations permettent de repérer deux conditions fondamentales et existentielles des représentations professionnelles :

- elles sont émises par un collectif professionnel identifié et s'auto-identifiant. Les membres de ce collectif peuvent se trouver en interactions directes et régulières, ou, *a minima*, en interdépendance grâce à la conscience effective d'une poursuite de buts communs. On peut parler alors de collectif professionnel de référence ;

²⁵ Bien que ce soit mon intention (je voulais joindre en annexe de ce manuscrit une bibliographie complète des références faisant mention des représentations professionnelles) je n'ai pas pu terminer ce travail de recension tant il est colossal. Il pourrait représenter un projet collectif futur en vue d'une publication à venir.

- elles portent sur des objets de pratiques professionnelles communs et impliquants pour l'ensemble de ce collectif. Autrement dit, des objets qui nécessitent la mise en route, entre acteurs professionnels, de certains types de communications professionnelles. Ces dernières ont pour but la régulation socio-cognitive entre pratiques professionnelles *in situ* et pratiques d'annonce des pratiques : évaluation de pratiques passées et orientation pour les pratiques futures. Ce jeu communicationnel s'anime par l'alternance plus ou moins rapide et régulière des processus d'implication et d'explication (Bataille, 1996) chez les divers acteurs de la profession. Il relève en grande partie du phénomène husserlien de *protension* ou construction du "présent de l'à venir" (Bourdieu, 1994). Il permet de justifier des prises de position et des comportements en direction d'objets professionnels essentiels mais évolutifs, à propos desquels il est à la fois nécessaire de s'accorder et difficile de trouver consensus ou compromis. Les représentations et images avancées dans ce type de communications permettent de situer les individus, ou groupements d'individus, par rapport à des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés. En ce sens les représentations professionnelles mises en jeu et construites dans cette catégorie de communications professionnelles ont une fonction identitaire pour les gens de métier, ici les formateurs ».

(Bouyssières, 2001, p. 13-14)

A ce jour, plusieurs thèses soutenues font référence aux représentations professionnelles (Fregonese, 2016 ; Hille, 2015 ; Mulin, 2008 ; Netto, 2011 ; Ratinaud, 2003) et je conclurai avec les dernières lignes d'une thèse des plus remarquées :

« Parler de représentations professionnelles et travailler sur leur spécificité, mettre en œuvre des protocoles méthodologiques pour mieux les comprendre et mieux les appréhender, ne doit pas faire oublier que ce sont avant tout des représentations de spécialistes et qu'en cette qualité elles sont nécessairement imprégnées de la « force » des représentations sociales qui les guident et les orientent dans des champs professionnels. Ces champs sont un terrain de savoirs, voire d'éléments judicieux et incontournables pour une meilleure compréhension des pratiques professionnelles, mais toutefois ils restent irrigués par une histoire collective et un imaginaire qui les transcendent. » (Hille, 2015, p. 329)

Le concept permet donc d'appréhender différents processus comme la socialisation professionnelle et réciproque voire les changements occasionnés par les processus réflexifs mis en œuvre.

Au-delà de la proposition de représentations professionnelles, les développements toulousains sur les représentations sociales et la professionnalisation sont de plusieurs ordres, ils consistent d'une part à poursuivre l'élucidation du phénomène relevé par Moscovici dès 1961 de *polyphasie cognitive*, et d'autre part à développer les travaux concernant les *dynamiques des systèmes représentationnels*.

2. Le phénomène de polyphasie cognitive

Les développements récents de la théorie des représentations sociales et professionnelles portent aussi sur l'étude du phénomène de polyphasie cognitive. « Les représentations professionnelles, en tant que représentations sociales (Moscovici, 1961) spécifiques, se construisent

durant les interactions entre membres d'un même groupe professionnel. Ces instances sociocognitives aux fonctions évaluatives et identitaires se constituent en « principes organisateurs des diverses prises de position » (Doise, 1990) à propos de pratiques et d'objets professionnels polymorphes et peu chargés en injonctions orthodoxes. Les représentations professionnelles sont donc chargées d'enjeux intra et inter-groupeaux : socialisation et personnalisation des gens de métier, différenciation-similitude quant aux métiers connexes. Rendant compte de la rencontre conflictuelle entre l'individuel et le collectif, durant laquelle se confrontent histoires de vie et historicité de la profession, les représentations professionnelles donnent accès à l'étude des genres et styles professionnels (Clot et Faïta, 2000) » (Bouyssières et Mulin, 2014, p. 51).

Concernant le phénomène de polyphasie cognitive nous écrivions en 2010 :

« Ratinaud (2003) démontre la co-présence, dans un même groupe, de représentations sociales (RS) et professionnelles (RP) concernant un même objet. Ainsi, sa recherche sur les représentations d'Internet chez les enseignants, indique qu'un même objet engendrera des représentations distinctes en fonction du contexte (privé vs professionnel) dans lequel il est placé. Cette co-présence spécifie le rapport étroit entre représentation sociale et représentation professionnelle et permet de parler de « porosité » entre champ professionnel et champ social (Ratinaud, 2003).

Le processus de professionnalisation n'est donc pas seulement, du point de vue des représentations, un passage d'un état à un autre mais la constitution de représentations professionnellement contextualisées entretenant un rapport étroit avec un système de représentations sociales activé par ailleurs mais toujours présent.

En 2005, une étude concernant l'astronomie (Darnet, 2005), dirigée par Piaser, viendra, de manière originale (car non attendue) illustrer cette co-présence en montrant comment des professionnels peuvent activer, à propos d'un objet de leur champ, des éléments de sens commun de représentations et des formes de discours « adaptés » à une situation d'interlocution non spécialisée.

Cette question de la porosité, de l'emprunt différencié de savoirs de sens commun à propos de l'explicitation de savoirs professionnels, est depuis théorisée par Piaser et Bataille (2011). Cela ne vient en rien enlever l'apport d'une structuration dynamique des RP mais permet de regarder d'un autre point de vue cette relation entre représentation sociale et représentation professionnelle en fonction du contexte interlocutoire : entre pairs ou entre professionnels et « naïfs ». Les deux approches coexistent sans s'annuler. (...)

Ces dernières recherches sont sans aucun doute à rapprocher du concept de *polyphasie cognitive*²⁶ dont Moscovici faisait déjà état en 1961 et qui est travaillé dans l'équipe universitaire de psychologie sociale de Lyon 2 : le GREP (Groupe de Recherche en Psychologie Sociale)²⁷.

Enfin, et cela permettra de faire le lien avec l'implication professionnelle, une recherche menée par Hille (2009) au sujet des représentations professionnelles des

²⁶ Etat polymorphe de la connaissance.

²⁷ Voir par exemple sur le GREPS : <http://kalampalikis.socialpsychology.org/> un autre utilisateur d'ALCESTE.

assistantes sociales concernant les violences urbaines, met en évidence des différences de représentations à l'intérieur d'un même groupe professionnel. Ces différences seraient en partie liées à la proximité avec l'objet de représentation. L'impact des informations extérieures au groupe concernant l'objet (ici les messages médiatiques et politiques) sur les représentations professionnelles serait inversement proportionnel à la proximité à l'objet. Par exemple, ma réponse en tant que travailleur social à la violence urbaine déclencherà un discours d'autant plus caractéristique (éloigné du discours médiatique) que j'interviendrais en tant que professionnel auprès des groupes concernés.

Le questionnement sur la proximité à l'objet y est abordé du point de vue de l'implication professionnelle en se différenciant de la définition notionnelle proposée en psychologie sociale. Dans cette dernière discipline, la proximité est définie comme le rapport entretenu d'un sujet avec son environnement. On distingue alors le rôle actif (acteur) ou passif (observateur) du sujet, sa connaissance et sa pratique de l'objet sans distinguer la nature de représentations (sociales ou professionnelles), c'est-à-dire sans tenir compte de la relative étanchéité des savoirs invoqués (spécialistes ou non spécialistes) ».

(Lac et al., 2010, pp. 138-139)

Cet extrait, issu d'une publication collective, résume parfaitement le lien entre les concepts développés localement et repris par des collègues psychologues sociaux notamment sur la notion de porosité entre champs sociaux.

L'idée est posée en ces mots, en 2010, par nos deux collègues :

« Serge Moscovici (1961) avait d'ailleurs déjà pointé cette capacité de variation possible des échanges en fonction du contexte vécu : Le médecin, le physicien, l'industriel, l'étudiant ou l'ouvrier abordent sûrement l'analyse d'une situation, d'un phénomène, d'un événement dans le cadre professionnel de manière différente qu'ils ne le font quand il s'agit de donner leur opinion sur la psychanalyse (p. 219) » (Piaser et Ratinaud, 2010, p. 12). Dès lors, les contextes d'élocution devront être pris en compte et maîtrisés lorsque nous menons nos recueils de représentations car « les deux ordres de représentation coexistent dans le registre cognitif disponible, la polarisation référentielle et locutoire varie au gré des objectifs assignés à l'échange. » (Piaser et Ratinaud, 2010, p. 12)

De la même manière, la situation intervieweur-interviewé peut engendrer des polyphasies cognitives (par exemple l'interviewer est de mon groupe *vs* de l'exogroupe). C'est une chose que je tenterai de contrôler pendant la thèse en codant la proximité sociale travaillée par ma présence sur le terrain avec certaines personnes interrogées, précaution qui avait permis de repérer un effet significatif de cette relation de proximité (engendrée par des périodes d'immersion dans les ateliers) sur la teneur du discours : les propos tenus par les personnes avec qui nous avons eu un lien avaient plus tendance à exprimer des sujets tabous, notamment concernant les aspects de rémunération. Ces résultats ont été présentés au colloque SFP en 2009 (Labbé, 2009). Ces propositions font aussi écho à la théorie de l'engagement comportemental montrant l'influence déterminante des contextes (d'élocution ici) sur les comportements et pratiques (langagières ici).

3. L'étude des systèmes représentationnels

« Différents travaux ont montré l'importance d'étudier les relations entre plusieurs représentations sociales (J.-C. Abric, 2001; Dany et Apostolidis, 2002; Guimelli et Rouquette, 2004; Vergès, 1992). Ces auteurs prouvent que toute représentation est en lien avec d'autres représentations et des travaux définissent trois types de relations possibles entre les représentations (Vergès, 1992 ; Abric et Vergès, 1996) : une relation de réciprocité (Milland, 2001), une relation d'emboîtement (Vergès, 1992), une relation d'antonymie (Guimelli et Rouquette, 2004). Brandin et al. (1998) évoquent une transformation par diffusion lorsqu'une représentation change et impacte une autre représentation » (Fregonese et Ratinaud, 2017, p. 3).

Nous avons donc l'habitude de ne pas étudier des objets de représentations pris isolément mais au contraire de nous intéresser aux différents objets potentiellement présents dans un système représentationnel proche de l'objet visé. C'est le cas de l'étude que nous avons menée avec Cartaud (que nous présentons plus loin) qui vise à déterminer les liens sémantiques entre les objets Travail, Emploi, Métier et Profession (Cartaud et Labbé, 2010). Dès les premiers travaux que nous avons coordonnés, la notion de système nous est apparue comme nécessaire pour entrevoir la complexité des objets. La commande sociale nous invitait à étudier les représentations de trois métiers en tension que sont le chaudronnier, le soudeur et l'opérateur sur machine à commande numérique (O.C.N.). Nous avons souhaité étudier ces trois objets comme étant eux aussi inscrits dans un éventuel système représentationnel. Cette intention s'avéra positive car nous avons pu repérer une relation d'emboîtement pouvant être formulée de la sorte (représentation du travail (représentation des métiers de l'industrie (représentations des métiers de chaudronnier, de soudeur et d' O.C.N.))). Nous avons communiqué ce résultat au congrès international sur les représentations sociales (CIRS) de 2012 à Evora (Labbé et al., 2012).

Enfin, parce qu'il nous fallait disposer de données nous permettant de fournir à nos commanditaires des éléments de communications probants pour des actions de sensibilisations à ces métiers, nous avons eu l'idée de questionner le lien entre ces trois métiers avec la représentation du *métier idéal* intégrant donc le système représentationnel de manière quelque peu décentrée. Cet objet, nous permet de recueillir une projection *idéalisée* du système représentationnel à la manière dont Romain repère la composante idéale de la représentation (Romain, 2011). Nous pouvons représenter le système étudié dans le schéma suivant :

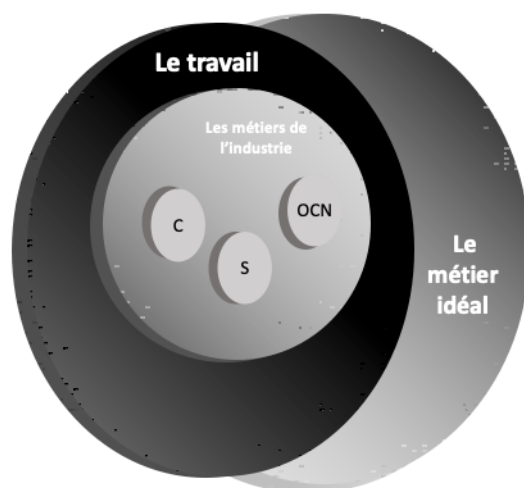


Figure 6 : Relations entre les six objets²⁸ de représentations étudiés dans la recherche sur les métiers en tensions (Labbé et al., 2009 ; Labbé et al., 2012)

De la même manière (dans une thèse co-dirigée avec Christine Mias), Gachassin (2013) étudie le système représentationnel Université-professionnalisation chez les étudiants de licence. Afin de répondre à son questionnement (qui était de savoir si les étudiants attendent réellement une professionnalisation à l'université), il recherche si des éléments sont communs aux deux représentations (université et professionnalisation). Dans ses résultats le terme « *travail* » sera le seul élément du noyau central commun en L1 alors qu'en L3 deux éléments le sont (« *travail* » et « *avenir* »). Ces résultats nous permettaient de poser une première hypothèse selon laquelle, plus on avance dans le cursus plus les liens entre les deux représentations se resserrent (donnant à voir une intégration progressive de la représentation de la professionnalisation dans le système représentationnel des étudiants et potentiellement un degré de concernement grandissant pour la professionnalisation).

Gachassin posera qu'il existe bel et bien une relation de conjonction entre les deux représentations, révélées par la co-présence des éléments « *avenir* » et « *travail* » dans les deux noyaux centraux. Il pourra ainsi maintenir l'hypothèse selon laquelle les deux représentations font partie d'un même système représentationnel.

De manière concomitante, il observe aussi les évolutions de ce réseau représentationnel Université – Professionnalisation, toujours à deux temps différents du cursus universitaire (L1 et L3) mais cette fois sur l'ensemble des éléments. Cette observation est permise grâce aux développements récents du logiciel Iramuteq réalisés par notre collègue toulousain Pierre Ratinaud. Le logiciel permet

²⁸ Les six objets sont le travail, les métiers de l'industrie, le métier de chaudronnier (C), le métier de soudeur (S), le métier d'opérateur sur machine à commande numérique (OCN) et le métier idéal.

en effet de produire des analyses de similitude impliquant divers objets de représentations. La figure ci-dessous présente l'analyse de similitude réalisée avec Iramuteq par Gachassin sur ces deux objets au temps 1 (en L1) et au temps 2 (en L3).

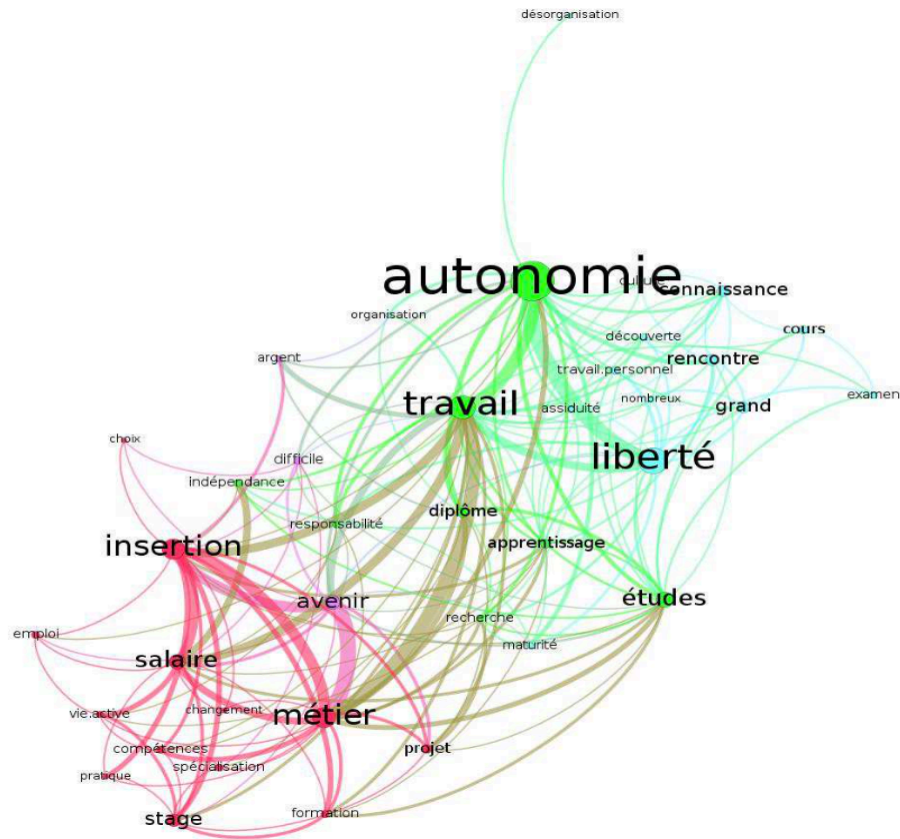


Figure 7 : Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L1 - indice de cooccurrence, $n=125$ ²⁹ (Gachassin, 2013, p. 208)

²⁹ La couleur bleu clair signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de l'Université. La couleur rouge signifie que l'élément est spécifique à la représentation sociale de la Professionnalisation. La couleur verte signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de l'Université. La couleur rose signifie que l'élément est commun aux deux représentations mais qu'il est davantage cité pour la représentation de la Professionnalisation. La couleur des liaisons mixe celle des deux éléments qu'elles relient. Leur largeur traduit la force du lien. La taille des mots est proportionnelle à leur connectivité.

La figure ci-dessous présente à son tour une analyse de similitude sur ces deux objets au temps 2 (en L3).

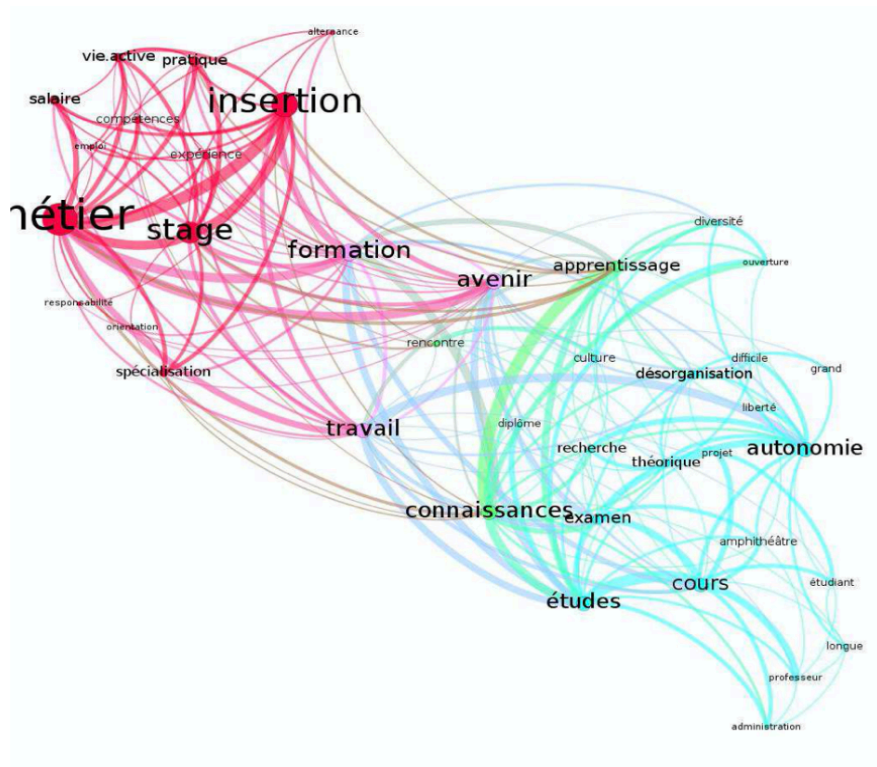


Figure 8 : Analyse de similitude des éléments des représentations sociales de l'Université et de la Professionnalisation, issus d'évocations libres, chez les étudiants de L3— indice de cooccurrence, n=170 (Gachassin, 2013, p. 210)

Gachassin (2013) interprète en ces mots :

« Notons, le positionnement très central des éléments « travail » et « avenir » qui confirment les résultats de notre analyse antérieure. En comparant ce graphique au précédent, nous observons une distinction nettement plus marquée de ces deux zones. Ceci traduit une réduction du nombre d'éléments communs et une simplification des liaisons inter-représentations. Les deux représentations sociales auraient donc tendance à s'individualiser entre l'arrivée à l'Université et la troisième année d'études. » (Gachassin, 2013, p. 216-217)

Nous étions en train d'observer, un phénomène de genèse, de spécification d'une représentation sociale depuis un système représentationnel. Ces travaux, permis grâce au développement des recherches de notre collègue Ratinaud et du logiciel libre Iramuteq, allient études des systèmes représentationnels et de leurs transformations. C'est donc, tout naturellement qu'ils m'invitent à présenter la dernière spécificité de l'équipe toulousaine, l'étude des dynamiques représentationnelles.

4. L'étude des dynamiques représentationnelles

Nous explorons aussi, de longue date, les *dynamiques représentationnelles* que nous envisageons sous plusieurs angles :

- par l'étude de l'évolution des représentations sociales (RS) ;
- par l'étude de l'évolution des représentations professionnelles (RP) ;
- ou par l'étude de la transformation des représentations sociales *en* représentations professionnelles.

Cette dernière approche a été schématisée dans la figure ci-dessous :

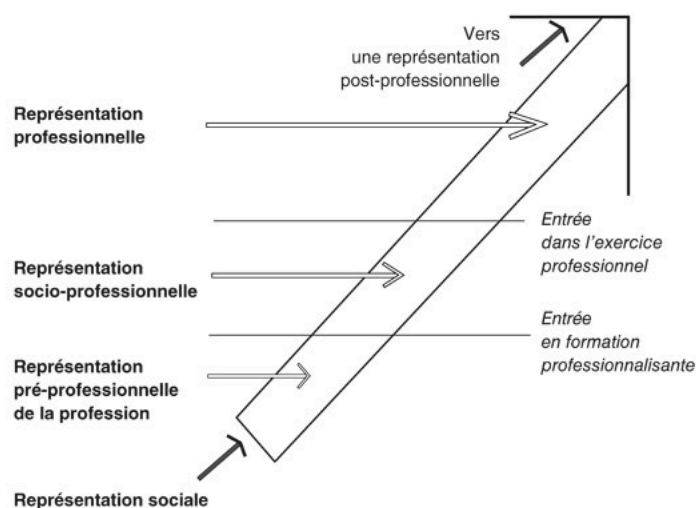


Figure 9 : *Approche dynamique du processus de professionnalisation (repris de Bataille (2000) dans Mias et Bataille, 2013, p. 156)*

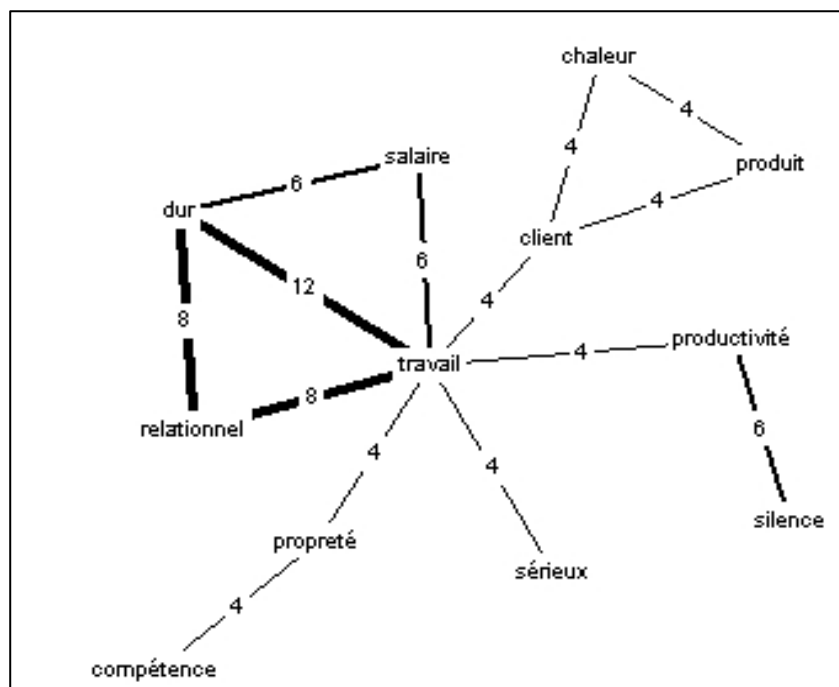
Lac (2003) puis Lac et Ratinaud (2005) approchent l'étude de la dynamique des représentations par la comparaison des éléments de représentation sociale, ici la représentation sociale du métier d'animateur. Leur méthode consiste à comparer les éléments centraux de cet objet de représentation à deux temps différents (avant et après la formation). Ainsi, Lac (2003) propose-t-il que la professionnalisation s'entrevie, entre autres, par la transformation structurelle de la représentation au cours de la formation. Voici les résultats obtenus, le statut de certains éléments change entre les deux temps :

- certains éléments centraux au temps 1 deviennent périphériques au temps 2 (c'est le cas de l'élément « *groupe* » pour la représentation du métier d'animateur qui était central à l'entrée en formation et devient périphérique en fin de formation) ;

- le noyau s'étoffe de nouveaux éléments : dans cette recherche les éléments « *valeurs citoyennes* », « *sécurité* », « *reconnaissance sociale* » et « *connaissances importante* » intègrent le noyau central au temps 2 rendant sans doute compte des effets des contenus dispensés lors de la formation.

Depuis plusieurs années, notre approche consiste à observer ces transformations par la comparaison d'analyses de similitude (sur des associations verbales ou bien sur du discours) à différents moments pour donner à voir des différences d'organisations internes de la représentation, reflétant de potentielles transformations des représentations (soit par effet de structuration, soit par effet d'enrichissement). En 2007, nous comparions l'effet des recherches-actions mises en place dans cinq entreprises industrielles sur les représentations de l'entreprise sur 50 de leurs salariés. Voici les analyses de similitude réalisées :

Temps 1



Temps 2

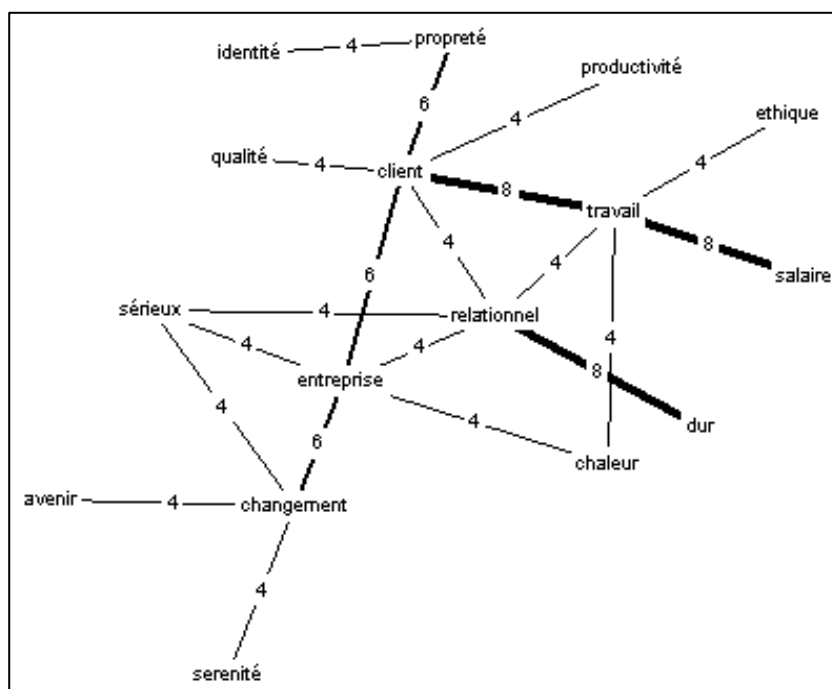


Figure 10 : Analyses de similitude au temps 1 et 2 - pourcentages de cooccurrences - arbre maximum - seuil=3% (N=50) (Labbé, Ratinaud et Lac, 2007)

Au temps 1, l'analyse montrait une représentation structurée autour de la notion de travail et des difficultés ressenties par les employés. Le relationnel et les conditions salariales étaient les notions les plus liées à l'expression d'un mal-être professionnel. Au temps 2 :

« la représentation n'est plus uniquement organisée autour des difficultés liées au travail. (...) La représentation s'est enrichie non seulement par l'augmentation du nombre de thématiques mais également par l'augmentation du nombre de nœuds, c'est-à-dire de notions potentiellement organisatrices. Les items qui expriment une difficulté n'ont pas complètement disparus dans cette évocation, mais ils semblent ne plus être au cœur de l'image de l'entreprise exprimée par ce groupe. Parallèlement, une lecture de l'avenir positive, complètement absente du temps 1, se met en place au travers des notions d'avenir, de sérénité et de changement. Il est intéressant de noter les modifications de sens que subit cette dernière catégorie. Dans l'évocation du temps 1, cette notion est manifestement l'expression d'une nécessité de changement, induite par le climat social. Dans l'évocation du temps 2, la notion renvoie à la fois aux changements bénéfiques intervenus entre les deux mesures, mais elle inscrit également cette représentation dans une lecture dynamique projetée vers l'avenir. Enfin, il faut percevoir l'apparition de la notion d'éthique comme une trace du travail effectué au sein des entreprises sur cette thématique. Elle recouvre bien sûr la notion d'éthique mais aussi celle de respect, deux notions mises en avant lors des échanges entre les salariés » (Labbé, Ratinaud et Lac, 2007).

En 2013, Gachassin renforçait à nouveau cette méthodologie. Élargissant encore le regard, il interroge un continuum d'élèves et étudiants (élèves en classe de 3^{ème}, 2^{de}, 1^{ère}, Terminale, Licence 1,

Licence 2 et Licence 3) sur leurs représentations de l'Université (une seule représentation cette fois) afin d'étudier une éventuelle évolution. Analysant ses résultats, Gachassin (2013) propose qu'un processus de structuration (encore une fois visible grâce à l'observation des analyses de similitude) puisse être le témoin des différentes phases de construction des représentations. Nous pouvons observer ce phénomène dans les figures ci-après (figures que je reporte volontairement en petit format, l'intérêt n'étant pas tant de lire les termes recueillis mais d'observer les structures représentées par les formes des analyses de similitude³⁰) :

³⁰ Pour le lecteur intéressé par les contenus précis des représentations voir Gachassin, 2013 en ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01024074>

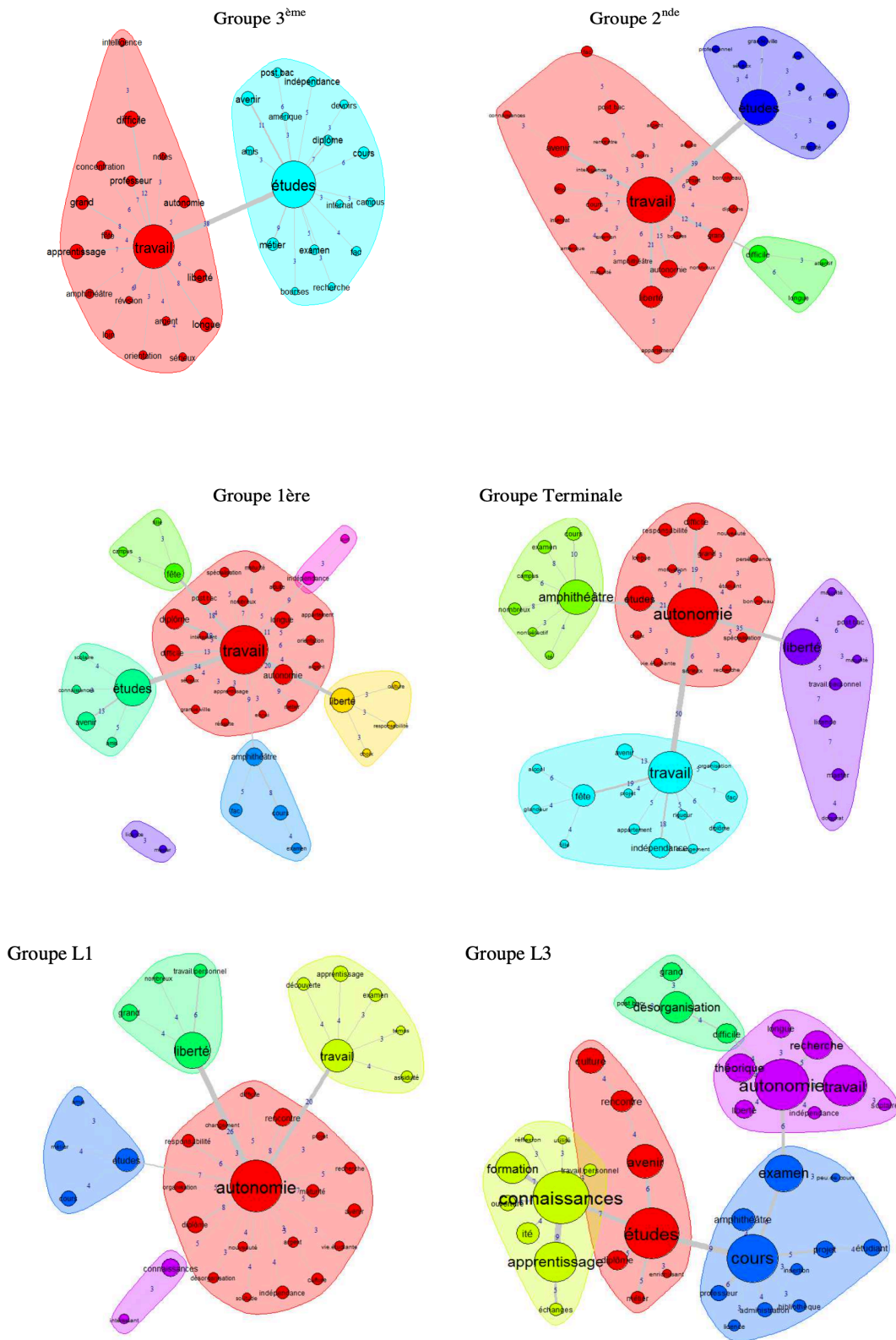


Figure 11 : Illustration de l'évolution de la représentation de l'université chez des élèves et étudiants par comparaison des analyses de similarités (sur catégories issues d'associations libres) (Gachassin, 2013, p. 197-198)

Selon Gachassin (2003) « l'évolution de l'organisation des pôles sémantiques rend compte de la qualité des relations entre tous les éléments représentationnels par rapport à la distance sujet-objet » (p. 201). Je reprends les propositions de Gachassin en les transformant un peu : nous observons un triple processus : complexification (représentation sociale peu structurée) – Structuration (simplification par suppression d'éléments) – Re-complexification (ajouts d'éléments dans les dimensions structurelles). Plus loin, Gachassin propose en synthèse la modélisation suivante :

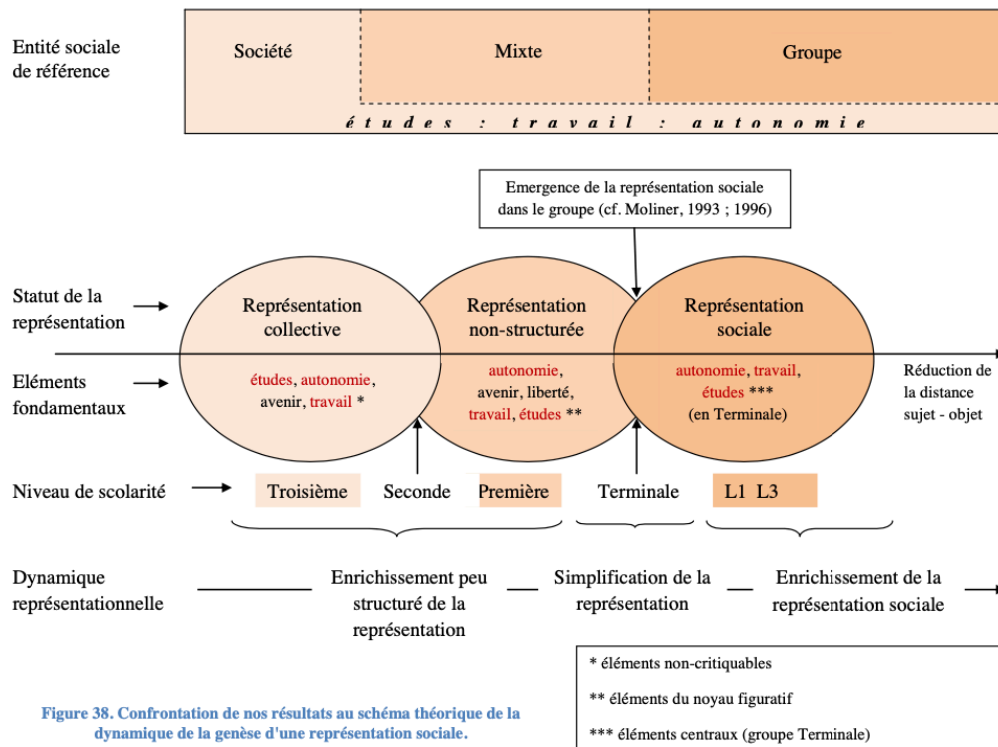


Figure 38. Confrontation de nos résultats au schéma théorique de la dynamique de la genèse d'une représentation sociale.

Figure 12 : Proposition de modélisation de la dynamique de genèse d'une représentation sociale (Gachassin, 2013, p. 258)

De la même manière, mais dans une tout autre recherche, Fregonèse et Ratinaud (2017) observent l'évolution de trois représentations (celle du métier de sage-femme, celle du métier de médecin et celle de l'accompagnement) à trois temps différents d'un continuum de formation de sage-femme. Utilisant la méthode Merge of Similarity Graphs (qui permet la visualisation du graphe de trois objets différents), les auteurs observent que :

« Ces différentes visualisations permettent de souligner les changements qui interviennent dans ce système de représentations. Nous constatons à la fois l'évolution des liens entre les différents items et les variations dans la fréquence d'apparition de chacun des items. Par exemple, au fur et à mesure de l'avancée de la formation, le terme accouchement perd de l'importance au profit du terme accompagnement pour l'objet « profession de sage-femme ». Pour l'objet « profession de médecin », la notion de pathologie diminue significativement

quand celle de responsabilité augmente significativement. Pour l'objet « accompagnement », la notion d'empathie semble remplacer celle d'écoute. » (Fregonèse et Ratinaud, 2017, p. 5)

Alliant observation des graphes et observation statistiques des changements de fréquences d'apparition des éléments de représentation, les auteurs arment donc méthodologiquement les indicateurs d'évolution de représentation.

Fregonèse et Ratinaud (2017) concluent sur le fait que leur étude longitudinale permet de soutenir cette approche dynamique des représentations :

« Nous observons en effet des changements majeurs dans la signification de ces objets, attestés par les évolutions significatives des fréquences d'apparitions des items les plus saillants, et par les modifications de l'organisation générale des liens entre items, sans que pour autant le système central des objets ne soit modifié. Bien que le contenu lexical n'évolue pas beaucoup dans le temps (le nombre total de mots différents utilisés ne varie quasiment pas), ce constat nous permet de penser que le sens attribué à chacun de ces objets évolue lui aussi au cours du processus de professionnalisation. » (Fregonèse et Ratinaud, 2017, p. 8)

Ces travaux ouvrent de véritables voies d'étude des transformations représentationnelles, de plus ces approches sont tout à fait adaptées à l'étude complexe des professionnalisations telles que nous les abordons, ils représentent donc de belles perspectives de recherches et collaborations à venir.

5. Traitements multidimensionnels et analyses lexicales automatisées du discours

Moscovici (1961) avait lui-même posé que c'est dans le discours que se trouvent les plus belles traces de représentation sociales. Et avec Py

« nous admettons par hypothèse que le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales. Les spécialistes paraissent d'accord au moins sur ce point : c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours. Nous irons un peu plus loin dans cette direction et nous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent. » (Py, 2004, chapitre 2)

Et ce qui vaut pour les représentations sociales vaut aussi pour les représentations professionnelles :

« Portées par les communications entre pairs professionnels, les représentations professionnelles s'expriment dans la langue vernaculaire en usage dans la profession, avec son vocabulaire, ses tournures implicites, et tous les mots appartenant en propre à un groupe professionnel circonscrit (...) On ne manquera pas de faire un rapprochement avec les travaux de Boltanski et Thevenot (1991) qui font la démonstration que, pour un individu, *habiter un monde* revient à employer un discours relatif aux préoccupations de ce

monde, à énoncer un point de vue particulier, une prise de position singulière : les différences alors énoncées constituent au fond un langage propre permettant de distinguer les locuteurs en fonction de leurs ancrages sociaux respectifs. » (Mias et Piasser, 2016, p. 322)

Ainsi, puisque les représentations (qu'elles soient ici sociales ou professionnelles) s'inscrivent dans les discours, les méthodes d'analyses de données textuelles et langagières (armées de l'objectivation offerte par des analyses statistiques multidimensionnelles) nous donnent accès à l'étude de cet univers complexe qu'est la pensée sociale.

Nos travaux s'attachent donc souvent à analyser le discours des individus (recueillis dans le cadre d'entretiens ou par *focus group*) afin d'accéder aux contenus des représentations. Et, si je convoque parfois les analyses de contenu traditionnelles, celles qui donnent à voir les contenus consensuels, je convoque la plupart du temps des traitements multidimensionnels et des analyses lexicales automatisées qui permettent d'accéder aux tensions représentationnelles, aux contradictions et qui permettent d'approcher les prises de positions chères à l'approche de Doise et des principes organisateurs proches des propositions de Jorro (2014b) quand l'auteure énonce sa proposition d'éthos professionnel.

Enfin, nous devons sans doute à la présence à l'Université du Mirail de Toulouse du concepteur de la méthode ALCESTE (Reinert, 1983) notre appétence et notre expertise pour les analyses lexicales automatisées. Les analyses multivariées étaient déjà utilisées par Bataille dès sa première thèse quand il souhaitait déceler des réseaux représentationnels. « Dans son exposé de soutenance, l'accent est mis sur le fait que « ce qui est significatif ce n'est pas une réponse isolée mais le réseau des réponses auquel elle appartient ». D'où une inscription délibérée dans une épistémologie factorielle qui venait d'être théorisée par (Benzécri, 1982, 1982), l'inventeur de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) et qui sera développée par Reinert (1983), (Max Reinert, 1999) l'auteur du logiciel ALCESTE, au sein du laboratoire associé au CNRS « Personnalisation et Changements Sociaux » » (Lac et al., 2010, p. 134-135).

Les liens que Bataille tisse avec Reinert, l'invitant à participer régulièrement à des séminaires de recherche n'ont fait que démultiplier cette spécificité devenue aujourd'hui une des compétences toulousaines.

En 2007, nous avons co-rédigé, avec Marchand (autre spécialiste toulousain des analyses lexicales) un article (Labbé et Marchand, 2007) qui, reprenant le corpus de ma thèse, résumait en quelques pages les différentes étapes et opérations réalisées par le logiciel ALCESTE et la méthode Reinert. L'intérêt de la méthode Reinert est qu'elle est tout à fait appropriée à l'étude des représentations sociales et/ou professionnelles car elle permet à la fois de mettre en évidence les

différentes prises de positions récurrentes du discours et d'associer statistiquement ces dernières à des variables supplémentaires (dites illustratives ici) caractérisant des profils sociologiques et donc différentes appartenances sociales.

Je l'ai déjà mentionné, Ratinaud a développé, avec l'accord de Reinert, l'équivalent du logiciel ALCESTE dans une version libre et collaborative. Le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009a) a révolutionné nos pratiques de recherche en additionnant aux étapes statistiques offertes par Alceste un nombre considérables d'autres outils statistiques complétant les analyses et nous aidant à les interpréter. Ce logiciel libre a aussi considérablement amélioré nos pratiques formatives et d'accompagnement à la recherche puisque les étudiants peuvent dorénavant s'approprier le logiciel gratuitement et avoir le loisir de le faire fonctionner où qu'ils soient³¹.

« Le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009) qui propose entre autres analyses, la méthode ALCESTE (...) réalise plusieurs étapes de traitement. Après une préparation du corpus consistant en sa lemmatisation (réduction des mots en formes réduites à leur racine) et sa segmentation, il opère en premier lieu une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) permettant à l'analyste de dégager des classes de discours distinctes qui seront *a posteriori* reliées statistiquement à des variables dites illustratives déterminées par le(s) chercheur(s). Ces classes de discours représentent des thématiques prégnantes dans l'ensemble du corpus (et donc pour le collectif interrogé) qu'il s'agira d'interpréter. Dans un second temps, le logiciel réalise une Analyse Factorielle des Correspondances (A.F.C.) permettant d'extraire la complexité du corpus recueilli et de la représenter sur un plan factoriel. Nous n'entrons pas ici dans les détails des calculs statistiques opérés pour obtenir des différents traitements, le lecteur intéressé pourra se référer à Ratinaud et Marchand (2012) et Marchand (1998). » (Labbé, Starck, et al., 2012)

Le logiciel et la méthode dite « Reinert » permettent ainsi selon Piasser (1999) :

- « La mise à jour d'un savoir commun : par le recueil des éléments les plus marquants classe après classe dans les diverses classifications ;
- puis de celle des principes organisateurs de positions individuelles par rapport aux points de repère fournis par ce savoir commun : par l'analyse des divers plans factoriels et l'interprétation des facteurs qui les organisent ;
- enfin, une tentative de détermination des ancrages de ces positions dans des réalités socio-psychologiques : en intégrant, s'ils sont intéressants, les éléments contextuels pour chaque personne à tous les moments de l'analyse et en rappelant l'existence de liens entre plusieurs types de représentations lorsque leur présence sera établie. » (Piasser, 1999, p. 124).

A chacune des étapes décrites par Piasser correspondent des traitements statistiques proposés par ALCESTE et repris par Iramuteq : l'interprétation de la CHD pour le premier point,

³¹ La communauté scientifique doit donc une fière chandelle à Pierre Ratinaud pour ce formidable cadeau, nous en profitons pour le remercier ici. Le développement du logiciel est un atout indéniable pour les étudiants car ils sont formés à un logiciel libre dont ils peuvent disposer gratuitement après leur cursus universitaire et donc qu'ils peuvent réinvestir dans les différents champs professionnels.

l'interprétation de l'AFC pour le deuxième et l'interprétation des liens calculés après coup avec les différentes modalités des variables sociologiques (les variables illustratives).

A propos de sa méthode, Reinert dira, lors d'une soutenance de thèse pour laquelle il était membre de jury, « Alceste est une méthode statistique qui a été constituée pour mettre en évidence, dans un discours particulier, des insistances particulières, par insistance, on entend comme à travers des associations, une certaine tendance à répéter » (Reinert, 1998). Il déclare aussi « une telle méthode ne permet pas de valider une hypothèse, du moins dans le sens d'attribuer une valeur de vérité un résultat, ce qui supposerait, pour le moins, que ce dont on parle existe indépendamment du discours » (p.n.d.). Il rappelle la nécessaire prise en compte de la situation d'interlocution dans l'analyse du discours (revoir à ce sujet les travaux de la lignée de Markova décrits plus haut). Il préférera ainsi parler d'un « instrument d'objectivation » plutôt que d'un instrument permettant de valider des hypothèses.

Ces manières d'appréhender les analyses de discours sont devenues monnaie courante dans nos travaux (et encadrements de recherches). Et si elles sont devenues une spécialité toulousaine, elles n'en sont cependant pas l'exclusivité : nous partageons ces modes d'appréhension des représentations sociales avec de nombreuses équipes scientifiques. Par exemple, Kalampalakis et ses collègues travaillent aussi avec la méthode ALCESTE :

« pour le logiciel et surtout la méthode Alceste nous nous sommes inspirés aussi bien des premiers usages réalisés dans le domaine des représentations sociales (par ex Lahlou, 1998) que de la philosophie du logiciel du point de vue de ses proximités épistémologiques avec notre propre champ de recherches (Reinert, 2003). Cette méthode d'inspiration lexicométrique est basée sur le principe de l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des « mondes lexicaux ». » (Kalampalakis, 2009)

Ainsi, la prise en compte concomitante des représentations sociales et des représentations professionnelles, devenue spécialité toulousaine, est déterminante pour notre approche des processus de professionnalisations, car « la théorie des représentations sociales, et les représentations professionnelles, nous permettent de saisir les dimensions constituantes et constituées de ces systèmes de pensée » (Hille, 2015) certes distincts mais interagissants.

*

**

En conclusion de cette partie importante pour nos travaux les plus récents, je dirais, en reprenant les propos de Moliner et Guimelli et les rapportant à l'étude des processus de professionnalisations que :

« la théorie des représentations sociales décrit et explique la manière dont se déroule ce processus. C'est pourquoi elle a souvent été présentée comme une théorie du sens commun. Depuis plus de 50 ans, elle s'est progressivement imposée dans le champ des sciences humaines et sociales. (...) Elle a généré de nombreux développements théoriques, mais aussi un très grand nombre de nouvelles méthodologies. C'est là un signe évident de sa pertinence et de sa valeur heuristique. Mais elle a aussi été mise à contribution dans de très nombreux domaines d'application. Et comme nous l'avons vu (...), elle pose encore des questions qui laissent entrevoir des développements futurs. Ce sont là d'autres signes qui témoignent de son importance » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 120).

Cette approche théorique, que je n'ai appréhendé qu'après ma thèse s'avère donc extrêmement riche et porteuse pour les travaux sur la professionnalisation et les engagements professionnels. Elle requiert différentes expertises (théoriques, méthodologiques et analytiques) que je continue de développer, en formant de nombreux étudiants, de futurs collègues et en me formant moi-même.

Le champ d'étude des représentations sociales est très vaste et il est important de guider les étudiants qui s'y inscrivent tant il est aisé de s'y perdre. Il est important aussi de donner à voir, à gros traits dans un premier temps, les différentes écoles tout en permettant aux étudiants (et aux potentiels futurs doctorants) d'aller glaner, ci et là, les approches et méthodes les plus pertinentes pour leurs travaux ; c'est ce que notre équipe pratique depuis ses débuts.

Nous avons, à Toulouse, initié une spécialisation des études des représentations sociales (en partie poursuivie au sein de l'UMR EFTS) pour étudier les pensées professionnelles. Cette spécialisation s'est répandue et s'est installée à l'international. Nous avons donc à entretenir le terreau de ces travaux et à transmettre cette expertise aux générations futures. Les développements de Pierre Ratinaud (du LERASS³²) avec le logiciel libre Iramuteq sont fondamentaux et accompagnent de près ces réflexions. Nous tenons à rester en étroite collaboration avec les collègues de la troisième génération, ceux qu'ils ont formé et bien entendu aussi avec les générations à venir.

Car, ce que l'approche par les représentations sociales et professionnelles permet est d'élucider des mécanismes internes aux engagements professionnels, aux processus de professionnalisations et d'accéder aux univers de pensée des groupes dans leurs aspects dynamiques, co-évolutifs et processuels.

Je propose, dans la partie suivante, un certain nombre de mises en application de ces possibles.

³² Le Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales. <https://www.lerass.com/>

APPLICATIONS ET PROLONGATIONS THÉORIQUES

“We do not learn from experience...
we learn from reflection on experience”

John Dewey (2019)

C'est donc dans la continuité des travaux de l'ensemble des collègues toulousains que je m'inscris et c'est à partir de ce chapitre que je vais aborder de manière plus précise les travaux menés sur ces autres types d'engagements depuis ma thèse. La première recherche que je vais présenter ici, pour partie, est le fruit d'un travail collectif que j'ai eu la chance de coordonner dès la première année de mon recrutement, en 2007. La réponse à l'appel d'offre de la région Midi-Pyrénées portait sur un programme blanc permettant de mener des recherches en sciences humaines et sociales sur le territoire en partenariat avec le monde socio-économique. Sous l'impulsion de notre directeur d'équipe, j'ai proposé de valoriser les liens que j'avais pu développer avec le tissu économique durant ma thèse, mais aussi durant les années qui ont suivi dans ce cadre de mon entreprise, afin de répondre à une des problématiques principales de la Mecanic Vallee³³ : comprendre les raisons de la désaffection de formations mises en œuvre par des industries pour répondre à un besoin de compétences et de professionnels. Après concertation avec l'association industrielle, nous avons affiné leurs besoins et contractualisé un partenariat de recherche. La réponse à appel à projet a été rédigée en 2007 et nous avons eu la chance d'être sélectionnés par la Région pour bénéficier d'un financement pour des recherches en SHS. La recherche a donc pu être menée et un rapport a été finalisé en 2009 (Labbé et

³³ Cette association créée en 2000 existe toujours, pour en savoir plus voir son site : <https://www.mecanicvallee.com/>.

al., 2009). L'ensemble des membres de l'équipe REPERE de l'époque était impliqué, à différents niveaux, dans ce gros projet (ainsi que certains doctorants)³⁴. Je peux dire aujourd'hui que cette expérience a considérablement orienté la poursuite de mes travaux : j'abordais en effet, pour la première fois, les représentations sociales en lien avec des problématiques d'orientation et de sensibilisation aux métiers. J'investiguais donc une nouvelle manière d'appréhender les engagements professionnels. Cette thématique ne m'a plus quittée depuis, elle a complété mes connaissances sur l'engagement que j'ai ainsi pu étoffer. J'y vois aussi le long cheminement professionnel depuis ma prise de fonction en 2007 jusqu'à l'exercice de mon récent « *métier* » de directrice du Service Commun Universitaire d'Information – Orientation – Insertion professionnelle de 2015 jusqu'à fin 2019. Pour reprendre les mots de Bataille, « les liens font sens » ici.

Je vais aborder, dans un premier temps, ce que j'appelle de manière présomptueuse, les ingénieries représentationnelles, le but de ce premier chapitre est de donner à voir la manière dont nous agencions les systèmes représentationnels pour mettre en œuvre nos recherches. Ensuite, je présenterai les résultats de recherches qui appréhendent l'objet Travail en Sciences de l'éducation et de la formation. Chemin faisant, je présenterai des travaux initiés pour répondre aux questionnements de l'enseignante que je suis : l'approche expérientielle et l'impact des stages sur certaines représentations. Et puis, parce qu'à notre époque il est difficile de penser professionnalisation sans aborder la notion de compétences, je montrerai comment cet objet est finalement très adéquat pour l'étude des représentations sociales et donc pour comprendre ce qui se cache derrière le mot. Enfin, je clôturerai ce chapitre par mes réflexions et travaux sur l'éthique professionnelle que je considère comme une voie de recherche tout à fait pertinente pour étudier des processus de professionnalisation autonomes, co-construits et émancipateurs.

³⁴ Voici la liste des participants par ordre alphabétique : Michel Bataille, Patrice Bouyssières, Mario Capet, Véronique Crépin, Michel Lac, Christine Mias, Stéphanie Netto, Alain Piaser, Pierre Ratinaud et Vanessa Vidaller.

4. DES « INGENIERIES REPRESENTATIONNELLES³⁵ » POUR LES CHOIX PROFESSIONNELS

Depuis leurs origines (Parsons, 1909), les modèles de choix et de décisions vocationnels se basent de manière plus ou moins explicite sur une mise en relation entre l'univers psychologique du sujet et ses représentations des professions. Ainsi, cite-t-on souvent en France, Huteau (1982) : « le choix d'orientation c'est faire un appariement entre une "représentation de soi" et une "représentation des professions" » (Chabrol et Vrignaud, 2013, p. 2). Nous pouvons aussi évoquer les travaux de Gottfredson (1981, 1996), autre chercheuse ayant placé les représentations des professions au centre de son modèle de construction du projet d'orientation : en montrant notamment comment les choix professionnels évoluent avec l'âge par internalisation progressive des possibles en fonction de leur genre (dès 6 ans) puis de leur statut social (dès 9 ans).

Des liens théoriques ont été établis de longue date entre les choix professionnels et les représentations : les premiers travaux datent des années 70 quand Huteau (1979) établit son Modèle d'Elaboration des Préférences Professionnelles qui met en évidence que dans cet ensemble organisé d'informations, d'attitudes, de connaissances et d'idées à propos des métiers, il existe des déformations (obtenues par effets de simplifications et de catégorisation évoqués plus haut) voire des informations erronées sur les métiers.

La question des choix professionnels est aussi présente de longue date dans les travaux de l'équipe toulousaine de l'UMR EFTS et abordée sous l'angle des représentations en Sciences de l'éducation et de la formation depuis la thèse de Bataille, en 1972. Je reprends avec plaisir ses mots :

« Nous avons dit que le métier prend une signification dans la mesure où son choix est celui d'une voie, la meilleure aux yeux du sujet, qui lui permet d'intégrer dans une totalité ses engagements divergents : dans son effort de personnalisation, il est conduit à modeler son propre système idéologique, ses propres valeurs, ses représentations, sur la base d'une activité de comparaison des divers modèles qui lui sont proposés (famille, école, autres milieux) et d'un choix ou d'une combinaison d'éléments de certains de ses modèles. Cette construction lui est propre, nous dirons qu'il se vit comme étant son agent, et cela explique la fixation du système d'intérêts dont on a dit à juste titre qu'il est une composante fondamentale du choix professionnel : la cristallisation des intérêts est le résultat d'une élaboration dans laquelle le sujet a conscience de jouer un rôle essentiel, d'avoir lui-même construit, constitué, les actes de sa vie future. Ce qu'expriment les représentations, c'est précisément cette élaboration par laquelle le projet prend un sens. L'étude des représentations constituera par conséquent pour nous un moyen de saisir la signification du choix professionnel, dans la mesure où ce choix correspond à un projet dont ses

³⁵ J'emprunte cette expression à Bréchet et Gigand (2015)

représentations fournissent un cadre plus ou moins élaboré, plus ou moins cohérent » (Bataille, 1972, p. 58-59).

Bataille avait de longue date établi le lien entre représentations et choix professionnels.

La Mecanic Vallée, officiellement association d'industriels depuis 2000, avait été repérée par la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (D.A.T.A.R.) parmi les 96 « Systèmes Productifs Locaux » (S.P.L.) ayant un poids économique et humain reconnu en France. Cette labélisation en S.P.L. a permis de créer une unité et une identité unique sur ce bassin industriel inter-régional et réparti sur plusieurs départements. A l'époque, cette association regroupe 250 entreprises et représente 14000 emplois. Ses domaines de compétences sont l'aéronautique, l'automobile, les machines-outils, la robotique, le traitement de surfaces, l'usinage et l'automatisme. De longue date, elle organise des sessions de sensibilisation aux métiers et met en place des dispositifs de recrutement car une de ses préoccupations régulières demeure dans son déficit en termes de main d'œuvre malgré sa forte attractivité économique³⁶. Véritable paradoxe dans un contexte de chômage grandissant, nous avons vu dans ce partenariat une opportunité réelle de répondre aux problématiques sociétales en matière d'emploi.

« L'interview de M. Danton, chargé de mission au sein de la Mecanic Vallée, réalisée en février 2008 confirme ces observations. Selon lui, une majorité des entreprises de la Mecanic Vallée ont un point commun : des difficultés croissantes de recrutement dans les métiers de la mécanique (principalement pour des opérateurs sur machine à commandes numériques, des chaudronniers et des soudeurs).

Il met en avant différentes causes pouvant expliquer cette pénurie de main d'œuvre :

- Le facteur géographique (l'enclavement : les jeunes veulent « partir faire un break à la ville » et ne reviennent pas toujours en région, de plus pour certains postes à responsabilités, la famille doit suivre et ceci n'est pas toujours réalisable).
- Le facteur culturel (un état d'esprit à changer chez les parents, les professeurs, et les employés de la Mecanic Vallée eux-mêmes, ne véhiculant pas forcément une bonne image de ces métiers auprès des jeunes).

Cet argument culturel nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre étude, il nous renverrait en effet à un problème d'image de ces professions. Selon Hervé Danton³⁷ : *Les parents rejettent ces métiers. De plus dans l'éducation, les filières mécaniques sont présentées comme des repoussoirs par les professeurs. Tout ceci ne valorise pas le secteur. Pour le chargé de mission il apparaît évident qu'il faille travailler sur une communication par l'image auprès des jeunes, leur expliquer que l'on n'est pas « chaudronnier toute sa vie » et qu'il existe comme partout ailleurs, des possibilités d'évolution dans ces corps de métiers »*

(Labbé et al., 2009, p. 12)

³⁶ L'année de notre contractualisation, les besoins en termes d'embauche étaient de 124 embauches à court terme et de 260 à deux ou trois ans.

³⁷ M. Danton est chargé de mission à la Mecanic Vallée en charge de la coordination de toutes les actions. Je le remercie de m'avoir autorisée à citer son nom ici.

La question de départ de notre étude s'est donc posée en ces termes : de quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'œuvre ? Et trois métiers particulièrement ciblés ont été choisis : le chaudronnier, le soudeur et l'opérateur sur machine à commande numérique (O.C.N.).

Nous avons ainsi réalisé cette étude en deux temps. Le premier temps a consisté à observer une action de sensibilisation aux métiers de l'industrie mise en œuvre par différents acteurs de l'emploi sur le territoire en partenariat avec l'association et l'éducation nationale (le rectorat, des C.I.O. et des collègues). Notre objectif étant d'améliorer les actions de sensibilisation, nous voulions connaître les pratiques habituelles et réaliser une pré-enquête afin de parfaire le second temps de l'étude : un recueil de données par questionnaire.

Avant de reprendre différents aspects de l'étude présentons en quelques lignes les conclusions de notre investigation :

« L'étude exploratoire réalisée auprès de 72 jeunes en quête d'orientation professionnelle montre une faible connaissance des possibilités qui leurs sont offertes. Il semblerait aussi, que les métiers de l'industrie ne les attirent que très peu et qu'ils aient une image erronée, voire négative, des trois métiers ciblés. Certaines études montrent aussi l'éloignement entre le discours des professionnels et ce que souhaitent entendre les jeunes. Notre démarche envisage donc de fournir aux professionnels les éléments discursifs sur lesquels ils pourront baser leurs communications futures. Cette première étape nous a aussi permis de déterminer deux groupes parmi les sujets à interroger :

- les *cibles* : personnes dont l'orientation potentielle pourrait être l'industrie justement (groupe constitué de jeunes mais aussi d'étudiants et de demandeurs d'emploi)
- et les *sources d'influences* : personnes susceptibles d'influencer les cibles quant à leurs choix professionnels.

Les résultats de la seconde étape de notre recherche (519 personnes interrogées) montrent l'existence d'éléments de représentations négatifs pouvant entraîner un certain rejet pour une orientation professionnelle vers les métiers de l'industrie. Mais ils démontrent aussi la quasi-inexistence de représentation sociale des trois métiers en tension aussi bien chez les cibles que pour les personnes pouvant représenter une source d'influence et la méconnaissance de l'association Mecanic Vallée.

Enfin nos propositions, fondées sur la mise en perspectives des différents types de représentations s'orientent dans cinq directions :

- la prise en compte des éléments négatifs mis au jour ;
- des propositions d'actions correctrices à mettre en place ;
- la valorisation des éléments positifs dans la base argumentative ;
- la réponse qu'offrent ces métiers en termes d'attentes pour un métier idéal ;
- et une préférence pour des séquences actives et collectives de sensibilisation »

(Labbé et al., 2009, p. 96).

Outre les résultats en termes de représentation sur les métiers de l'industrie, je souhaiterais présenter différents apports de cette étude pour mes travaux et perspectives de recherche. J'ajouterai à cette étude, d'autres développements plus récents mais je tiens à préciser qu'ils sont toujours le fruit d'un travail collectif mené avec des collègues dont je remercie encore la collaboration.

1. DES BIAIS DE COMMUNICATION DANS LES ACTIONS DE SENSIBILISATION

Lors de l'étape exploratoire de la recherche menée avec la Mecanic Vallée,³⁸ nous avons souhaité assister à une des actions de sensibilisation mise en place sur le territoire auprès de collégiens et nous nous sommes immiscés parmi les auditeurs (nous étions cinq chercheurs sur le terrain ce jour-là³⁹). Outre le fait que ce temps nous ait permis d'interroger différentes personnes et que nous ayons aussi distribué un questionnaire, nous en avons profité pour mener une observation qui nous a permis de constater un ensemble de biais de communication dans le dispositif de sensibilisation (notamment de la part des dirigeants d'entreprise qu'il serait dès lors intéressant de former⁴⁰).

Quels sont ces biais de communication ? D'un part les dirigeants focalisaient leur discours sur une projection erronée des représentations des métiers chez ces jeunes. Ils insistaient sur le fait que *ces métiers n'étaient pas sales* (à tort car notre étude montre par la suite que les jeunes n'avaient pas du tout cette représentation des métiers qui venaient de leur être présentés). D'autre part, un sujet intéressait particulièrement les jeunes, la rémunération, et les dirigeants ne l'avaient quasiment pas abordé (ou alors dans des propos beaucoup trop évanescents). On le sait, la rémunération est un élément central de la représentation sociale du travail alors, il est tout à fait normal que les jeunes s'en préoccupent. Enfin le discours de dirigeants s'est aussi centré sur une demande de motivation de la part des jeunes. Là encore ce type de discours a donné l'effet inverse de celui escompté. Car en effet, la motivation c'était bien ce que venaient chercher ces jeunes qui demandaient, au contraire, aux dirigeants de la leur susciter.

Cette première journée ainsi que les analyses qui en ont découlé nous ont permis d'affiner le protocole de recherche que nous avons imaginé dans la réponse à appel d'offre. Car en effet, outre les résultats de notre enquête, nous souhaitions proposer à notre partenaire un ensemble de

³⁸ Le rapport complet de cette recherche est disponible sur HAL SHS à cette adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02563027>

³⁹ J'étais en compagnie de Michel Lac, Pierre Ratinaud, Stéphanie Netto et Vanessa Vidaller.

⁴⁰ C'est ce que j'ai fait plus tard dans un dispositif de valorisation de la recherche.

préconisations pour améliorer leurs dispositifs de sensibilisation aux métiers. A cette fin, nous avons donc imaginé une ingénierie de recherche que nous nommons ici, à l'instar de Bréchet et Gigand (2015), une « ingénierie représentationnelle ».

2. UNE INGENIERIE REPRESENTATIONNELLE POUR FAIRE EMERGER DES PRECONISATIONS

Afin que nos préconisations en termes de communication soient les plus armées possible, nous avons imaginé un dispositif associant différentes écoles et études des représentations : le protocole allie donc la démarche structurale (nous souhaitons recueillir le contenu des représentations), l'étude des systèmes de représentations (voir les six objets de représentations choisis pour reproduire le système représentationnel qui nous semblait le plus approprié à notre recherche déjà présenté à la figure 6) et la notion d'ancrage proposée initialement par serge Moscovici (nous sommes allés chercher l'existence de liens entre ces objets) et enfin la composante idéale de la représentation (Romain, 2011).

L'objectif de l'étude était de recueillir les *représentations sociales du travail*, des *métiers de l'industrie* et des *trois métiers en tension* auprès de différents types de personnes (différents groupes d'un point de vue théorique).

Dans un second temps, nous souhaitons dissocier les éléments à valence *positive*⁴¹ et les éléments à valence *négative* recueillis pour ces diverses représentations. En effet, les éléments positifs devaient constituer les bases argumentatives sur lesquelles fonder nos propositions de communication et les éléments négatifs des dimensions dissuasives ou « correctrices » à apporter dans les différentes communications.

Afin de trouver cette « matière première » nous avons utilisé deux méthodes :

- la première consiste à projeter les gens vers ce qu'ils pensent être le « métier idéal » (autre objet de représentation donc) ;
- la seconde consiste à interroger les professionnels eux-mêmes sur leurs propres métiers (et donc à recueillir des *représentations professionnelles*) qui, aux prises avec la réalité de leur métier, nous proposeront des éléments représentationnels attractifs.

C'est en confrontant ces divers éléments de représentations que nous souhaitons apporter des propositions de sensibilisation aux métiers. Illustrons nos propos à l'aide d'un nouveau schéma :

⁴¹ A cette époque c'est nous qui définissions, *a posteriori*, la valence (positive ou négative) de l'élément de représentation. Nous avons amélioré nos pratiques depuis en intégrant des questions aux questionnaires permettant de demander aux personnes interrogées de déterminer elle-même la valence accordée aux éléments fournis ?

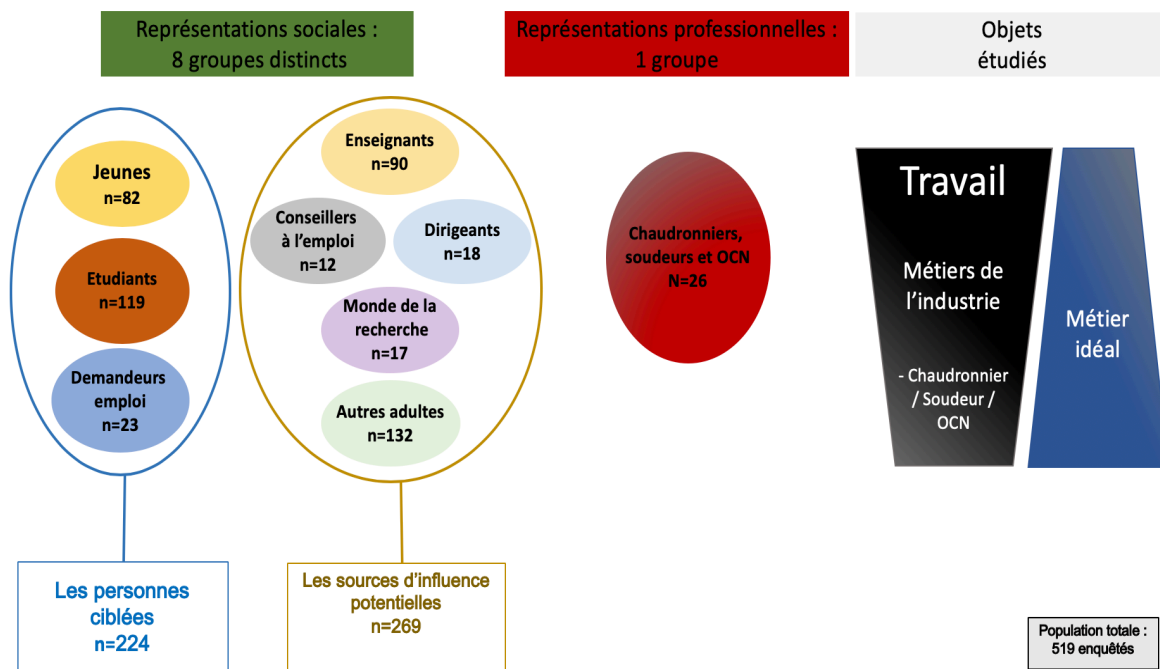


Figure 13 : Présentation des différents groupes de personnes interrogées (de leurs effectifs), des différents objets et types de représentations étudiés (Labbé et al., 2009)

Nous avons donc interrogé trois grandes catégories de personnes :

- *les personnes ciblées* sur lesquelles une communication autour des métiers pourrait être diffusée ultérieurement (des collégiens, lycéens et étudiants de différentes filières ainsi que des personnes en recherche d'emploi) afin de les sensibiliser aux métiers en tension;
- *des sources d'influence potentielles* personnes connues comme étant des influences potentielles sur les choix professionnels (des enseignants, des conseillers à l'emploi, des dirigeants d'entreprise, des enseignants chercheurs et d'autres adultes représentant des parents) ;
- *des professionnels* exerçant un des trois métiers désignés pour l'étude.

La figure 13 présente aussi les effectifs pour chaque catégorie de personnes interrogées ainsi que l'effectif total (519 personnes).

Voici à présent, la première partie de ce que nous avons appelé plus haut « l'ingénierie représentationnelle ». Les éléments recueillis ont été répartis différemment selon plusieurs critères afin de nous permettre d'entrevoir nos préconisations :

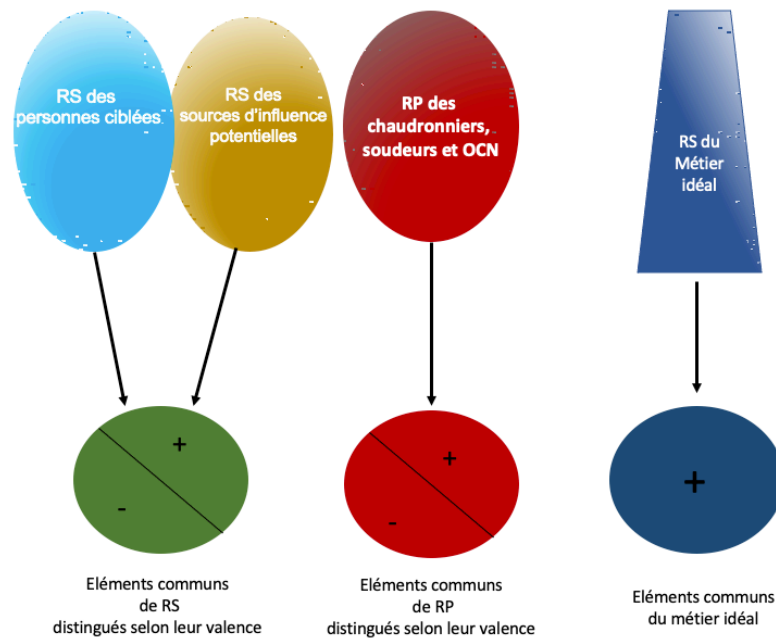


Figure 14 : Schématisation des premières étapes de l'analyse comparative des éléments de représentation (Labbé et al., 2009)

Les éléments de représentations sociales (que ce soit celles des groupes de personnes ciblées ou celles des groupes de sources d'influence potentielles) ont été réunis afin de mettre en exergue les éléments positifs communs, d'une part, et les éléments négatifs communs d'autre part. Cette distinction a aussi été opérée pour les éléments de représentations professionnelles recueillis chez les trois types de professionnels. Les éléments de représentation sociale du métier idéal, par définition positifs, ont tous été pris en compte. Voyons à présent le second temps de cet agencement. Les différents éléments ont, à nouveau, été observés, comme présenté dans le schéma suivant :

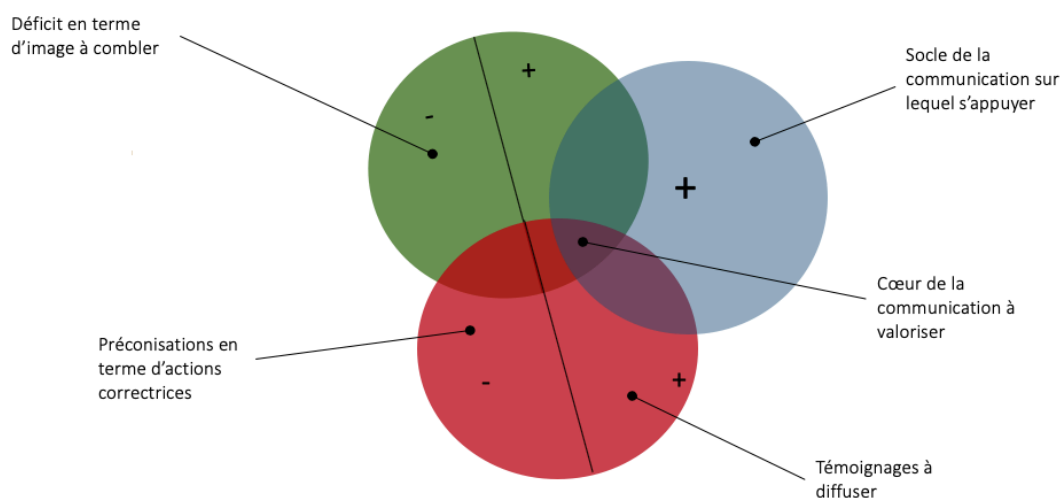


Figure 15 : Agencement des éléments pour l'élaboration des préconisations

Une fois les éléments répartis selon la figure ci-dessus, il nous est possible de construire les éléments de communication. Les données, issues de notre recueil de représentation idéale, peuvent être envisagées comme le socle de la communication à construire autour de ces métiers (par exemple, le métier idéal étant un métier dans lequel l'ambiance de travail est agréable, il s'agira de dire en quoi ces métiers apportent cette dimension). Les éléments négatifs de la représentation sociale seront particulièrement ciblés dans nos communications comme étant un déficit en termes d'image qu'il faudra donc combler, un ensemble d'éléments potentiellement erronés qu'il s'agira de corriger (puisqu'absents de la représentation professionnelle). Les éléments négatifs de la représentation professionnelle pourront constituer un ensemble de préconisations à proposer aux dirigeants des entreprises afin qu'ils mettent en place d'éventuelles actions correctrices d'un point de vue organisationnel. Cependant les éléments positifs de cette même représentation, mais absents de la représentation sociale, constituent un ensemble d'éléments à relayer dans des communications de sensibilisation (si possible sous forme de témoignages de la part même des professionnels) à diffuser le plus largement possible pour donner à voir la réalité des métiers. Enfin au cœur de la figure ci-dessus, figurent les éléments positifs et consensuels. Ils constituent donc les éléments de légitimation et de crédibilisation des actions de sensibilisation puisque basés sur des éléments de représentations positifs, mais aussi idéaux et propres aux réalités professionnelles.

Notre étude a permis de tester et de valider cette ingénierie facilitant la création de préconisations armées.

À ce jour, l'association fait toujours appel à moi pour des actions de valorisation de cette recherche et d'accompagnement à la réalisation de dispositifs de sensibilisation aux métiers de l'industrie.

3. ETUDE DE REPRESENTATIONS CROISEES SUR UN MEME TERRITOIRE ET DANS UN DISPOSITIF COMMUN

Dans la suite de cette étude menée sur le territoire industriel de la Mecanic Vallee, j'ai été sollicitée pour accompagner différents dispositifs pour l'emploi. Je vais donc présenter ici une autre ingénierie représentationnelle testée dans le cadre d'une nouvelle recherche que j'ai aussi été amenée à coordonner (Labbé et al., 2013)⁴². Ce dispositif a fait l'objet de plusieurs communications et le rapport complet est lui aussi disponible sur HAL SHS⁴³.

Cinq années après l'étude présentée dans le chapitre précédent et suite à nos préconisations la tendance semble, et ce pour la première fois, s'inverser quant à l'attractivité des formations. En effet les filières de formation aux métiers de l'industrie se remplissent à 120% alors qu'elles étaient amenées à ne pas ouvrir à l'époque de notre première recherche (faute de candidats).

La commande sociale s'exprime en ces termes cette fois : qu'en est-il des représentations actuelles du travail et des métiers chez différents acteurs, ont-elles évolué ? Comment améliorer encore et pérenniser, pour les années à venir, les effets positifs des actions de sensibilisation ?

Le commanditaire est, cette fois, une structure fédérative, une association locale et interministérielle, la GTEC (Gestion Territoriale des Emplois et des Compétences), dont l'objet est de contribuer au développement de l'économie locale, d'anticiper les mutations économiques, de sécuriser les parcours professionnels de la population active, de renforcer l'attractivité du territoire, de ses entreprises et de ses emplois en apportant des réponses élaborées entre ses différents membres. Son périmètre concerne quatre cantons sur un même bassin d'emploi (Ouest aveyron).

En quoi est-il pertinent d'éclairer les problématiques sociales liées à l'emploi sur un même territoire à partir des représentations ?

D'une part, parce que :

« cela permet d'apporter un éclairage sur les éventuels écarts de positionnement, éventuellement sources de divergences, de quiproquos, voire de mésententes, entre les divers groupes en présence ». D'autre part « parce que les représentations se construisent dans la communication et permettent la communication entre les individus et les groupes, ce qui donne un vrai intérêt à ce type de dispositif de recherche dans une perspective de

⁴² Nous avons été quatre à travailler sur cette recherche, je tiens à remercier ici Michel Lac, Frédérique Hille et Sara Fougères pour cette coopération.

⁴³ Le rapport est disponible en ligne sur HAL SHS <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02563419>

construction d'une forme de « culture commune ».(...) « Dans le cadre des problématiques liées à l'emploi sur un territoire, cela permet aussi de mettre en lumière les freins que ces compréhensions divergentes peuvent engendrer dans la communication intergroupe (finalement, on ne parle pas de la même chose alors que l'on utilise les mêmes mots) et plus largement dans la relation entre ces groupes (finalement on pense que l'autre ne voit pas la même chose que nous et surtout ne nous comprend pas). Mettre en lumière ces différences réelles ou attribuées n'aurait aucun intérêt si les représentations sociales ne revêtaient pas un autre caractère : la dynamique. Les représentations sociales ne sont pas figées, elles se transforment et avec elles les pratiques. Repérer les représentations est donc la première phase permettant de déterminer les leviers possibles de leur transformation. » (Labbé et al., 2013, p. 7-8).

La recherche imaginée ici allie différents objectifs : elle permet de mettre à jour des représentations en jeu dans les échanges liés à l'emploi, et le dispositif de recherche lui-même est une potentielle source de changement. Ainsi, notre idée est-elle de recueillir les représentations de différents groupes impliqués dans le dispositif local afin d'entrevoir des spécificités pouvant expliquer des biais de communication. Mais plus avant, notre idée est aussi de confronter ces résultats à des représentations que nous appelons ici « croisées » (en d'autres mots, il y a ce que l'on pense et ce que l'on pense que les autres pensent) et afin de les donner à voir aux différents protagonistes pour les conforter, ou bien, les faire évoluer (je reviendrai sur cette recherche *infra*). Nous sommes alors dans un dispositif de recherche-action.

En accord avec l'association, le choix a été fait de mettre en place un protocole basé sur la réalisation de trois *focus group*, menés à des moments différents (mais la même journée) chez trois groupes d'acteurs concernés par l'emploi sur le territoire : nous avons fait le choix d'interroger des dirigeants d'entreprises (potentiels recruteurs et parties prenantes de l'association), des stagiaires de l'insertion professionnelle (en recherche active d'emploi) et des professionnels de l'accompagnement à l'emploi (un ensemble d'acteurs qui œuvrent sur le territoire dans des institutions au contact de demandeurs d'emploi).

A cette époque, je mets en place pour la première fois une recherche dont la visée est non seulement heuristique mais aussi explicitement transformative. Depuis, mes travaux s'attachent, le plus souvent possible, à questionner les changements opérés par la recherche, en elle-même, sur les participants.

Encart méthodologique

« Les *focus groups* sont décrits comme « des communications socialement situées, où les participants négocient des significations et en créent des nouvelles, par là, produisent également la diversité et la divergence des opinions ainsi que leurs consensus » (Marková, 2003, p. 221).

D'un point de vue historique, ce sont des sociologues qui utilisent les *interviews de groupe* et aussi Lewin, psychologue social, dans son courant sur la dynamique des groupes. Merton et Lazarsfeld les nomment *focus group* pendant la 2^{de} Guerre Mondiale et les utilisent pour étudier les effets de la communication de masse. Pendant les années 80, les *focus groups* sont utilisés dans différents domaines : pour les politiques d'entreprise, les recherches sur la consommation, les activités extra-scolaires ou les programmes d'éducation sanitaire. Ils servent à fournir des réponses rapides à des problèmes pratiques. Enfin, dans les années 1990, les *focus groups* prennent un versant plus qualitatif en se penchant sur les significations. Ils sont fondés sur la communication « située » dans un collectif, ce qui a motivé leur ré-utilisation dans les sciences sociales. Ainsi, plutôt que de réaliser des enquêtes où les sujets sont interrogés individuellement, l'objectif est de confronter les opinions d'acteurs donnés sur un thème annoncé. En cela, ils représentent un recueil complémentaire aux enquêtes par questionnaire et/ou entretiens.

Les *focus groups* apportent autant d'informations quantitatives que qualitatives et permettent le recueil d'un discours riche grâce à la multiplicité et à la complémentarité des intervenants. Pour illustrer nos propos, prenons un exemple. Imaginons que nous souhaitions connaître l'opinion des jeunes adolescents sur les réseaux sociaux : nous obtiendrons beaucoup plus d'informations sur leurs pratiques réelles, leurs représentations, leurs attitudes en les écoutant en discuter entre eux (expériences partagées, même vocabulaire, propos implicites etc.) que si nous les interrogeons individuellement.

Effectuer un *focus group* ne consiste pas à faire une simple réunion car cet outil requiert une réelle méthodologie qu'il s'agit d'appliquer scrupuleusement : tout comme pour des entretiens individuels il s'agit de déterminer le niveau de directivité, les indicateurs à observer, les grilles d'exposition des thématiques, les interactions à analyser.... Dans notre approche, les débats ont été enregistrés afin d'être retranscrits en vue d'une analyse lexicale automatisée.

Trois *focus groups* ont été organisés avec trois groupes distincts. Chacun des groupes était composé d'acteurs du territoire en prise directe avec la problématique du travail et de l'emploi. Le choix a été fait de construire ces groupes sur des critères d'homogénéité et sur la base du volontariat. Ainsi, et dans l'ordre des *focus groups* réalisés, l'échantillon était constitué comme suit :

Un groupe de dirigeants, chefs d'entreprises et gestionnaires composé de six personnes (une femme et cinq hommes).

Un groupe de Professionnelles de l'Accompagnement à l'Emploi (PAE) (composé de 10 personnes : Pôle emploi, GRETA, Chambre des Métiers, Mission Locale, Manpower, Lycée de Decazeville, Cap Emploi, L'entraide, Mecanic Vallée).

Un groupe de « Stagiaires de l'Insertion Professionnelle » (SIP) composé de sept personnes (dont deux personnes ayant occupé des postes à responsabilité).

Les *focus groups* se sont déroulés le même jour avec une durée moyenne de 1h15mn. Pour les groupes de « dirigeants » et de « professionnels de l'Accompagnement à l'Emploi » les entretiens collectifs ont eu lieu dans les locaux de la Mecanic Vallée. Pour les « Stagiaires de l'Insertion Professionnelle » ils se sont déroulés dans les locaux de l'organisme de formation accueillant les stagiaires ». (Labbé et al., 2013, p. 9)

Nous avons amené les thématiques de discussions en deux temps lors de ces *focus group* : « le travail » en général puis « les métiers sur le territoire ». Ensuite, de retour au laboratoire, nous avons

traité les données afin de restituer les résultats aux différents groupes. À la manière des restitutions investigantes proposées par Bergier (2001), ce temps devait permettre à la fois une validation interne des interprétations et un autre moment de recueil de données : nous souhaitions en effet recueillir des représentations que nous appelons ici « croisées ». Il s'agissait cette fois de demander aux personnes interrogées ce qu'elles croient que les autres groupes pensent. On entrevoit donc le double objectif de ce temps de restitution, à la fois recueillir des projections de représentation sur un autre groupe mais aussi potentiellement rétablir un biais de communication et d'interaction dû à des croyances interpersonnelles potentiellement erronées. Le schéma suivant récapitule les étapes de notre démarche.

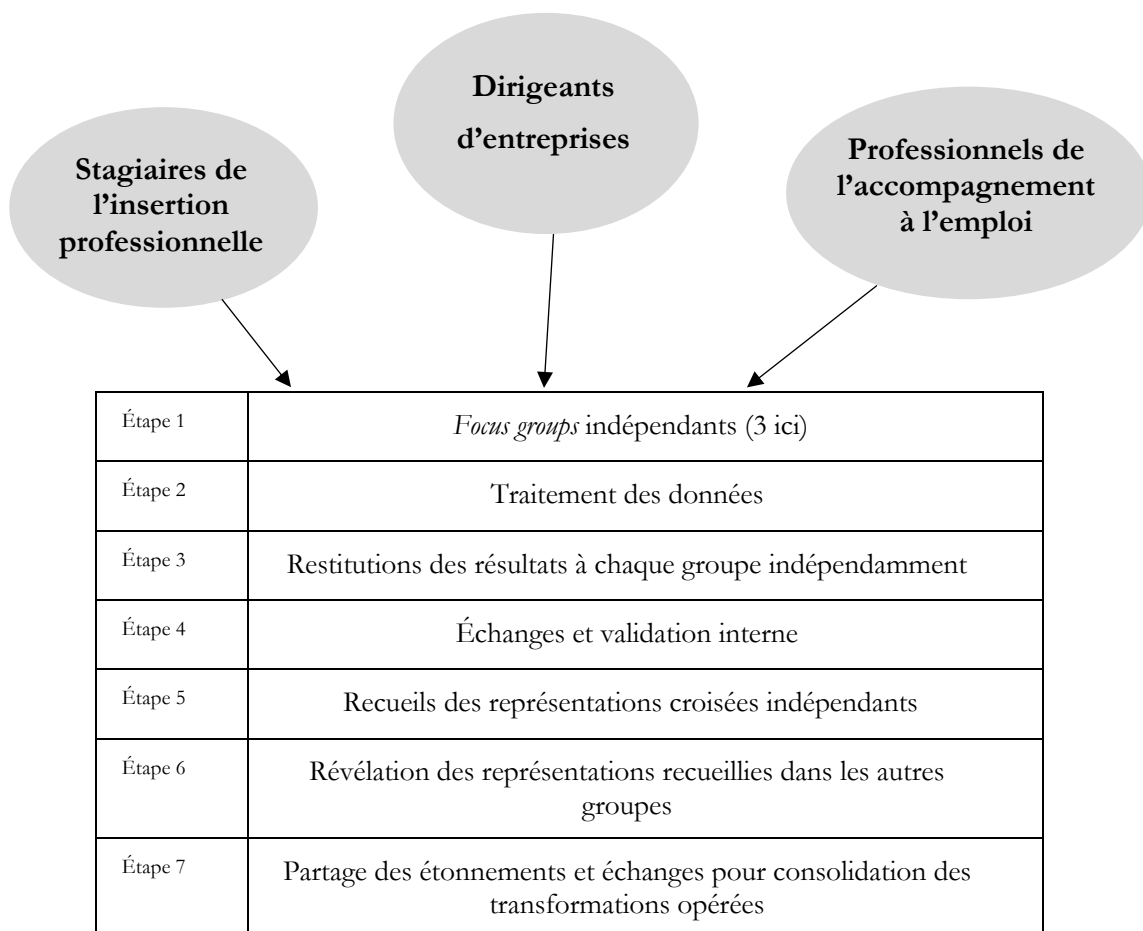


Figure 16 : Les sept étapes de l'ingénierie de recherche utilisant des recueils de représentations croisées (Labbé et al., 2013)

L'idée ici n'est pas de présenter les contenus de représentations recueillis car mon intention est de présenter la manière dont nous avons organisé nos différents temps de recueil de données afin d'inscrire la recherche dans une visée transformative. Car en effet,

« une autre dimension du travail en groupe est son pouvoir de transformer la réalité par la parole. Pour être transformatrice, cette parole qui s'affirme doit pourtant être une parole collective, qui a des échos chez les autres (Dejours et al., 1994), mais aussi une parole qui laisse des traces dans un espace public élargi. Que la tenue des groupes soit associée, ou non, à des objectifs explicites de changement, la prise de parole à laquelle on assiste est d'autant plus puissante ou influente lorsqu'elle déborde le cercle restreint du groupe pour se transporter et avoir des échos dans des espaces publics. C'est de cette manière que peuvent s'opérer l'objectivation des expériences individuelles ainsi que leur incorporation et leur prise en considération dans une réalité de sens commun » (Leclerc et al., 2011, p. 159-160).

Dès lors, toute recherche intégrant des *focus groups* comme mode de recueil de données aura un potentiel transformateur. Mais au-delà, questionner les représentations croisées et les restituer :

« a permis de mettre à jour les décalages existants entre les projections que les acteurs font sur les autres groupes et la réalité des représentations de ces derniers. Décalages qui dénotent une forme de méconnaissance des prises de positions de ces autres groupes due, en partie au sentiment (par le biais d'un processus de comparaison sociale) de détenir « la vérité » mais aussi d'être stigmatisé par ce monde extérieur. Ainsi, chacun a eu tendance à surestimer le poids des discours négatifs des autres groupes sur son propre groupe en convoquant notamment un certain nombre d'éléments stéréotypiques circulant à leur propos dans la société. La confrontation aux discours de ces « autres » a permis, dans un second temps, de relativiser ces impressions négatives en donnant à voir, certes des différences mais aussi les rapprochements, autrement dit les logiques internes qui président aux rapports qu'entretient chaque groupe avec la notion de travail » (Labbé et al., 2013, p. 36).

Dans la continuité de ces travaux, une de nos perspectives de recherche est de pouvoir tester empiriquement cette hypothèse de transformation offerte par ce type d'ingénierie. Mais au-delà, une des perspectives qui se dessinent très clairement a été formalisée dans ma participation à un gros projet autour de l'orientation : le PIA 3 ACORDA⁴⁴ (cf. la plaquette de présentation en [Annexes](#)). Alors que j'étais directrice du Service commun de l'Information, de l'Orientation et de l'Insertion professionnelle de l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, nous⁴⁵ avons décidé en 2018, de co-construire un projet visant à améliorer l'orientation des lycéens. Le projet dans sa globalité consiste à « mailler le territoire afin de favoriser une orientation accompagnée, vers les études supérieures, de tous les lycéens, en fédérant l'écosystème des acteurs autour d'une démarche cohérente d'orientation et d'actions d'accompagnement auprès des acteurs de l'orientation, auprès des élèves pour les aider à se projeter et lutter contre les déterminismes, et de construction d'outils supports » (extrait de la réponse à appel à projet). D'une durée de 10 ans, le projet fédère aujourd'hui une vingtaine de

⁴⁴ Pour une Ambition Commune vers une ORIENTATION co-construite à Dimension Académique (ACORDA).

⁴⁵ Avec les trois autres directrices de Scuio-IP des universités de l'académie : Isabelle Llanthia Suhard pour UT1, Bénédicte de Bonneval pour UT3, Naïma Marengo pour l'INU Champollion ; avec Chirstelle Farrenc directrice DFVE de la COMUE UFTMip, Maud Le Hung (chargée de mission IO-IP pour UT3 et directrice du département Réseau des Sites Universitaires à l'UFTMip) et Malvina Elzabdi (chargée de la mission information, orientation, insertion professionnelle de l'UFTMip) principalement.

partenaires⁴⁶ (et des centaines d'acteurs) sur l'académie de Toulouse pour un budget total de 11 740 000 euros. Il se décline en 12 sous actions vouées à servir l'objectif global annoncé. Nous avons appris que nous étions lauréats durant l'été 2019, donc ce projet de taille m'engage jusqu'en 2029. Dans ce cadre je coordonne le conseil scientifique et je suis co-responsable avec Naïma Marengo et Loïc Gojard de la « recherche interne ». Cette recherche inscrite dans le thème 2 de l'UMR EFTS pourra aussi nourrir les réflexions du thème autour des questions d'appropriation de la prescription en éducation (Bonasio et Veyrac, 2021; Brossais et Lefeuvre, 2018; Veyrac, 2018). Trois axes ont été déterminés pour la dimension recherche du projet :

- L'évolution des représentations sociales déterminantes dans les choix d'orientation chez les lycéens et les acteurs de l'orientation,
- L'accompagnement au changement dans les processus de professionnalisation des trinômes et chargés d'orientation,
- L'identification des leviers permettant de lutter contre les déterminismes identifiés dans le projet, à savoir les déterminismes sociaux, de genre et territoriaux.

Je n'exposerai pas ici les travaux initiés dans ce cadre, car au moment où je rédige ces lignes ils sont naissants, mais la recherche augure d'une nouvelle ingénierie permettant d'entrevoir les changements opérés chez les acteurs de l'orientation participant à un dispositif de ce type d'envergure.

Après les choix professionnels et le travail idéal, mon cheminement m'amène à présenter des recherches sur le travail dans le cadre notre discipline, je vais à présent aborder cet objet qui n'a pas toujours suscité l'intérêt des Sciences de l'éducation.

⁴⁶ L'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées (porteur de projet), l'Université Toulouse Capitole (UT1), l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), l'Université Toulouse III -Paul Sabatier (UT3), l'Institut National Universitaire Jean-François Champollion (INU JFC), l'Institut National Polytechnique de Toulouse (INPT), l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA), l'Institut d'Etudes Politiques (IEP), l'Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace (ISAE), l'Ecole Nationale d'Aviation Civile (ENAC), Le Rectorat de l'académie de Toulouse (ainsi que le GIP-FCIP), la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt de la région Occitanie (DRAAF) et les 187 lycées de l'académie, La Région Occitanie, L'ONISEP, La FCPE, L'AFEV, ANYWARE Service, Le CERTOP – UMR CNRS (centre associé régional du CEREQ), la SFR AFR et notre labo l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche - Éducation Formation Travail Savoirs).

5. LE TRAVAIL : UN OBJET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Je reprends le titre de cette partie des termes du titre de la note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) de Patricia Champy-Remoussenard (2005) et c'est justement, avec cette dernière, qu'en 2013 je propose la coordination d'un numéro de revue scientifique en Sciences de l'éducation sur le travail. Notre intention était, entre autres, de poser la pertinence de l'étude de cet objet pour notre discipline et de donner à voir son caractère mouvant. Nous nommerons le numéro 30 de la revue des Sciences de l'éducation : « le travail en évolution ». Voici une partie des propos introductifs de l'ouvrage :

« Le travail : un construit social et une énigme »

Dans un sens large, le travail désigne « l'ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire ou de contribuer à produire ce qui est utile » (Le Robert). La distinction faite dans l'Antiquité entre *otium* et *negotium*⁴⁷ et l'étymologie même des termes *tripaliare* (littéralement tourmenter, torturer) et *trepalium* (instrument de torture fait de trois pieux ou encore travail d'accouchement) font du travail un concept en tension entre deux pôles de conception. Il peut être considéré comme une activité noble, qui élève l'homme, qui contribue au développement de l'humanité, au progrès, et qui produit du sens dans l'existence de chaque individu. Mais il peut aussi être considéré comme une source d'aliénation, une servitude, limitant le potentiel de développement de l'humain. Cette tension entraîne des vécus possibles tout à la fois en termes de souffrance ou de plaisir, d'investissement à favoriser ou à restreindre, de temps à déployer ou à réduire. Plus globalement, ces conceptions, toujours en tension, participent d'une difficulté à définir et délimiter ce qu'on appelle *le travail*. La complexité du travail lui confère un caractère énigmatique qui le rend parfois difficilement visible (Schwartz, 2013b), qui rend sa formalisation compliquée et toujours limitée, et qui, compte-tenu aussi de son caractère évolutif, implique un décalage inévitable avec les pratiques éducatives.

Cependant, quel qu'il soit et quelle que soit la signification qu'il revêt, le travail participe d'un processus de construction, de communication et de transmission de l'expérience humaine (Zeitler et al., 2012). Il est aussi un construit historique et social. *Historique* quand il peut être considéré tour à tour comme « facteur de production », « aliénant » puis « essence de l'homme » voire « épanouissant » (Méda, 2001), ou quand la représentation qu'en ont des groupes similaires varient dans le temps (Labbé et Gachassin, 2012), (Vidaller, 2007); *Social* quand les représentations varient selon leur groupe d'appartenance (Clémence, 1998; Flament, 1996, 2007; Roger, 2011) ou bien quand des indicateurs de professionnalisation, les représentations professionnelles (Piasser, 2004) se construisent, se développent et se partagent justement dans des espaces professionnels.

Centralité du travail et fonction éducative du travail

Même si, à présent et dans nos sociétés contemporaines, la centralité du travail est interrogée (Méda, 2001), on ne peut nier la place importante qu'il occupe toujours dans l'organisation de la vie sociale. Les souffrances que le travail suscite (Aubert et al., 2007; Dejours, 2009) -

⁴⁷ L'*otium* qu'il ne faut pas trop vite traduire par « loisir » ne signifie pas absence de travail mais occasion de s'occuper de la vie publique, des sciences, des arts, de l'étude. Pour satisfaire les besoins vitaux et rendre possible l'*otium*, les autres activités relevaient du *negotium*, s'apparentant aux activités laborieuses ou de travail.

lorsqu'il ne correspond plus à ce qu'on en attend ou lorsqu'il fait défaut - pour les personnes licenciées ou sans emploi d'ailleurs souvent stigmatisées (Castra, 2003; Dagot, 2007) en sont le témoignage « en creux ». La recherche de satisfaction au travail signale l'enjeu vital qu'il constitue, du point de vue psychologique et social.

S'interroger sur la centralité du travail, donc son statut dans la vie sociale, implique de réfléchir à la fonction sociale du travail. Différents modèles proposent une typologie des fonctions du travail. Celui de Jahoda par exemple (1984, cité dans Méda, 2001, p. 21) présente le travail comme imposant « une structure temporelle de la vie [créant] des contacts sociaux en dehors de la famille ; [donnant] des buts dépassant les visées propres ; [définissant] l'identité sociale et [forçant] à l'action ». Une autre de ses fonctions est particulièrement importante du point de vue des Sciences de l'Éducation : il s'agit de sa capacité à produire et à mobiliser des savoirs, sa fonction formative. En effet, le travail peut être considéré comme l'une des activités humaines qui révèle et convoque les processus d'apprentissage les plus nombreux, les plus riches et les plus complexes. On pourrait de ce fait quasiment parler, à l'instar de Clot (1999) quand il définit la fonction psychologique du travail, de *fonction éducative*⁴⁸ du travail (Champy-Remoussenard, 2008). Le terme « éducatif » signale cette hypothèse que les activités engagées dans le travail participent du développement continu de l'homme, et ce, pas exclusivement sur le registre de ses compétences. » (Labbé et Champy-Remoussenard, 2013, p. 8-9)

Nous n'allons pas reprendre ici, ce qu'est le travail d'une manière générale, beaucoup d'auteurs⁴⁹ l'ont fait et en réaliser une synthèse constituerait un ouvrage entier. Notre intention est, dans ce chapitre, de présenter la manière dont nous avons étudié cet objet, au fil des années, et ce que nous avons pu proposer pour la discipline. Appréhendé sous l'angle des représentations, nous avons retrouvé dans nos recherches les éléments présents dans de nombreuses autres recherches sur les représentations du travail. Cependant, nous nous attachons à regarder les spécificités locales, qu'elles soient sociales ou liées à des distinctions sémantiques sociales induites par l'utilisation des termes bien spécifiques. Les travaux présentés dans ce chapitre sont issus de différentes recherches : nous retrouvons, à nouveau, l'étude réalisée avec la Mécenic Vallée, l'étude présentée dans le chapitre précédent sur les représentations croisées, mais aussi une étude initiée avec une étudiante de Master en Sciences de l'éducation et de la formation à Toulouse et développée par la suite.

1. LE « TRAVAIL REPRESENTE »

J'emprunte le titre de cette partie à un chapitre de l'imposant ouvrage sur les représentations sociales coordonné en 2016 par Lo Monaco, Delouée et Rateau, chapitre dans lequel certains de nos travaux sont cités. Le « travail représenté » intéresse les Sciences de l'éducation et de la formation en

⁴⁸ Par éducatif, nous entendons donc ici tout ce qui contribue à développer l'humain.

⁴⁹ Nous conseillons la lecture de la thèse de notre collègue Yidaller (2007), qui a réalisé une synthèse intéressante à ce propos.

ce sens qu'il offre une possibilité à notre discipline d'appréhender la compréhension du monde du travail que ce soit chez les acteurs de l'éducation (au sens large) ou chez les bénéficiaires.

La spécificité de cette approche par les représentations sociales tient au fait que diverses études « ont révélé un contenu assez similaire de la représentation sociale du travail avec une structure dynamique qui change en fonction du groupe social et du contexte sociohistorique » (Negura et Lavoie, 2016, p. 301) et « malgré un corpus d'éléments qui se retrouvent dans la plupart des études, des différences significatives peuvent être observées dans la structure de cette représentation en fonction des groupes sociaux qui les produisent, des objets de représentation ou encore de la nature spécifique des dynamiques représentationnelles dans l'espace professionnel » (ibidem, p. 302). Reprenons ici un nouvel extrait de publication collective, cette fois il s'agit d'une publication réalisée avec un doctorant :

« Si l'on porte un regard sur les études relatives au travail, plusieurs focales peuvent être repérées. Certains auteurs abordent cet objet sous l'angle des *valeurs* associées au travail (Bréchon, 2003; De Coster, 1999; Flament, 1994, 1996; Joulain, 1995, 1998; Lalive d'Épinay, 1994; Lévy-Leboyer, 1984; Méda, 1995; Perret et Roustang, 1993; Riffault, 1994, 1995; Sue, 1994; Vidaller, 2005; Vidaller, 2006, 2007). D'autres s'intéressent plus particulièrement à sa *centralité* (en termes d'importance que l'individu accorde au travail dans sa vie) (England, 1991; Vecchio, 1989). A la lecture des différents résultats un certain consensus semble se dessiner. D'une part l'on s'accorde à dire que les valeurs ou la centralité du travail changent, « le contenu de la notion de travail se transforme » (Riffault, 1994, p. 95). Quelles que soient les conclusions qu'ils dégagent de leurs différents travaux, les auteurs s'accordent pour conclure à une modification de ces valeurs ou pour lutter contre les allants de soi postulant pour une désaffectation du travail en général chez les jeunes (Delay, 2008; Flamant, 2005; Méda et Vendramin, 2010; Pralong, 2010; Vendramin et Cultiaux, 2008). Une enquête d'Aldeghi et Cohen-Scali (2005) pour le CREDOC, portant sur des élèves de troisième, présente les éléments suivants :

ITEMS	% de réponses "plutôt d'accord"
Les principales motivations dans la vie viennent du travail	75
Mieux vaut avoir un travail peu intéressant et qui laisse du temps pour les loisirs	28
Le salaire est un élément important dans le choix d'un travail	72
Mieux vaut avoir la sécurité de l'emploi et un petit salaire plutôt que l'inverse	61
On est efficace quand on travaille en équipe	79
Effectif total de répondants	204
Source : Aldeghi & Cohen-Scali, 2005	

Tableau 1. Opinion sur le travail en général d'élèves de 3^{ème} s'orientant vers un CAP-BEP⁵⁰. Source : Aldeghi et Cohen-Scali, 2005.

⁵⁰ Guide de lecture : 75% des élèves de 3^{ème} sont plutôt d'accord avec la phrase « Les principales motivations dans la vie viennent du travail ». Remarque : Pour chaque phrase, les effectifs de réponses sont calculés sur les jeunes ayant répondu à la question. La part des non-réponses varie entre 0 et 4% selon les questions.

Ainsi, pour certains « les zones de frictions entre générations ne concernent pas le travail en tant que tel mais plutôt l'emploi » (Vendramin et Cultiaux, 2008, p. 10). D'autres critères que l'âge seraient à prendre en compte pour envisager les différences attitudinales quant au travail : le niveau d'instruction par exemple allant dans le sens d'une relativisation de l'importance de la place accordée pour le travail avec l'augmentation du niveau d'études (Delay, 2008; Galland et Roudet, 2012; Tchernia, 2005, 2005). Les jeunes générations ont globalement un niveau d'étude plus élevé que les anciennes, il est aisé de comprendre le biais d'interprétation. Mais « que les jeunes refusent, davantage encore que leurs aînés, de laisser la sphère professionnelle envahir ou compromettre leur vie personnelle, ne les empêche pas, au contraire, de nourrir des attentes très élevées à l'égard du travail en particulier en matière de réalisation et de développement personnel » (Delay, 2008, p. 20). (...)

L'approche psychosociale de cet objet sous l'angle des représentations sociales date des années 80 avec, dans un premier temps, la mise en évidence d'un élément central et très partagé : le fait que le travail est un moyen de *gagner sa vie* (Bérout et al., 1985). D'autres travaux montrent par la suite que dans l'imagerie populaire, les activités d'exécutions sont plus représentatives du travail que les activités libérales ou de gestion (Salmaso et Pombeni, 1986). Flament, en 1994, met enfin en évidence le caractère central (dans la cadre d'une approche structurale des représentations sociales) de la *rémunération* et l'apparition d'un élément dit périphérique « *la notion de plaisir* ». En 1996, ses travaux s'intéressent plus spécifiquement aux jeunes : ces derniers y associent des éléments périphériques comme la *contrainte* et le *financement des loisirs* » (Labbé et Gachassin, 2012, p. 4-8).

Après ces éléments de contextualisation, voyons à présent quelques réalisations menées depuis la thèse. Dans l'enquête menée pour la Mecanic Vallée, une phase du traitement des résultats a consisté à observer la représentation du travail sur l'ensemble des 519 participants de l'étude, je présente les résultats ci-dessous.

Encart méthodologique

Le questionnaire comportait une question dite d'évocation libre à laquelle les personnes devaient répondre en proposant différents termes qui leur venaient à l'esprit à l'évocation du mot « travail ». L'ensemble des mots recueilli a été catégorisé et c'est sur ces catégories que nous opérons des traitements (calcul des fréquences d'apparition et de leurs pourcentages par rapport à toutes les catégories). Les dictionnaires par catégories sont fournis en annexe du rapport. Les éléments neutres ont été colorés en noir, les éléments à valence positive en bleu et à valence négative en rouge.

Catégories pour Travail	Nb de citations	Fréquence en %
Rémunération	327	17,87
Lien social	156	8,52
Rapport au temps	153	8,36
Epanouissement	151	8,25
Activité Professionnelle	113	6,17
Labeur	98	5,36
Contraintes	87	4,75
Intérêt	76	4,15
Motivation	63	3,44
Vie hors travail	59	3,22
Rigueur	58	3,17
Formation	57	3,11
Professionnalisme	56	3,06
Nécessité	49	2,68
Fatigue	48	2,62
Qualités professionnelles	43	2,35
Réflexion	36	1,97
Hierarchie	35	1,91
Chômage	27	1,48
Lieu de travail	23	1,26
Valeurs	17	0,93
Entreprise	15	0,82
Déplacements	13	0,71
Sécurité emploi	13	0,71
Productivité	12	0,66
Santé	10	0,55
Outil de travail	9	0,49
Art	7	0,38
Exploitation	7	0,38
Précarité	7	0,38
Technique	3	0,16
Revendication	2	0,11
TOTAL	1830	100,00

Tableau 2 : Éléments de représentation du travail (n=519) (Labbé et al., 2009)

Ces résultats confirment, une nouvelle fois, la constance des résultats repérés par Flament (1994) : une centration sur la rémunération et la présence de la notion de plaisir. La coloration des catégories en rouge, bleu et noir selon la valence (noir valence neutre, bleu valence positive, rouge valence négative) nous permet de visualiser (et de réaffirmer) la dimension paradoxale de la représentation du travail par la co-présence d'éléments positifs et négatifs.

A présent attachons-nous aux spécificités représentationnelles mises en avant dans nos travaux.

2. DISTINCTIONS REPRESENTATIONNELLES DU TRAVAIL ET DU METIER IDEAL

Cette partie va aborder deux objets de représentations distincts : le travail puis le travail idéal et nous allons tenter d'observer principalement ici ce qui caractérise les groupes ou pour le dire autrement : les représentations différenciées.

« Le travail, en tant qu'objet nous concerne tous à titre individuel mais aussi collectif (Annexe 1). Il y a déjà plus d'un siècle, Émile Durkheim (sociologue et détenteur de la chaire de Science⁵¹ de l'Éducation), proposait de considérer le travail comme un des objets majeurs de cohésion sociale dans nos sociétés en cela qu'il était compris comme objet de représentation collective. C'est-à-dire socialement défini et collectivement partagé. Aujourd'hui, la définition du travail est-elle collectivement partagée dans l'ensemble de notre société (comme le proposait Durkheim) ou bien fait-elle l'objet de représentations différenciées en fonction des acteurs et de leurs groupes d'appartenances ? » (Leclerc et al., 2011, p. 159-160).

1. Les représentations du travail

Nombre de nos travaux montrent un certain nombre de spécificités sociales propres aux représentations du travail. Et c'est d'ailleurs bien là où nos recherches prennent sens, et c'est quand nous cherchons à distinguer les infimes nuances contenues dans les représentations selon les groupes d'appartenances que des connaissances étonnantes apparaissent. Nous le vérifions souvent, car si des éléments centraux comme la rémunération restent une constante, « la structure et même le contenu de la représentation sociale du travail se modifient en fonction de l'appartenance des individus à un groupe social » (Negura et Lavoie, 2016, p. 303).

Dans la recherche menée avec la Mecanic Vallée, et afin de répondre à la commande sociale de mise en œuvre de campagnes de sensibilisation aux métiers, nous avons repris les données globales présentées ci-dessus et distingué les groupes selon qu'ils étaient des *sources d'influence potentielles* dans les choix professionnels ou les *cibles* de ces communications. Les résultats ci-dessous nous permettent d'entrevoir l'existence d'éléments spécifiques à ces groupes reconstitués *a posteriori*.

Encart méthodologique

La méthode consistait à opérer un test de significativité (Test t ; seuil < .05) entre les fréquences des deux groupes constitués *a posteriori* (les sources d'influence potentielles et les cibles des actions d'orientation et de communication) : si le test est positif le logiciel repère les éléments spécifiques (en bleu quand le terme est significativement supérieur et en rose quand le terme est significativement inférieur à l'effectif théorique).

⁵¹ Notons que « science » était au singulier à l'époque.

Valeurs	Sources influences	Cibles	TOTAL
Remuneration	166	161	327
Lien social	89	67	156
Rapport au temps	74	79	153
Epanouissement	100	51	151
Activite Professionnelle	65	48	113
Labeur	55	43	98
Contraintes	53	34	87
Interet	53	23	76
Motivation	40	23	63
Vie hors travail	28	31	59
Rigueur	29	29	58
Formation	19	38	57
Professionalisme	28	28	56
Necessite	31	18	49
Fatigue	25	23	48
Qualites professionnelles	21	22	43
Reflexion	13	23	36
Hierarchie	16	19	35
Chomage	17	10	27
Lieu de travail	12	11	23
Valeurs	9	8	17
Entreprise	11	4	15
Deplacements	6	7	13
Securite emploi	9	4	13
Productivite	8	4	12
TOTAL	977	808	1785

Tableau 3 : Effectifs et spécificités par groupe de la représentation du travail⁵² (Labbé et al., 2009)

Ces résultats nous permettent de maintenir notre hypothèse : la représentation du travail diffère quelque peu selon les groupes d'appartenance. Ainsi l'on observe que si *l'épanouissement* et *l'intérêt*, des éléments éminemment positifs, sont spécifiques aux sources d'influence (rappelons qu'il s'agit ici des parents, des enseignants, des conseillers d'orientation et des dirigeants), ils ne le sont pas pour les cibles (les jeunes et demandeurs d'emploi). *A contrario* ces derniers entendent davantage les dimensions *formation* et *réflexion* dans le travail, dimensions que les sources d'influence entendent beaucoup moins. Ces distinctions sont, dès lors, à prendre en compte lorsque nous tentons d'imaginer des processus de communication intergroupes et des interactions. Ainsi, quand des parents par exemple, envisagent le travail de leurs enfants comme une source d'épanouissement, les jeunes, quant à eux, focalisent sur la réflexion à mener sur les études nécessaires pour y accéder.

⁵² Nous utilisons pour ces analyses le logiciel Sphinx.

2. *Le métier idéal*

Nous avons déjà fait état de ces travaux et il est intéressant de voir comment des collègues les reprennent. Je reporte ici les termes de Negura et Lavoie (2016) :

« l'étude de Labbé (2013) sur la représentation sociale du métier idéal chez des personnes appartenant à différents groupes : élèves, étudiants, demandeurs d'emploi, parents, enseignants, conseillers à l'emploi, professeurs d'universités et dirigeants, est un autre exemple du rôle des groupes dans la production représentationnelle. Même si nous retrouvons des éléments communs dans la représentation sociale du travail, comme la qualité des liens sociaux ou la rémunération, des différences significatives ont été observées entre ces groupes notamment chez les dirigeants qui, en effet se démarquaient le plus des autres groupes » (Negura et Lavoie, 2016, p. 303).

Encart méthodologique

Toujours auprès des 519 répondants au questionnaire de l'étude menée avec la Mécanic Vallée, nous avons demandé aux personnes ce qu'était selon elles *le métier idéal*. Pour ce faire, elles devaient évaluer une liste d'items proposés sur une échelle allant de *sans importance* à *très important*. Nous avons ici procédé à un codage des réponses en affectant un score à chacun des items afin de les classer selon l'importance perçue et cette fois-ci sur la globalité des réponses. Les barèmes affectés aux items sont les suivants (Sans importance = 0 ; Peu important = 0,25 ; Assez important = 0,75 ; Important = 1). Les résultats nous permettent de dresser un nouveau tableau dans lequel chaque item présente un score et ce, pour chaque groupe. De la même manière que précédemment, des tests de significativité ont été effectués. Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%). Ils permettent, là encore, de mettre en évidence les spécificités des groupes sur le choix de ces différents éléments.

Voici, à la page suivante, les résultats dont parlent les auteurs :

Groupes	Score sécurité emploi	Score lieu exercice	Score temps de travail	Ambiance de travail	Score absence monotomie	Score rémunération	Score Respect vie privée	Score notoriété métier	Score relation hiérarchie	Score notoriété structure	Score possibilité évolution	Score niveau formation requis	Score non pénibilité
Jeunes	0,84	0,68	0,75	0,88	0,67	0,89	0,80	0,53	0,76	0,58	0,83	0,66	0,69
Etudiants	0,86	0,71	0,74	0,93	0,80	0,86	0,82	0,46	0,77	0,41	0,85	0,62	0,78
Demandeurs d'emploi	0,74	0,60	0,75	0,89	0,67	0,79	0,86	0,49	0,87	0,51	0,75	0,50	0,49
Adultes	0,81	0,68	0,67	0,92	0,83	0,87	0,84	0,49	0,80	0,50	0,85	0,62	0,65
Enseignants	0,84	0,74	0,77	0,91	0,79	0,80	0,86	0,38	0,76	0,38	0,73	0,56	0,73
Conseiller à l'emploi	0,90	0,75	0,77	0,96	0,90	0,77	0,79	0,44	0,83	0,38	0,69	0,61	0,75
Monde de la recherche	0,84	0,69	0,66	0,88	0,85	0,84	0,79	0,41	0,75	0,22	0,81	0,54	0,76
Dirigeants industriels	0,66	0,65	0,34	0,92	0,91	0,89	0,66	0,52	0,83	0,72	0,91	0,53	0,56
TOTAL	0,83	0,69	0,71	0,91	0,79	0,85	0,82	0,47	0,78	0,46	0,81	0,60	0,70

Tableau 4 : Scores et spécificités par groupes des éléments de représentation du métier idéal
(Labbé et al., 2009)

Ces résultats montrent de manière précise comment le contenu de la représentation se spécifie en fonction de l'appartenance des individus à un groupe social. Il y a plusieurs façons d'expliquer ces différences : d'une part, par la fonction identitaire des représentations sociales. Si une représentation est toujours la représentation d'un groupe alors « la référence à la même représentation sociale du travail permet aux individus de revendiquer leur appartenance au même groupe social » (Negura et Lavoie, 2016, p. 303). C'est sans doute le cas du groupe de dirigeants dont la spécificité est pointée par nos collègues canadiens reprenant nos résultats.

Une autre raison peut expliquer cette vision groupale commune à propos du métier idéal : un groupe social partage une identité mais aussi des expériences communes. « Etant donné que les pratiques sociales sont en étroite relation avec le contenu des représentations sociales (Flament, 1994), ces représentations peuvent changer en fonction des pratiques professionnelles des personnes » (p. 303). Nous posons l'hypothèse selon laquelle la représentation du métier idéal peut être liée aux pratiques communes des groupes interrogés : les dirigeants partagent des pratiques de recrutements comme les conseillers à l'emploi partagent des pratiques d'accompagnement de personnes vers une insertion professionnelle. En guise de perspectives je vois un intérêt à poursuivre les travaux sur le « travail idéal » cette fois et contribuer aux travaux de l'Organisation Mondiale du Travail (OIT) et du « travail décent » et en suivant aussi les orientations de la Chaire Unesco « Orientation et conseil tout au long de la vie » visant à entrevoir les pratiques de *counseling* en vue de guider les gens vers le travail du monde de demain.

3. *Les représentations croisées*

Il me semble intéressant de présenter ici les résultats de l'étude déjà citée plus haut (Labbé et al., 2013) et que nous avons menée sur des représentations que nous avons appelées *croisées*. Dans cette étude, trois *focus group* ont été menés le même jour avec trois groupes de personnes différentes mais sur le même thème (le travail puis les métiers du secteur) et sur un même territoire. Ensuite nous avons questionné chaque groupe sur ce qu'il croyait que les autres groupes pensaient. C'est en ce sens que nous avons appelé cette méthode « l'étude des représentations croisées » et c'est la première étape de cette démarche que je présenterai ici.

Encart méthodologique

« Pour analyser les données recueillies durant ces *focus groups* et mettre en lumière un certain nombre d'éléments représentationnels concernant le travail nous avons procédé à plusieurs analyses lexicales multidimensionnelles.

Concrètement, le corpus, une fois retranscrit par écrit, a été soumis à une première analyse thématique. Il s'agit de repérer, dans le *verbatim*, les diverses thématiques présentes ainsi que le vocabulaire spécifique pour chacune d'elle. Cette phase permet, par la suite, d'interpréter plus facilement les résultats automatisés.

Par la suite, l'ensemble du corpus (les discours des trois groupes) a été analysé avec le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009).

Dans un premier temps le corpus est « nettoyé », c'est-à-dire que les mots (appelés « formes ») sont ramenés à leurs racines et que les éléments propres à la langue française qui pourraient nuire à l'analyse sont supprimés ou rangés à part (mots outils). Puis il est soumis à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD). En faisant des calculs de co-occurrence de mots, le logiciel tente de donner à voir comment s'organise la complexité recueillie, en d'autres termes il va d'abord détecter des univers sémantiques par proximités repérées des mots dans le corpus. C'est ce que nous appelons les classes de discours, ce sont des univers sémantiques ou des thématiques en quelque sorte.

Dans un second temps, il regarde si ces univers sémantiques sont liés à des variables contrôlées par le chercheur. Nous avons simplement mis en variable les trois groupes rencontrés (Dirigeants, Professionnels de l'Accompagnement à l'Emploi et Stagiaires en Insertion Professionnelle) et nous avons aussi inséré l'expression des émotions manifestées lors des échanges (rire, poing sur la table, sifflements, silence, etc.).

La CHD met en évidence l'organisation des éléments de représentation en fonction du critère de proximité ou de similarité des éléments. Elle suppose, de manière implicite, que les sujets comparent les éléments et les rangent dans des classes, à partir d'un même référentiel de catégorisation et donc qu'il existe une vision consensuelle de cette organisation en classes (Clemence, Doise et Lorenzi-Cioldi, 1992).

Ensuite à partir d'une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC), le logiciel repère des facteurs qui permettent de donner à voir comment s'organisent ces classes de discours les unes par rapport aux autres, ce qui les oppose et sur quoi reposent les différences de prise de position. L'A.F.C. s'effectue à partir d'un tableau de contingence qui croise les classes terminales de la CHD et le vocabulaire analysé. Le logiciel extrait du tableau les droites de régressions (nommées facteurs ou axes) qui résument le mieux l'information qu'il contient. Le vocabulaire est ensuite projeté sur ce plan, permettant de repérer les oppositions entre les différentes formes de discours. Les variables illustratives sont repositionnées sur ce plan sans toutefois participer à sa création.

Quatre traitements ont été effectués. Un premier général afin de déterminer d'éventuelles thématiques ou classes communes aux trois groupes. Des représentations partagées dirions-nous. Cette première analyse permet d'avoir une vision d'ensemble et de « ranger » les discours en fonction d'éléments organisateurs. Elle permet aussi de vérifier si les trois groupes sont réellement distincts les uns des autres sur leur approche du travail.

Trois autres analyses ont ensuite été réalisées, une par *focus group* afin d'affiner les résultats et afin de repérer les différents « sous discours » produits par chacun des groupes. Ces analyses peuvent aussi donner une idée de la dynamique d'exposition et de construction des représentations durant les discussions. » (Labbé et al., 2013)

Voici, en page suivante, le résultat de nos analyses :

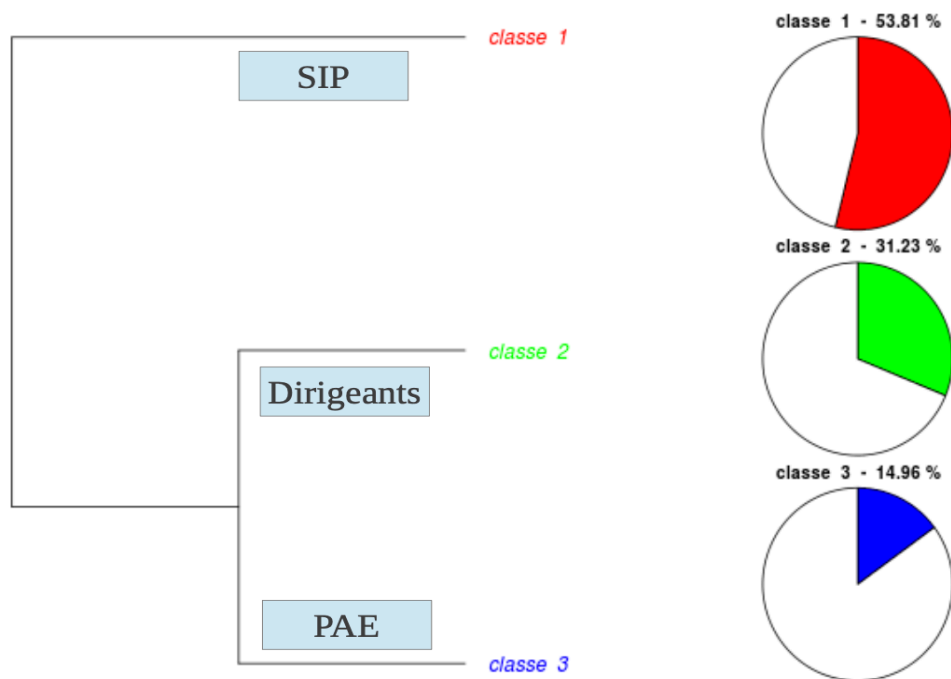


Figure 17 : Dendrogramme de la CHD sur les trois discours réunis pour une seule analyse⁵³

Cette schématisation rend compte de la CHD qui aboutit au découpage du corpus en trois classes « terminales » de discours. Nous observons que les classes sont significativement liées aux variables illustratives enregistrées : les trois groupes. Ces premières analyses nous apportent plusieurs résultats. Ils confirment, une nouvelle fois, l'existence de prises de positions distinctes par rapport au travail selon les groupes d'appartenances et, en même temps, une forme d'homogénéité intragroupe. Dès lors, si le travail est bien un objet de représentation sociale, il semble exister peu d'éléments consensuels intergroupes. Et cela ne présage pas des interactions aisées. Comment faire œuvre commune pour le travail sur un même territoire quand on ne s'entend pas sur le sens de l'objectif commun ? Le caractère polysémique du travail est dès lors réaffirmé par les acteurs interrogés ; il peut en effet revêtir des représentations bien distinctes voire même antinomiques.

Après cette constatation, nous avons analysé chaque corpus indépendamment afin de découvrir ses différentes acceptions.

Pour les *stagiaires de l'insertion professionnelle (SIP)*, le travail lui-même est un idéal à atteindre. Traduit successivement par le terme *boulot* ou par un *stage* qui ouvre les *portes* dans ce groupe⁵⁴, il est une cible difficilement accessible et un objet complexe dont l'expression est accompagnée d'un

⁵³ SIP : Stagiaire de l'Insertion Professionnelle ; PAE : professionnels de l'accompagnement à l'Emploi.

⁵⁴ Notons ici le caractère quelque peu artificiel de la notion de groupe ici, ces stagiaires étant réunis provisoirement le temps d'une formation d'aide à l'insertion professionnelle sont en effet issus de réalités sociales bien différentes.

discours fortement axé sur la temporalité. C'est aussi ce groupe qui exprime le plus de manifestations non verbales au moment du recueil (rires, etc.) relatant l'expression d'une émotion provoquée par la thématique proposée (nous n'entrons pas, volontairement dans les détails de l'analyse).

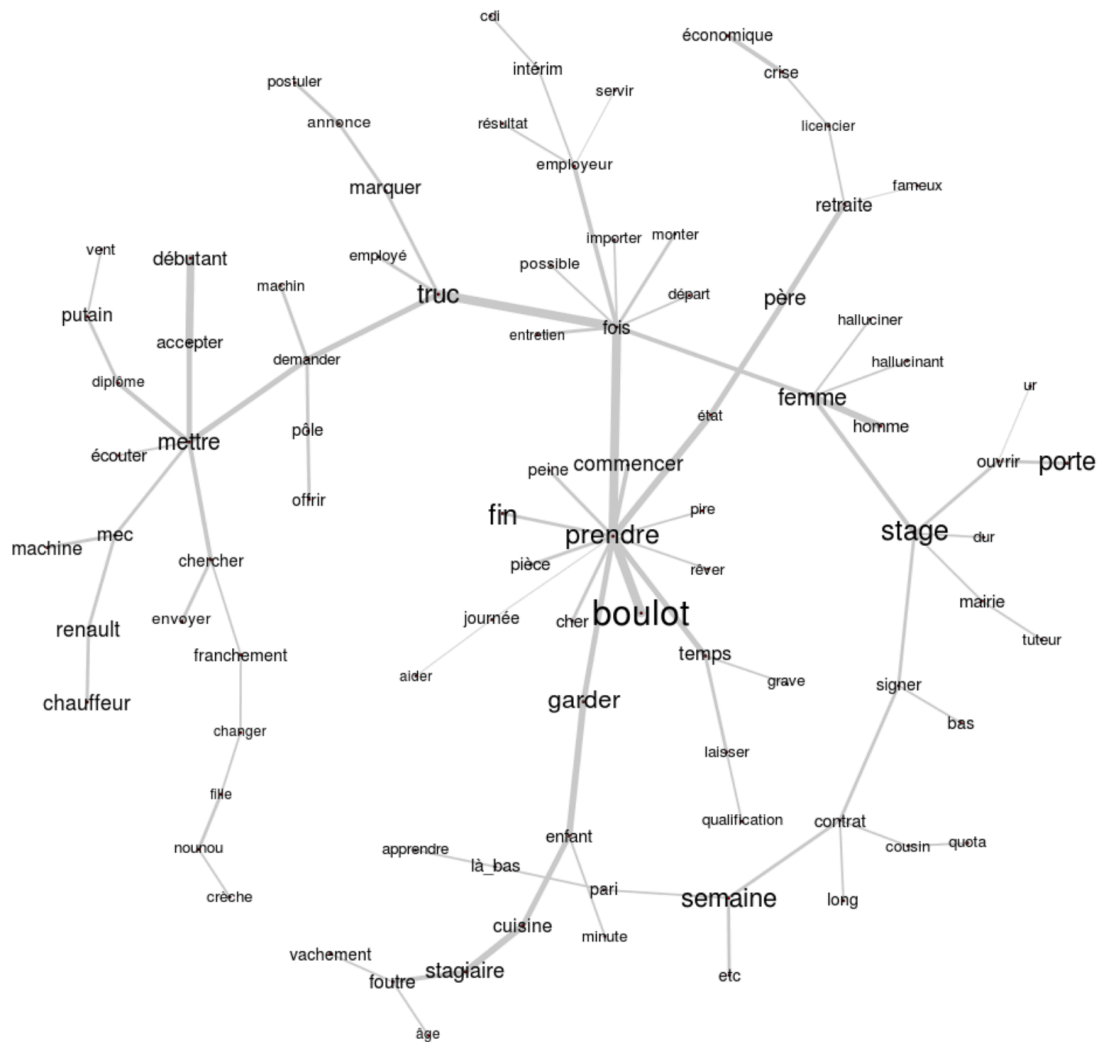


Figure 18 : Arbre maximum de la classe 1
(significativement liée aux stagiaires de l'insertion professionnelle)
(Labbé et al., 2013)

Chez les *dirigeants* c'est un tout autre discours, il y a une projection sur ce que le travail représente « pour les gens ». Il représente pour ce groupe un fondement social et humain en disparation. Le discours des dirigeants s'installe dans une tension entre les aspects concrets du travail (*gagner de l'argent*) et les *valeurs* qui lui sont attribuées. La représentation du travail, selon ces derniers, a évolué dans les imaginaires populaires (*chez les gens*) et l'éducation y est sans doute pour quelque chose. On entrevoit le lien à la pratique dont nous parlions plus haut, le travail renvoie sans doute à leurs préoccupations de recrutement et d'encadrement qui, sur le territoire, sont récurrentes.

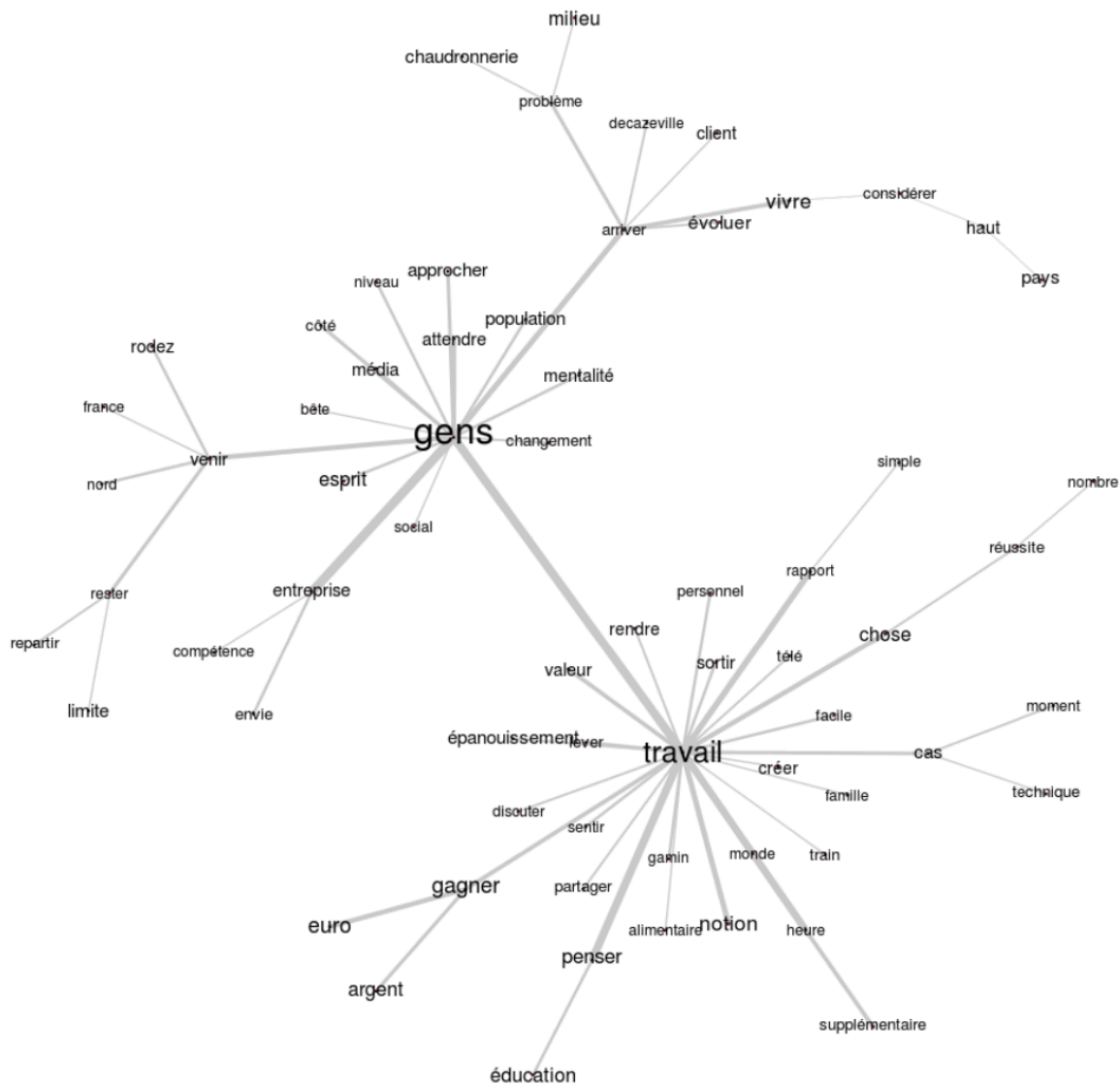


Figure 19 : Arbre maximum de la classe 2
 (significativement liée aux dirigeants)
 (Labbé et al., 2013)

Enfin, chez les *professionnels de l'accompagnement à l'emploi (PAE)*, le travail est une relation humaine et cette représentation s'exprime principalement autour des nombreuses difficultés rencontrées dans l'exercice de leurs missions. Les personnes accompagnées sont présentes dans le discours sous l'appellation *jeunes* et le *travail* ici consiste à mettre ces derniers en relation avec les *chefs d'entreprises* autre public présent dans leur discours. Dans cet entre-deux, semble s'exprimer une réalité territoriale singulière et ce groupe semble avoir constitué une forme de représentation « médiatrice » dans laquelle les points de vue des autres groupes s'expriment (on y retrouve dans ce groupe l'ensemble des prises de positions des autres groupes, comme une clairvoyance normative constitutive de leur représentation).

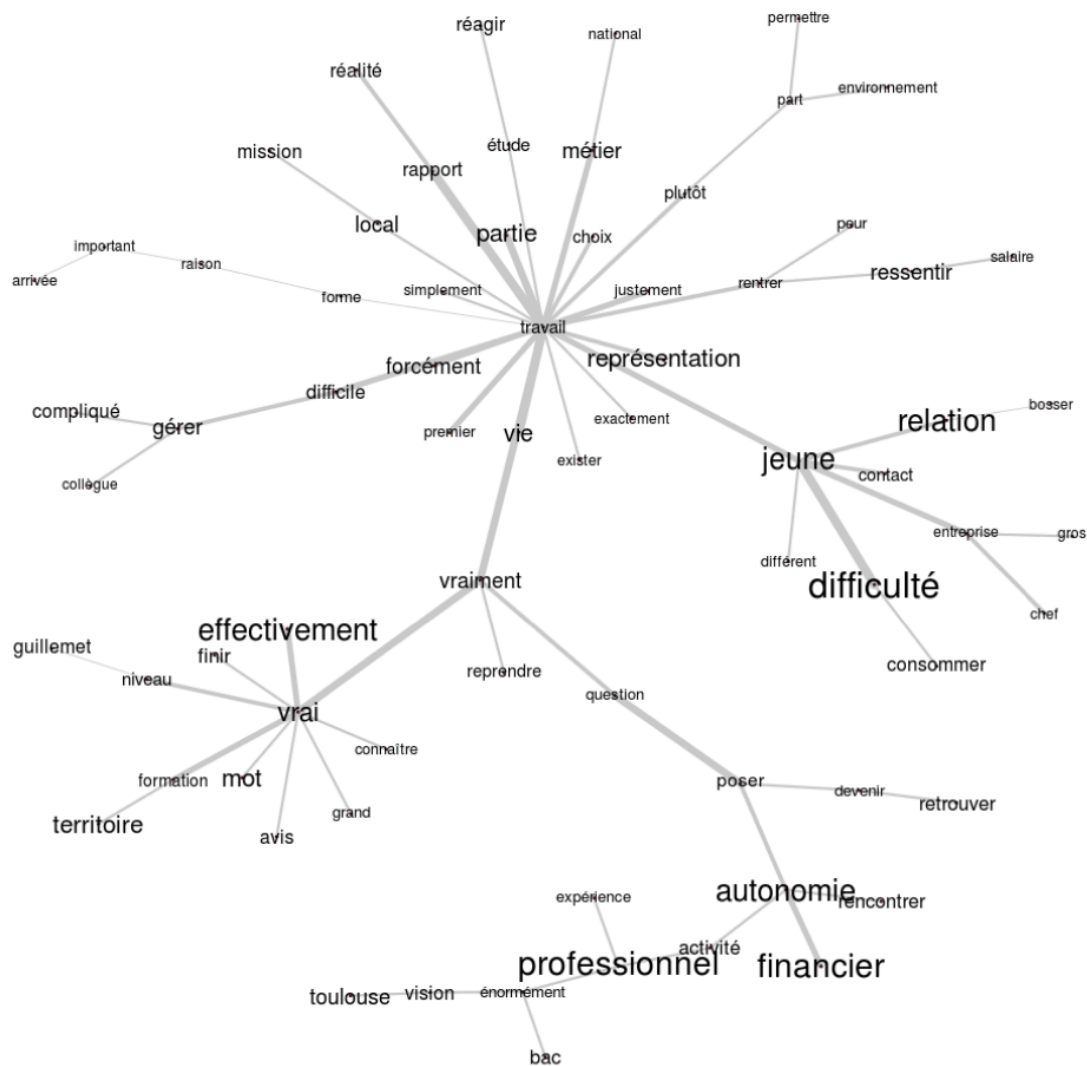


Figure 20 : Arbre maximum de la classe 3
 (significativement liée aux professionnels de l'accompagnement à l'emploi)
 (Labbé et al., 2013)

Sur les bases de l'analyse factorielle des correspondances, toujours produite par le logiciel Iramuteq, nous nous sommes attachés à identifier les principales tensions ou principes organisateurs des discours sur le travail. En synthèse de nos résultats voici la schématisation que ce que nous avons proposé :

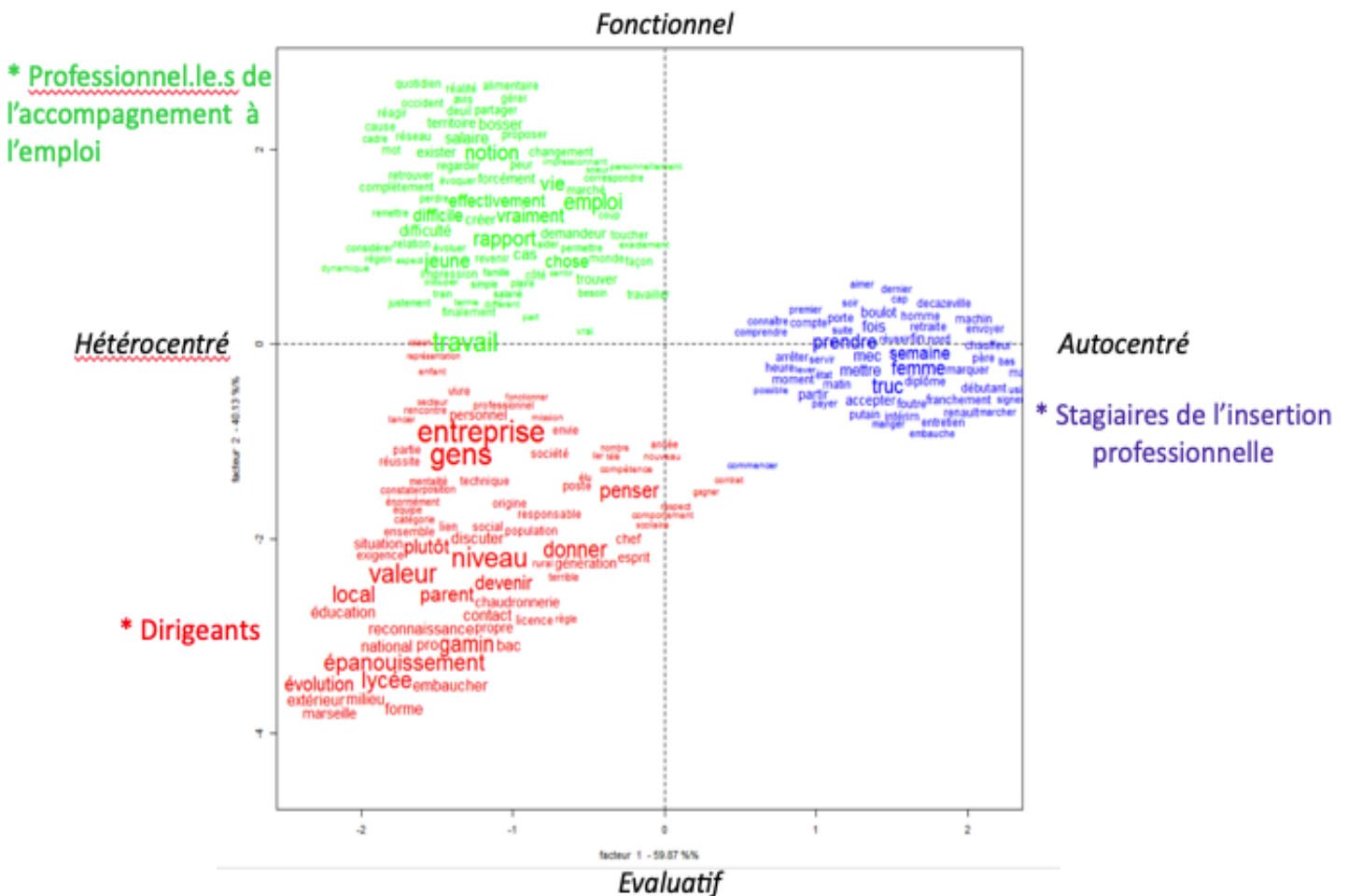


Figure 21 : Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) sur les formes actives et propositions interprétatives des tensions représentationnelles (Labbé et al., 2013)

Les tensions entrevues dans les discours permettent de dégager deux grands principes organisateurs représentés ici par les facteurs de l'AFC. Les représentations du travail diffèrent dans un premier temps (sur le facteur horizontal) si l'on parle de travail pour soi, de son travail (discours autocentré), ou si l'on parle du travail pour les autres (hétérocentré). Le second élément différenciateur (sur le facteur vertical) révèle deux autres dimensions de la représentation du travail : une dimension évaluative *versus* une dimension fonctionnelle. Quand on parle du travail, il s'agira soit de faire référence à ses fonctions, soit à son utilité, soit d'émettre un jugement voire de faire référence aux valeurs du travail.

Lors de nos restitutions, les échanges ont été riches notamment au moment où nous avons demandé aux groupes ce qu'ils pensaient que les autres pensaient. Ce que nous avons globalement repéré c'est que les groupes surestiment les poids des stéréotypes qui leurs sont assignés. Ainsi, révéler ce que les autres groupes ont réellement dit (dans une démarche de restitution croisée) a permis de

minimiser certaines appréhensions négatives réciproques (attention toutefois, je pense que l'effet peut être éphémère s'il n'est pas aussitôt suivi d'actions ou d'échanges ancrant davantage les changements de représentations dans les imaginaires collectifs). Il sera intéressant, en termes de perspective, de tester la pérennité des effets de telles démarches, à moyen et à long terme.

Dans le cadre des dispositifs territoriaux d'accompagnement à l'emploi, il me semble donc pertinent de connaître les représentations croisées au sujet du travail, afin d'éviter des biais de généralisation éventuels et d'entrevoir la complexité des rapports sociaux. En termes de préconisations, nous avons soumis aux membres de la GTEC de mettre en place des événements ou des dispositifs permettant aux différents groupes de se rencontrer afin de faire « culture commune », de déjouer les effets délétères des éléments de représentations stéréotypés par des interactions entre les différents acteurs.

Mais d'autres distinctions peuvent être tout aussi pertinentes comme celles consistant à distinguer des éléments de représentations proches ou faisant partie d'un même système représentationnel, c'est ce que je présente dans le chapitre suivant.

3. DISTINCTIONS REPRÉSENTATIONNELLES ENTRE LES OBJETS TRAVAIL, EMPLOI, MÉTIER ET PROFESSION

L'étude que je vais présenter vise cette fois à distinguer des représentations proches (et à éviter de nouveaux biais de communication dus, à l'utilisation de certains termes quasi synonymes, que ce soit dans les échanges professionnels voire dans des travaux de recherche). Menée avec Elodie Cartaud, étudiante de Master 1 en 2009⁵⁵, cette recherche a été valorisée dans une communication avec l'étudiante au colloque AREF de Genève en 2010 (Cartaud et Labbé, 2010) et j'ai repris les données pour approfondir les analyses dans le cadre d'une commande que m'avait faite la revue Chroniques du travail en 2013 (Labbé, 2013).

J'avais en effet constaté que les quatre objets « Travail », « Emploi », « Métier » et « Profession » étaient parfois utilisés comme synonymes dans différents types de communications. De nombreux auteurs en distinguaient cependant les dimensions sémantiques mais peu avaient étudié le potentiel effet d'amorçage (Fazio, 1986) induit par leur évocation sur le discours. Nous voulions dès

⁵⁵ Chaque début d'année universitaire, nous présentons nos travaux aux étudiants de première année de Master qui vont avoir à nous solliciter pour les accompagner dans la réalisation de leur mémoire. Or, il arrive parfois que nous proposons des thématiques de recherche quasi « clé en main » à des étudiants en mal d'idées. C'est le cas de l'étude que nous allons présenter ici.

lors tester cet impact potentiel en mettant en place une démarche expérimentale visant à comparer les éléments recueillis après évocation des quatre objets de représentations.

Cette recherche allie, de nouveau, différentes approches des représentations sociales : la démarche structurale (nous sommes allées repérer le contenu des représentations), l'étude des systèmes représentationnels et la notion d'ancrage proposée initialement par Serge Moscovici (nous sommes donc allées chercher l'existence de liens entre ces objets).

Citons quelques passages de l'article mentionné plus haut :

« La problématique générale dans laquelle s'inscrivent nos travaux, répondant la plupart du temps à des demandes sociales, est d'étudier la professionnalisation des acteurs et leurs pratiques de communication. Or, ce que véhiculent les interactions sociales autour du travail, ce sont des « représentations ». Mais ces dernières peuvent engendrer des difficultés de dialogue et être polémiques parce que différenciées soit par l'emploi d'objets proches (mais renvoyant à des représentations différentes), soit dans les différents groupes sociaux d'appartenance » (Labbé, 2013, p. 95). « Etudier les représentations sociales, nécessite la délimitation des objets à analyser, mais aussi l'exploration des objets proches pouvant constituer un ensemble de savoirs coexistants dans un système surplombant » (*Ibidem*, p. 97).

Encart méthodologique

Un questionnaire comportant des questions d'associations libres a été distribué à 170 personnes recrutées par différents biais (lors de formations en insertion et *via* divers réseaux sociaux). Quatre groupes indépendants de sujets répartis aléatoirement ont été constitués selon que l'objet questionné était le Travail, l'Emploi, le Métier ou la Profession. A l'exception des termes évocateurs, les questions étaient rigoureusement identiques dans les quatre conditions expérimentales. Après catégorisation des termes recueillis pour les différentes thématiques, nous avons ensuite procédé à des calculs d'effectifs de catégories et opéré des tests statistiques de significativité. Le logiciel Sphinx a été utilisé pour ces analyses parce qu'il permet de visualiser aisément les formes significatives (les chiffres encadrés en bleu (ou rose) signalent que l'effectif est significativement supérieur (ou inférieur) à l'effectif théorique ($\chi^2 = 125,03$, ddl = 69, $p < .01$)).

Les résultats obtenus sont présentés ci-dessous : les termes en colonne constituent les objets de représentation « questionnés » et les termes en ligne, les catégories construites à partir des mots recueillis. Ces catégories, classées ici par ordre décroissant d'apparition pour l'ensemble des représentations, constituent donc le contenu des représentations.

EVocation	Emploi	Métier	Profes sion	Travail	TOTAL
Catégories					
Rémunération	24	21	23	27	95
Travail	10	14	22	1	47
Compétence	7	23	12	4	46
Vie Professionnelle	5	13	10	11	39
Désagrément	12	6	2	17	37
Investissement	9	4	5	9	27
Perspective	5	8	3	6	22
Distraction	5	9	3	5	22
Métier	2	0	17	1	20
Intégrité	4	5	5	6	20
Indispensable	5	5	1	8	19
Reconnaissance	2	1	11	3	17
Rapport au temps	3	1	2	9	15
Lien social	4	5	3	3	15
Rapport au but	2	2	1	4	9
Emploi	0	4	4	0	8
Rapport au recrutement	7	0	0	0	7
Profession	2	4	0	1	7
Stabilité	4	3	0	0	7
Indépendance	0	4	2	1	7
Rapport au lieu	3	1	2	1	7
Rapport au domaine	1	3	1	0	5
Politique	4	0	0	0	4
Vocation	0	1	2	1	4
TOTAL	120	137	131	118	506

Tableau 5 : Catégories des réponses recueillies pour les quatre objets Travail Emploi Métier Profession
(Cartaud et Labbé, 2010)

Cette étude nous apporte des résultats bien modestes car il s'agirait de les reproduire (sur des effectifs plus importants et en contrôlant un plus grand nombre de variables potentiellement différenciatrices) mais nous permettent de proposer plusieurs hypothèses :

- Ces quatre objets possèdent des éléments communs ;
- et des éléments spécifiques susceptibles de modifier le contexte d'élocution et donc de créer des effets d'amorçage différents.

« Nous avons en effet observé que le Travail activerait des connotations négatives et donc une dimension revendicative (avec les éléments *Désagrément* et *Rapport au temps*). L'Emploi quant à lui exprimerait davantage une dimension instrumentale et conjoncturelle (avec les éléments *Recrutement* et *Politique*). Dans le même esprit, les objets Métier et Profession renfermeraient la dimension identitaire du Travail, distinguée selon qu'elle soit personnelle (autour des *Compétences* pour le Métier) ou sociale (autour du *Statut* pour la Profession). » (Labbé, 2013, p. 109)

Une analyse factorielle, réalisée avec le même logiciel, permet de visualiser les réponses d'une autre manière et d'entrevoir les différents espaces sémantiques (carrés de couleur bordeaux) induits par les différents amorçages (les carrés de couleur parme).

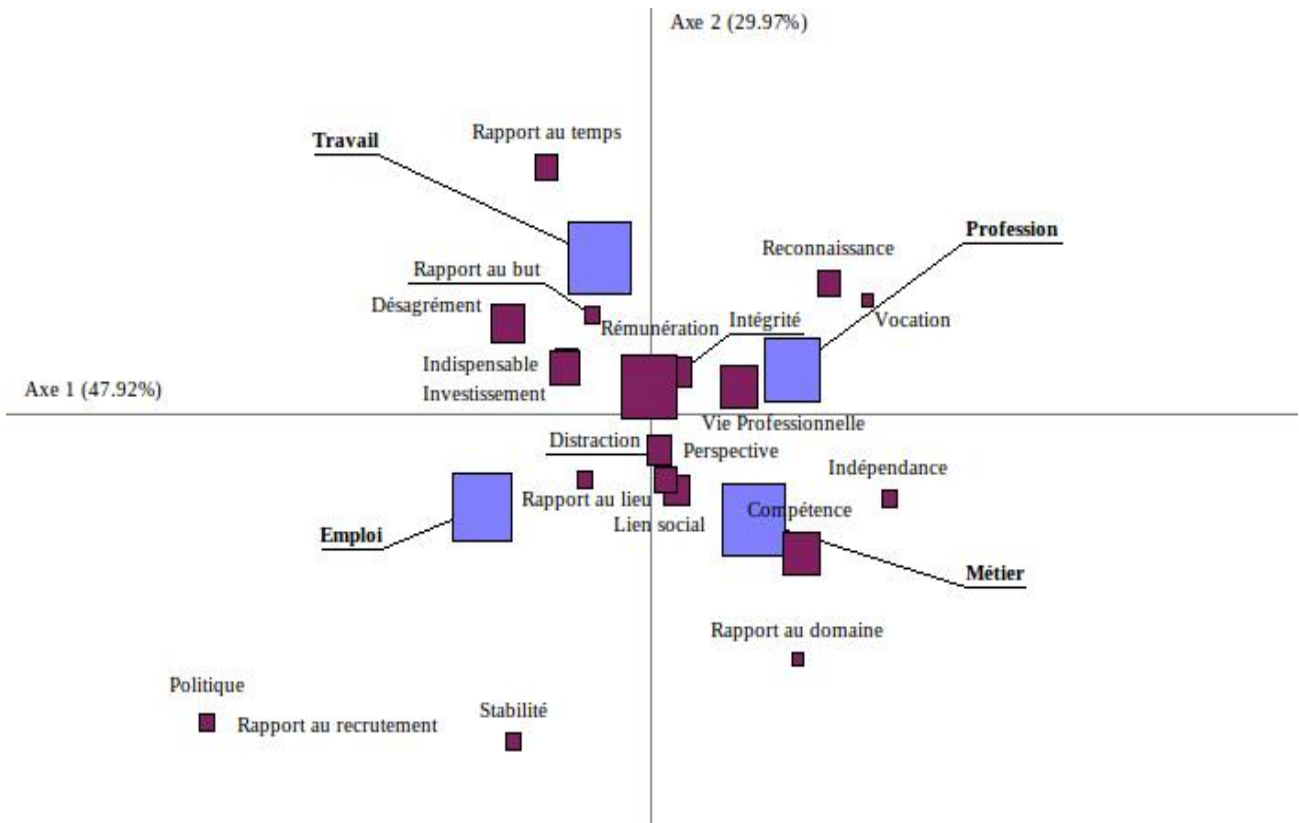


Figure 22 : Analyse factorielle des correspondances sur les catégories des quatre objets Travail Emploi Métier Profession (Labbé, 2013)

« Notre proposition consistant à poser ces quatre objets de représentations comme étant intimement liés, voire comme faisant partie d'un même système représentationnel, semble donc maintenue car plusieurs catégories recueillies sont présentes dans les différents objets questionnés » (p. 101). En effet, certains éléments sont présents quel que soit le terme inducteur : la *Rémunération*, la *Vie professionnelle*, l'*Investissement*, les *Perspectives*, la *Distraction* et l'*Intégrité* (pour les plus cités) sont présents, quel que soit l'objet (pas de différence significative d'apparition). Mais certains autres sont spécifiques et caractérisent en quelque sorte la représentation recueillie. « On note par exemple :

- que la *Compétence* est plus présente dans la représentation du Métier ;
- la *Reconnaissance* dans la représentation de la Profession ;
- le *Rapport au recrutement* et la *Politique* dans la représentation de l'Emploi ;
- et le *Rapport au temps* et le *Désagrément* dans la représentation du Travail. » (Labbé, 2013, p. 101)

Après avoir étudié les relations entre ces quatre objets de manière plus fine, j'ai maintenu l'hypothèse selon laquelle ces quatre objets feraient bel et bien partie d'un même système et proposé d'entrevoir des relations hiérarchiques et d'emboîtement. Après avoir en effet repéré de telles relations, j'ai résumé mes propositions dans la figure suivante :

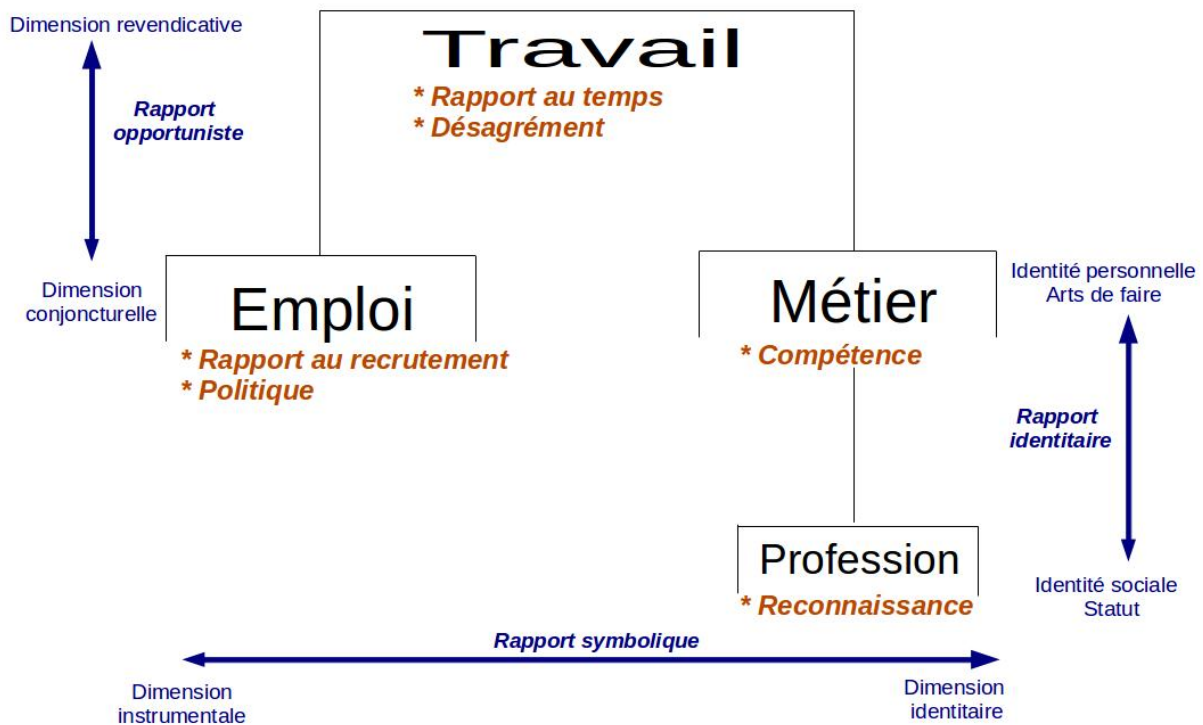


Figure 23 : Organisation hiérarchique et sémantique des objets du système représentationnel Travail, Emploi, Métier, Profession (Labbé, 2013)

Le rapport symbolique (le sens donné au Travail) s'exprimerait différemment selon que l'on évoque une dimension instrumentale du travail (traduite par l'Emploi) ou une dimension identitaire (Métier ou Profession).

Un second rapport au travail, opportuniste cette fois, s'exprimerait soit de manière revendicative (avec le terme Travail lui-même), soit dans une dimension conjoncturelle (dans le terme Emploi).

Enfin, je rejoins aussi les propositions de Chaix (2007) qui propose l'existence d'une « identité de métier ». Mais ce rapport identitaire au travail pourrait s'entrevoir différemment selon que l'on

valorise les arts de faire, l'absence de statut (exprimée par le Métier), ou selon que l'on valorise un certain prestige social ou un statut (pour la Profession) (Alter, 2006, p. 104).

*

Ces travaux représentent des perspectives de recherche conséquentes permettant de tester les hypothèses posées (hypothèse de spécificité des représentations du travail selon les groupes et hypothèse d'emboîtement des objets Travail, Emploi et Travail, Profession, Métier) et de pousser la réflexion plus avant. Il s'agirait dans un premier temps de valider les hypothèses présentées ci-dessus en multipliant les données similaires⁵⁶ et en ajoutant sans doute un autre élément qui a été posé comme faisant partie de ce système représentationnel, le chômage (Milland, 2001). Ce type de démarche me semble en effet intéressant, notamment pour développer la professionnalisation des métiers de l'accompagnement à l'emploi, pour lesquels la communication verbale est une compétence déterminante.

Une autre piste serait à entrevoir, en partenariat avec Bordes (2018) qui observe que les jeunes ont adopté des stratégies et petits arrangements avec le travail. Un glissement se serait, selon l'auteure, opéré pour les jeunes générations, prêtes notamment à un déclassement permettant de répondre aux valeurs qu'ils défendent. C'est aussi grâce à cette auteure et dans le cadre de l'accompagnement d'un éducateur en prévention spécialisée en reprise d'études, Samuel Philippon, étudiant du Master PEJ (Politiques Enfance Jeunesse) dont elle est responsable, que je m'apprête à entrevoir la nature (et la représentation) d'un tout autre travail chez ces jeunes : le travail de deal, en bas des barres d'immeubles. Il sera intéressant de voir les éléments qui font de ce travail illicite un travail engageant.

Enfin, j'ai proposé, dans ce chapitre, le caractère dynamique de la représentation sociale du travail (dynamique temporelle, mais aussi sociale). La signification du travail a évolué au fil des siècles et elle semble toujours en évolution. Ce sont ces dynamiques qui fondent l'enjeu des études sur les représentations du travail pour les Sciences de l'éducation et de la formation.

« Appréhender le travail se révèle une entreprise difficile, car celui-ci renvoie à une forme d'ambivalence : il est à la fois un système de contraintes, parfois source de souffrances et un lieu d'existence sociale et de réalisation de soi. Porteur de valeurs à la fois positives et négatives, il cristallise des débats contradictoires et génère de nombreuses tensions associées, entre autres, aux recompositions du travail lui-même et aux nouvelles formes d'organisation qui perturbent

⁵⁶ Cela peut constituer un bon exercice pour les étudiants, nous disposons d'ailleurs une grosse base de données à analyser, issue de questionnaires distribués selon cette démarche expérimentale à différentes promotions d'étudiants.

les repères des individus/des collectifs et modifient leur rapport au monde (Lallemant, 2010) » (Perez-Roux et al., 2019, chapitre 1).

Et qu'en est-il du travail de demain ? À quel monde devons-nous préparer les générations futures ? Les perspectives que j'entrevois sur cette thématique seraient de répondre au « challenges pour l'éducation » (Kozielska et al., 2020) posés au sein de la chaire Unesco. En effet, les auteurs de l'article cité ci-dessus posent la responsabilité de l'éducation face aux adaptations nécessaires au monde émergent. À l'âge de l'Anthropocène (Crutzen, 2006), dans un contexte d'appauvrissement des ressources naturelles, de pollution environnementale, de changement climatique, de migrations humaines, de conflits et auxquels s'ajoute la récente crise du coronavirus, nous avons à redéfinir notre façon de penser le travail. J'ai entamé ce champ avec des étudiants de M1 et du DUFRES⁵⁷ et il anime l'espoir de belles perspectives de recherches.

Afin d'aller plus avant encore, je propose à présent d'étudier l'impact de l'expérience et des stages sur les différentes représentations du travail et/ou des métiers.

⁵⁷ Diplôme Universitaire de RESponsables de formation.

6. EXPERIENCE, STAGES ET REPRESENTATIONS

Les travaux menés sur le rôle de l'expérience en formation émanent des questionnements de l'enseignante que je suis, aussi responsable de plusieurs Unités d'Enseignement (UE) dites « d'accompagnement de projet ». Ces UE doivent permettre à l'étudiant de mener une réflexion personnelle qui l'amènera à élaborer un projet d'orientation professionnelle tout en l'aidant à se connaître et à relier sa formation à son insertion professionnelle future.

Avec les collègues, nous avons beaucoup questionné le rôle du stage dans ces UE car, bien qu'il soit très plébiscité par les étudiants et très recommandé dans les directives ministérielles, nous savons que mettre en place une période de stage dans un cursus universitaire nécessite qu'il soit intégré et articulé au dispositif formatif. C'est en faisant appel au concept d'expérience que j'ai trouvé des ressources pour penser ces modules et donner un sens aux stages dans des promotions à grande échelle (plusieurs centaines d'étudiants). De plus, ce concept est pertinent pour nombre de dispositifs de professionnalisation.

Une enquête réalisée par l'observatoire de la vie étudiante de l'Université Jean-Jaurès (UT2J), notre université, donne à voir la situation des étudiants inscrits en 2014-2015. Cette enquête montre que « 44% des répondants déclarent avoir une activité rémunérée durant l'année universitaire, soit 22% de plus par rapport à leur déclaration au moment de l'inscription » (Valière et Observatoire Vie Etudiante UT2J, 2016). Il est donc illusoire de croire que nos étudiants n'ont pas de connaissance du monde du travail. Il est illusoire aussi de croire qu'un stage de cinq jours puisse concurrencer les expériences professionnelles *réelles* dont disposent déjà les étudiants. Enfin, « la socialisation (habitudes familiales, échanges entre pairs, rencontres marquantes) de même que l'expérience personnelle (...) participent à la construction de représentations sur le métier (...), présentes au moment de l'entrée en stage » (Perez-Roux, 2006, chapitre 5). Il serait donc dommage de ne pas valoriser ces dernières quand un étudiant n'a pas l'occasion de faire, à nouveau, un stage.

C'est pourquoi, pour nos UE d'accompagnement de projet de l'étudiant, nous insistons sur la réflexion sur l'insertion professionnelle et nous avons pris le parti de ne plus focaliser l'attention demandée sur le seul stage mais bien sur *les expériences* professionnelles des étudiants (les stages en faisant partie).

Je vais donc, dans un premier temps, aborder le concept d'expérience afin de présenter le soubassement théorique que je mobilise dans mes travaux de recherche mais aussi dans mes enseignements et ingénieries anthropogogiques⁵⁸.

1. APPROCHE THEORIQUE DU CONCEPT D'EXPERIENCE

« L'analyse de la diffusion du néologisme « expérientiel » (Lochard, 2007) expose le caractère historiquement daté d'un engouement pour l'expérience, qui prend naissance à la fin des années 1960, pour aboutir à une pleine reconnaissance institutionnelle - dans le contexte français - au début des années 2000 » (Mebarki et al., 2016, p. 4). Si la notion d'expérience est aujourd'hui très employée, en Sciences de l'éducation et de la formation l'expérience a été travaillée comme concept et ce, depuis de nombreuses années, je propose donc ici une synthèse de ma manière de l'appréhender.

1. Définitions générales de l'expérience

Ce terme, si employé de nos jours et si convoqué (notamment quand il s'agit d'expérience professionnelle), renferme pourtant de multiples significations qui méritent d'être interrogées. Voyons dans un premier temps ce que les définitions générales nous proposent.

Selon le dictionnaire historique de la langue française « expérience » est un nom féminin datant de 1265 du latin *experientia* qui veut dire « épreuve, essais, tentative » mais aussi « expérience acquise, pratique ». Le terme est issu d'une racine Indo européenne en rapport avec le grec *peira* « per » que l'on retrouve dans *l'idée d'aller de l'avant*, de « pénétrer dans ». Le mot désignait d'abord le fait *d'éprouver quelque chose*, considéré comme un enrichissement de la connaissance, puis l'ensemble des acquisitions de l'esprit au contact de la réalité. Il s'emploie spécialement en philosophie (cf. Montaigne) ; par métonymie il se dit d'un acte qui procure l'expérience de quelque chose et s'emploie pour désigner une « pratique ». Au XIV^{ème} siècle, Expérience a repris le sens du latin, désignant le fait de provoquer *un phénomène pour l'étudier*. En sciences, le concept d'expérience se distingue d'observation, sens donné

⁵⁸ En clin d'œil à Patrice Bouyssières, collègue aujourd'hui à la retraite (et qui est toujours animé par ce débat) notons que puisque les formations universitaires s'adressent à des adultes, il serait préférable de ne pas employer le terme de « pédagogie », qui renvoie à l'éducation des enfants. On lui préfère parfois le terme *andragogie*, mais ce dernier est tout aussi problématique car la racine « *andra* » renvoie à l'homme de sexe masculin. Étymologiquement, "andragogie" renverrait donc à une formation de l'homme par opposition à la femme. J'emprunte dorénavant le terme d'anthropogogie à Avanzini (1966) qui a le mérite de se référer à l'homme avec un grand H en écho aussi à l'idée du « défi anthropogogique » utilisé en 2009 par Pineau, Brun, Barrois, Pesce et Seribel (p.106).

du 17^e au 19^e siècle. Les dérivés du termes « *expérimentations* », « *expérimental* » etc. manifestent l'importance croissante du mot après 1830.

Le Robert propose quant à lui que le terme « Expérience » vient du latin *experientia* de *experiri* « faire l'essai de ». Il décline plusieurs dimensions comprises aujourd'hui dans cette notion d'expérience :

1 - Le fait d'éprouver, de ressentir quelque chose considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir et des aptitudes.

2 - La pratique (que l'on a eu de quelque chose) considérée comme un enseignement. « L'expérience rend sage... Qu'a-t-on retenu de cette expérience ? »

3 - Ensemble d'acquisitions de l'esprit résultant de l'exercice de nos facultés (au contact de la réalité, de la vie).

4 - Le fait de provoquer un phénomène avec l'intention de l'étudier (de le confirmer, de l'infirmer, ou d'obtenir des connaissances nouvelles s'y rapportant). « L'expérience ... est le seul procédé que nous ayons pour nous instruire sur la nature des choses qui sont en dehors de nous » (Claude Bernard, n.d.). Ce terme donnera plus tard « expérimentation ».

L'expérience semble donc attester d'un mouvement (pour aller de l'avant), d'un progrès en lien avec de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs, extérieurs au sujet, par un contact avec « la réalité ». Si elle fait appel aux savoirs d'un individu, elle fait aussi appel aux ressentis, à l'éprouvé du sujet et laisse donc place à sa subjectivité.

Une part de travail intellectuel aussi est entrevue dans le sens usuel donné par le Petit Robert (3 – « l'exercice de nos facultés »). Il ne suffirait donc pas de vivre ou de pratiquer quelque chose pour *faire expérience*, encore faut-il vouloir interroger le rapport aux connaissances et aux savoirs que produit cette pratique. Et c'est là que le terme expérience prend tout son sens.

Par extension, on utilise donc le terme expérience lorsque l'on veut étudier un phénomène et acquérir de nouvelles connaissances à son sujet.

2. De la nécessaire distinction entre le vécu et l'expérience

Ce qui semble le plus important à retenir de la théorie de l'expérience est une distinction entre le vécu d'une situation et sa mise en expérience, en quelque sorte. Une réflexion sur ce que l'on a vécu est donc nécessaire pour atteindre le statut d'expérience. Il ne suffirait donc pas de vivre quelque chose pour que ce vécu ait aussitôt le statut d'expérience. A l'inverse, il ne suffit pas non plus de mener une

réflexion, sur quelque réalité que ce soit, pour prétendre en avoir fait l'expérience. C'est bien à ces *deux* dimensions *et* à leurs articulations que se réfère l'expérience.

« En premier lieu, l'expérience n'est pas le vécu, mais ce qu'un sujet *fait* de son vécu. On peut se référer ici à Ricœur (1990) et à sa théorie de l'identité. Ce philosophe distingue l'identité *idem* de l'identité *ipse*. L'identité *idem* est de l'ordre *du fait*, j'ai fait telle chose j'ai tel caractère. L'identité *ipse* est l'attribution *de sens que je donne* à ce que j'ai vécu. On peut élargir ici le propos et dire que, de la même manière, il y a une expérience *idem*, qui est de l'ordre des faits, qui répond à la question *quoi ?* Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai vécu ? Et il y a une expérience *ipse*, qui est le sens que l'on donne à certains événements que l'on considère comme mémorables et qui, désormais, font partie de sa propre personnalité. C'est avec l'expérience *ipse* que l'on peut dire qu'il y a un travail de l'expérience, c'est-à-dire ce qu'un sujet fait à partir de son vécu. » (Pastré, 2016, p. 89)

L'apport de Dewey sur la place qu'il attribue à l'expérience dans les processus d'éducation est considérable.

« Retenons en tout cas que pour Dewey, il ne peut y avoir d'expérience s'il n'y a seulement que de l'action, ou sinon s'il n'y a seulement que vécu, ou encore s'il n'y a seulement que réflexion. Il y a expérience uniquement lorsque le sujet est engagé dans un travail de construction de sens, consistant à établir le lien entre son action dans et sur le monde et sur les conséquences vécues, éprouvées par lui de son action. » (Bourgeois, 2016, p. 14)

L'expérience acquière donc ici une dimension éducative qui lui donne toute sa légitimité dans les concepts phares des Sciences de l'éducation et de la formation. Voyons à présent les principales dimensions qu'une revue de la littérature m'a permis de dégager pour entrevoir les principales caractéristiques de l'expérience formative ou apprenante pour reprendre l'expression traduite de Dewey (1938).

3. Les principales caractéristiques de l'expérience formative

Quelles caractéristiques permettent d'établir qu'une expérience requière bel et bien une dimension éducative voire professionnalisante ?

1. L'expérience engage le sujet

Il n'y a pas d'expérience sans l'existence d'une personne (on dira ici sans sujet). Une des premières et principales caractéristiques de l'expérience est donc *qu'il n'y a pas d'expérience sans sujet*. Dès lors toute analyse de situations vécues prendra aussi en compte la personne ayant vécu cette situation. Une situation vécue ne sera donc jamais déconnectée du sujet qui l'a vécue : ce dernier aura ainsi toute sa place dans la réflexion menée.

L'expérience apporte donc quelque chose à cette personne et de ce fait, la transforme :

« La notion d'*expérience* est présente comme catégorie associée au quotidien et a l'avantage de cumuler tout ce qui est relatif à la subjectivité, à ce qui arrive au sujet, et puis tout ce qui est

relatif aux transformations du monde dans lesquelles s'engage un sujet. L'expérience est toujours une expérience de transformation de soi et de transformation du monde. » (Barbier, 2016, p. 61)

2. L'expérience : une analyse d'évènements passés et une projection vers l'avenir

Penser l'expérience sous-entend toujours une *visée* pour l'avenir. L'expérience se conçoit en quelque sorte à la fois comme une analyse des faits et des acquis (passés) pour l'individu et comme projection potentielle vers un usage futur (ce que je vais en faire).

« Selon (Dewey, 1938), l'expérience « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures », installant ce faisant un « continuum expérimental » dont Balleux (2000) mais aussi Mayen et Mayeux (2003) s'accordent à reconnaître qu'il est *la vie même* » (Schwartz, 2013a, p. 5). Ce continuum d'expériences constitue donc ce que nous vivons et donc, ce que nous sommes, en quelque sorte.

3. L'expérience comme processus réflexif

L'expérience n'est donc pas un fait, on l'a vu, l'expérience n'est pas en état, l'expérience est davantage un processus réflexif.

« Comme l'écrit Dubet (1994, p. 93), « l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier et de l'*expérimenter* » : « l'expérience est critique » et exige une distance à soi. Qu'elle soit professionnelle ou non, l'expérience n'est donc pas acquise spontanément et toute situation vécue ne fait pas spontanément expérience. En ce sens, elle est aussi le produit d'une réflexion du sujet sur sa situation professionnelle (une mise à distance vis-à-vis de l'emploi occupé et de la tâche concrète effectuée) et sa trajectoire (un retour sur soi tirant un parti réflexif des situations professionnelles occupées et de leur enchaînement), réflexion qui permettra de passer d'une expérience particulière à une capacité d'expérience susceptible d'enrichir sa pratique dans des situations nouvelles et diversifiées. La pratique spontanée n'est donc pas, à elle seule, génératrice expérience. Elle exige un retour réflexif sur cette pratique. « L'expérience est un acquis conscient » écrit Vincens en citant Fayol : « c'est le souvenir des leçons qu'on a soi-même tiré des faits » Vincens (2001, p. 22) » (Rose, 2016, p. 119).

4. Le travail de l'expérience

Dès lors construire l'expérience constitue un travail : *le travail de l'expérience* (Barbier, 2016; Barbier et Thievenaz, 2013).

« Jean-Marie Barbier analyse ce qu'il appelle le travail de l'expérience. Il identifie dans l'expérience trois éléments en interaction. Il y a d'abord *le vécu de l'expérience*, c'est-à-dire le vécu de l'activité et les représentations sur ce vécu qui impliquent des transformations du réel et des transformations induites chez le sujet agissant. Il y a ensuite le processus *d'élaboration de l'expérience* conditionnée par l'engagement du sujet dans une activité singulière qui suscite des difficultés, des contraintes, des émotions, etc. Il y a enfin la *communication de*

l'expérience. Le travail de l'expérience est, selon l'auteur, l'interaction entre vécu, l'élaboration et communication de l'expérience. L'auteur insiste sur la consubstantialité de ces trois éléments et sur le fait que la distinction vise d'abord à poser la question de leurs interactions » (Mebarki et al., 2016, p. 8).

Le niveau communicationnel introduit par cette approche théorique fait sens pour moi car j'y entrevois le chaînon manquant, mais implicitement présent, dans les différentes approches que je mobilise : la place et le rôle du langage et des interactions verbales (et non verbales) dans les processus réflexifs de professionnalisation.

5. Du récit de l'expérience

Un des dispositifs de toute formation expérientielle consiste donc à amener le formé à faire le récit de son expérience, à la dire en public, à la mettre en mots afin de la partager. Cette étape participe du processus expérientiel et donc du processus formatif.

Pour entrevoir l'apport du récit dans la construction de l'expérience évoquons ce témoignage de Pastré (2016) :

« Quand nous faisons notre recherche sur l'apprentissage de la conduite de centrale nucléaire, je me suis rendu compte de l'importance du débriefing (Pastré, 2005), c'est-à-dire des analyses réflexives rétrospectives, que les gens font à partir de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils ont souvent très maladroitement vécu. Ils peuvent revenir sur les moments critiques et, là, on s'aperçoit qu'un processus se met en route : ils passent du vécu à un récit ; puis de ce récit ils passent à une mise en intrigue. Et c'est depuis cette mise en intrigue qu'ils arrivent à une conceptualisation » (Pastré, 2016, p. 89).

Ainsi, de plus en plus de dispositifs de formation donnent-ils une place toute particulière au récit dans le processus pédagogique, permettant au formé une prise de distance par rapport à la pratique et un début de conceptualisation de l'expérience vécue. Plus encore, « la pratique des histoires de vie en formation⁵⁹ et le développement des entretiens d'explicitation, dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation, ont contribué au développement des connaissances relatives à la formation expérientielle » (Cavaco et Presse, 2014, p. 127).

Nous pouvons aller plus loin en faisant un lien avec l'idée d'identité narrative proposée par Ricœur (1990). Selon lui, l'identité peut être envisagée de deux manières, je l'ai déjà mentionné plus haut. Il y a d'une part l'identité *idem* (même en latin), idée de mêmété : ce que je suis dans ce qu'il y a d'immuable en moi. On envisage ici par exemple notre histoire, notre enfance, la filiation, nos origines, nos empreintes digitales par exemple sont immuables dans ce que nous sommes. Et il y a l'identité *ipse*

⁵⁹ Comme l'approche biographique (sur laquelle je vais revenir) et l'exercice de l'autobiographie raisonnée que je menais en DHEPS diplôme dont j'ai été responsable pendant 10 ans.

(soi-même) qui renvoie à l'idée d'ipséité⁶⁰ : ce que je suis en ce moment même avec l'idée que mon identité est mouvante, que j'évolue au fil du temps. Selon Ricœur, ces deux identités nous composent et nous définissent dans une identité dès lors souple et dynamique. Mais au-delà, tout sujet s'approprie, se constitue dans une narration de soi sans cesse renouvelée, il parle alors de l'« identité narrative » (Ricœur, 1990).

Dès lors, tout dispositif pédagogique intégrant une valorisation de l'expérience visera à privilégier les échanges entre pairs pour la mise en mot de l'expérience et de son analyse. C'est ce que nous avons mis en place en 3^{ème} année de licence, dans l'UE d'accompagnement de projets de l'étudiant (intégrant la possibilité de faire un stage). Durant les travaux dirigés, la narration des expériences professionnelles est devenue un outil pédagogique permettant le passage du vécu à l'expérience mais aussi, de fait, la construction de soi pour son avenir personnel et professionnel.

L'expérience sera dorénavant considérée comme formative mais aussi émancipatrice puisque constitutive, grâce à son récit, de l'identité narrative.

6. La dimension sociale de l'expérience

Comme entrevu dans les caractéristiques précédentes, il y a aussi une dimension sociale déterminante dans la construction d'expérience.

« L'expérience, si elle est, par essence, subjective, est tout autant sociale, dans un triple sens. Relationnel d'abord. Autrui intervient en effet de différentes façons dans le travail de l'expérience. Il fait la plupart du temps participer à l'enjeu existentiel de l'apprentissage (...). Autrui peut également intervenir comme ressource dans le travail réflexif à l'œuvre dans l'expérience (...). Enfin autrui peut également intervenir au titre de destinataire de la communication par le sujet de et sur son expérience » (Bourgeois, 2016).

Denis Jodelet exprime d'une très belle manière la dimension sociale que l'on met en œuvre à travers la mise en récit de l'expérience :

« (...) l'éprouvé subjectif, même s'il est difficilement exprimable, ne peut se connaître qu'à partir de ce dont témoignent les sujets dans leur discours, fut-il intérieur. Or ce dernier est structuré par des catégories sociales, des codes désignant les choses et les sentiments aussi bien que par des savoirs permettant d'identifier les objets en fonction de l'arrière-fond d'information - pour reprendre une expression de Searle (1983) - disponible dans le champ

⁶⁰ Et ce terme fait écho au nom du site *Ipséité* que nous avons co-élaboré dans le cadre du travail mené avec le MESRI dans le groupe de pilotage sur l'insertion professionnelle dans les formations SHS et LLA. Nous avons pu faire partie de ce groupe de pilotage ministériel durant deux années grâce à l'appel à projet POSTIF remporté en partenariat avec l'INU Champollion d'Albi. Je garde un excellent souvenir des échanges, des réflexions menées collectivement qui me donnaient le sentiment d'être en formation autogérée. Voici le lien pour consulter le fruit de ce « métaprojet » coordonné par Naïma Marengo : <http://portraits-expo-ministere.fr/>. Ce site donne à voir la pluralité des parcours en SHS et LLA et, de fait, la richesse des profils. Il donne aussi à voir que, si la norme pense la linéarité des parcours, la réalité semble tout autre...

culturel. Harré (1989) a de ce point de vue fait une excellente analyse de la mise en forme sociale des émotions par le langage. De même, Moscovici (1976) avait-il montré comment les catégories de la théorie psychanalytique circulant dans la société fournissent à l'individu une grammaire pour interpréter son expérience psychologique propre et la décrypter chez les autres. De plus, cette expérience n'accède à l'existence que pour autant qu'elle est reconnue, partagée, confirmée par les autres. Ainsi l'expérience sociale est-elle marquée par les cadres de son énonciation et de sa communication. En ce point également elle se prête à une rencontre avec l'approche des représentations sociales » (Jodelet, 2006, p.14-15).

Les formations auront donc tout intérêt à travailler la dimension sociale de l'expérience qui sera valorisée par les échanges entre pairs mais aussi par l'incitation des apprenants à réaliser leur devoir en groupe. C'est bien évidemment ce que nous avons mis en place dans le cadre de l'UE d'accompagnement déjà citée dans ce propos.

En conclusion de cette partie et pour synthétiser, « nous retenons simplement quelques dimensions caractéristiques considérées comme essentiellement constitutives du concept : son caractère multimodal (ou multidimensionnel), son inscription dans une histoire (référéncé à un vécu qui a lieu mais également projection dans un futur anticipé) ; enfin, le caractère social de l'expérience » (Albarelo, 2016, p. 69).

Ce concept d'expérience constitue le soubassement théorique de constitutions pédagogiques actives quelques peu à la marge dans leurs conceptions parmi l'ensemble des enseignements dispensés à l'Université. Cependant, à l'heure des réflexions pour l'innovation dans l'enseignement supérieur, nous pensons que ce type de démarche a toute sa place. « On peut dire que le travail d'objectivation de l'expérience ordinaire des individus ou des sujets réalisée dans l'espace scientifique ou de la formation constitue une (nouvelle) expérience à visée scientifique ou formative » (Mebarki et al., 2016, p. 6). Ce travail de l'expérience n'est pourtant pas jeune car Desroche propose ce soubassement anthropogogique dans le DHEPS de longue date. Et j'aime le présenter, de manière certes un peu ironique, comme particulièrement innovant.

Cette approche a donc, selon moi, toute sa place, et un avenir certain, au sein des Sciences de l'éducation et de la formation qui se veulent de plus en plus innovantes et proches des préoccupations premières de la société. J'aimerais que ces réflexions puissent être mise en pratiques, de manière plus systématique dans les formations universitaires, c'est sans doute là une des nombreuses perspectives que je me donne dans les années à venir.

Dans les chapitres qui suivent, je vais présenter deux recherches tentant d'entrevoir l'effet de cette expérience mise en œuvre à travers des stages. Dans un premier temps, je présenterai une expérience menée dans le cadre de mes cours afin d'évaluer l'impact de la mise en place d'un stage court (5 jours) sur les choix professionnels et dans un second temps, une recherche visant à évaluer l'impact de stages longs sur les représentations du travail.

2. EFFETS DES STAGES COURTS SUR LES CHOIX PROFESSIONNELS

J'ai réalisé plusieurs travaux sur les stages, toujours en association avec plusieurs collègues, étudiants et étudiants devenus collègues le temps de contrats doctoraux. C'est toujours en vue d'améliorer nos dispositifs de formation que nous avons conduit, ensemble, des recherches visant à mieux comprendre l'effet « réel » des dispositifs formatifs que nous mettons en place. Voici donc l'extrait d'un texte que nous⁶¹ avons co-rédigé, avec deux doctorants en CDU (et qui enseignaient dans cette UE) en vue d'une communication dans un symposium sur les stages (coordonné par Julie Deville et Patricia Champy-Remoussenard) :

« Aujourd'hui, plus d'un étudiant sur deux, sort de l'enseignement supérieur en ayant effectué au moins un stage (Giret et Issehnane, 2012). Mis en avant pour combler un manque d'expérience des jeunes diplômés intégrant le marché de l'emploi, il est à la fois très décrié -car offrant une main d'œuvre bon marché aux entreprises- et très convoité, représentant l'élément phare de professionnalisation des cursus aux yeux des étudiants (Gachassin et al., 2013). Ainsi, étudier les effets des stages représente un enjeu de taille lorsque la professionnalisation à l'Université devient de plus en plus pressante et le manque d'études à son sujet manifeste (Barbusse et Glaymann, 2009 ; Ko et Sidhu, 2012).

Dans ce contexte, notre étude vise à explorer ce que produisent des stages de courte durée, facultatifs, sans gratification et sans application des connaissances : des stages dits d'observation, intégrés à la demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans le cadre du Plan Licence afin de travailler le Projet d'orientation de l'étudiant. (...)

Considérés tour à tour comme outils d'aide à l'insertion professionnelle, outils pédagogiques et formatifs, outils d'aide à l'orientation, outils de familiarisation avec l'univers professionnel (Barbusse et Glaymann, 2009), les stages sont de plus en plus intégrés aux cursus de formation universitaires.

Aujourd'hui, dans un contexte socio-économique difficile et amoindrissant les effets du stage sur l'insertion des jeunes, s'accorde-t-on à donner aux stages différentes fonctions telles que :

- l'établissement de liens entre savoirs académiques et savoirs professionnels,
- une fonction de socialisation professionnelle,
- la compréhension des attentes des employeurs,
- enfin, l'aide à la construction de Projet Professionnel et Personnel de l'étudiant.

C'est précisément sur cette dernière fonction que porte notre étude. Or, « en orientation on travaille toujours sur des représentations (des métiers, du travail, de soi-même) : il s'agit de les découvrir d'une part, et de confronter ces représentations d'autre part » (Gilles et al., 1994, p. 42). Dès lors, nous nous attacherons à étudier les éventuels changements de représentations sociales produits par un stage chez les étudiants (Ko et Sidhu, 2012; Sanya Pelini, 2010). En effet, la dynamique des représentations sociales montre que ce sont les

⁶¹ Il s'agit à nouveau de Bruno Gachassin et de Lucile Courtois.

changements de pratiques sociales -dans notre cas la réalisation effective d'un stage- qui peuvent aboutir à un changement de représentation (Abric, 1994). Considérées comme des savoirs de sens commun, « les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étrange familier et l'invisible perceptible » (Farr, 1984, p. 387). Ainsi, un dispositif de découverte professionnelle permettra-t-il aux étudiants de construire une image perceptible du monde du travail, leur permettra-t-il de passer d'une vision à une autre, plus éclairée ? Un stage court, dit d'observation et non gratifié, aura-t-il une incidence sur les choix professionnels des étudiants ? (...)

Après avoir réalisé leur stage, les étudiants sont regroupés en groupes⁶² lors de travaux dirigés afin de pouvoir échanger et mutualiser les savoirs acquis de leurs diverses expériences. » (Labbé et al., 2013)

Conformément aux observations selon lesquelles « une image idéalisée du métier est souvent remise en cause par la réalité de l'expérience professionnelle (Roux-Perez, 2006), nous pensons que le fait de mettre en place un stage en formation allait avoir une incidence sur les choix professionnels des étudiants (et donc observer une modification des choix après un stage). Voyons à présent la méthodologie mise en œuvre afin de tester cette hypothèse.

Encart méthodologique

Un questionnaire posé à deux temps de la formation. Au début de la formation (T1) et à la fin du semestre (T2), les étudiants sont invités à répondre à un questionnaire (appelé « fiche projet ») d'une vingtaine de questions. Les premières questions recueillent des caractéristiques sociologiques ainsi que l'existence éventuelle d'expérience professionnelle chez l'étudiant (et, si c'est le cas, sa durée et le domaine dans lequel il a été réalisé). Une seconde thématique concerne le projet que porte l'étudiant dans le cadre de cette UE (le champ ou métier qu'il souhaite explorer et le stage souhaité). Une troisième thématique aborde les attentes professionnelles l'amenant cette fois à se projeter plus avant sur son avenir professionnel. Basées sur l'étude des représentations sociales, les questions relèvent ici des techniques habituelles de recueil d'éléments de représentations et concernent le champ ou le métier qu'il dit vouloir exercer plus tard.

Une dernière thématique aborde le cursus de l'étudiant : les raisons de son inscription en Sciences de l'éducation, le parcours qu'il envisage après la licence et enfin, une dernière question aborde les métiers auxquels, selon lui, les Sciences de l'éducation et de la formation conduisent.

Nous avons construit une variable *a posteriori* en fonction des réponses à la question « à quel principal métier ou champ professionnel vous destinez-vous ? ». Si l'étudiant n'a pas changé de réponse entre le T1 et le T2, nous codons « changement non », si par contre l'étudiant a changé de réponse (soit parce que la réponse a changé, soit parce qu'elle s'est affinée ou élargie) nous avons codé « changement oui ». C'est donc cette variable dépendante, à deux modalités, qui va tout particulièrement nous intéresser ici. Nous l'avons croisée avec une variable indépendante elle aussi à deux modalités : le fait que l'étudiant ait effectué ou non un stage. Ainsi nous pourrions tester l'hypothèse selon laquelle le stage modifie les choix professionnels. A des fins de vérification, nous avons aussi croisé cette variable dépendante

⁶² Environ 40 étudiants.

avec une seconde variable indépendante (à deux modalités également) concernant le fait que l'étudiant ait une expérience professionnelle ou non. Car en effet, il est fort probable qu'une expérience professionnelle ait plus d'influence sur les choix professionnels qu'un stage de cinq jours et nous tenterons de tenir compte de cette donnée.

Effet du stage sur les choix professionnels

Sur les 374 étudiants inscrits (en contrôle continu, contrôle terminal et SED) en licence l'année de notre recueil, nous avons obtenu 114 retours de questionnaires. Après avoir écarté les sujets pour lesquels nous n'avions que l'un des deux temps de recueil, nous obtenons au final seulement 50 sujets (échantillon non représentatif de la population mère) : 44 étudiantes et 6 étudiants, soit 12 % d'hommes. Leur âge moyen est de 22 ans (avec un minimum de 19 ans et un maximum de 38 ans). Parmi ces étudiants, 43 (86%) ont déjà travaillé au moins un mois (ils ont travaillé en moyenne 20 mois, l'écart type étant de 32 mois pour ces étudiants). Enfin, 20 ont effectué un stage dans le cadre de cette UE.

Présentons à présent les résultats de cette étude. Les métiers visés (au temps 1) par ces étudiants sont représentatifs de la population parente : professeur des écoles (20), travail social (8), autres métiers de l'enseignement (7), CPE (3), métiers de l'accompagnement à l'emploi (2), psychologue (2), gendarme (2), formation adulte (2), animation (2), RH (1), autre (3). Nous avons croisé les effectifs selon la répartition indiquée et opéré les tests statistiques présentés dans le tableau ci-après.

Changement de mÈtier	Oui	Non	TOTAL
Stage			
Stage_n	19	9	28
Stage_o	6	13	19
TOTAL	25	22	47

Tableau 7 : Résultats du croisement des variables « Changement de métier » et « Stage » (Labbé et al., 2013)

Dans le tableau ci-dessus, les cases encadrées en bleu sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur à l'effectif théorique. Les cases encadrées en rose sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement inférieur à l'effectif théorique. Trois non-réponses à la question concernant les choix professionnels n'ont pas été prises en compte ce qui réduit encore notre effectif à 47 sujets. Cependant, un test du Chi2 a été possible et nous montre que la dépendance entre ces variables est significative ($\text{Chi}^2 = 5,98$, $\text{ddl} = 1$, $p = .0144$). Contrairement à notre hypothèse, les étudiants ayant réalisé un stage sont ceux qui ont le moins changé de choix professionnel. Il semblerait ainsi que ce

type de stage (rappelons-le, un stage d'observation facultatif de cinq jours) conforte au contraire un choix préexistant. Il n'aurait donc pas modifié, comme nous le proposons, les représentations sociales des objets relatifs au monde professionnel chez ces étudiants. Nous avons tenu à prendre ces interprétations avec précaution car différents biais peuvent inférer ces résultats. Certains étudiants ont déjà une expérience professionnelle significative, ce qui peut avoir une influence sur les choix professionnels par exemple. Nous avons prévu de contrôler ce biais mais, compte tenu des faibles effectifs (7 étudiants seulement n'ont pas d'expérience professionnelle), les règles du Chi2 n'auraient pas été applicables (les effectifs théoriques sont inférieurs à 5). Cependant les tendances du test montrent qu'il n'y avait pas d'influence de la variable « expérience professionnelle » sur le fait d'avoir fait un stage (répartition équivalente des étudiants dans les deux groupes) et sur le changement de choix professionnel. Il serait donc intéressant de reproduire ces travaux afin d'augmenter les effectifs et de confirmer cette absence de biais.

Je fais cependant l'hypothèse selon laquelle un stage peut modifier les représentations (voir étude suivante) mais à condition qu'il remplisse certaines conditions de mise en œuvre :

- « - avoir une durée suffisamment probante pour exercer quelque effet que ce soit ;
- ne pas se limiter à un stage d'observation mais inciter une réelle posture d'acteur (et non seulement d'observateur) chez les étudiants ;
- être accompagné et inscrit dans une approche pédagogique visant le traitement de l'expérience qui, selon des principes à la fois heuristiques et intégrateurs (Gilles et al., 1994), permettra davantage l'appropriation de l'expérience pour une redéfinition des choix professionnels. » (Labbé, Gachassin, et al., 2013)

Selon la typologie de Giret et Issehane (2012), nous avons observé les effets d'un stage court, facultatif, non gratifié et permettant peu l'application de connaissances théoriques étudiées en cours. Nous allons donc aborder ci-après une tout autre forme d'expérience, inscrite elle-aussi dans un dispositif formatif et à visée professionnalisante : il s'agira, cette fois, de stages de longue durée car les sujets de l'expérience (des enseignants de lycées technologiques) partaient en immersions en entreprise pendant une année complète afin de remplir une mission en lien avec la discipline qu'ils enseignent.

3. EXPERIENCE DE STAGES LONGS ET REPRESENTATIONS

La recherche que je vais présenter ici, a été menée en partenariat avec plusieurs universités. Elle a été coordonnée par Patricia Champy-Remoussenard du Centre Interdisciplinaire de Recherche

en Éducation de Lille (CIREL)⁶³ qui a su orchestrer avec agilité les interrelations entre chercheurs et susciter des approches transdisciplinaires des plus originales visant à questionner ce que produisent les stages. Cette recherche a donné lieu à de nombreuses communications, journées d'études, rapports et publications scientifiques. De 2002 à 2011, le Centre d'Études et de Recherches des Professeurs de l'Enseignement Technique (CERPET)⁶⁴ invite des enseignants de lycées techniques à bénéficier d'une forme de professionnalisation innovante. L'idée est aussi de répondre aux politiques éducatives visant à rapprocher le monde de l'enseignement et le monde de l'entreprise. Le CERPET a ainsi permis à 28 enseignants d'effectuer un stage à temps plein leur permettant de vivre une expérience professionnelle en entreprise durant une année. Leur rémunération d'enseignant était maintenue mais ils devaient s'approprier les règles de l'entreprise et fournir un travail en lien avec les contenus qu'ils enseignent à leurs élèves. Le dispositif offrait ainsi aux enseignants la possibilité d'actualiser leurs connaissances sur les activités et besoins des entreprises, la possibilité de développer leur légitimité auprès des élèves mais il leur offrait aussi, selon leurs dires, une respiration professionnelle.

Afin d'évaluer ce dispositif, le CERPET a fait appel à un collectif⁶⁵ de chercheurs (que j'ai été invitée à rejoindre) proposant une étude d'impact selon plusieurs perspectives d'analyses : notamment didactique, sociologique et psychosociale. A cet effet, nous avons co-construit une grille d'entretien comportant toutes les questions nécessaires aux différentes approches disciplinaires. Nous étions ainsi plus de dix chercheurs à nous repartir les entretiens à mener sur toute la France. Parmi les approches pluridisciplinaires, la nôtre, sans surprise a été psychosociale : nous avons observé l'expression des représentations du travail dans le discours recueilli. Notre démarche a donc consisté à réduire le corpus en éliminant les données sans lien avec le thème et à observer, dans les différents éléments de discours abordant les représentations du travail et les traces de changements de représentations exprimés.

Encart méthodologique

« Nous avons mené une enquête par entretiens semi-directifs auprès de 19 enseignants sur les 28 ayant été concernés par ces stages depuis 2002. Les enseignants concernés (13 femmes et six hommes) sont principalement des certifiés en économie-gestion, on compte aussi des agrégés dans cette discipline, et quelques enseignants en hôtellerie-restauration et

⁶³ <https://pro.univ-lille.fr/patricia-remoussenard/>

⁶⁴ Organisme rattaché à l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN).

⁶⁵ Il me semble important de nommer ici les collègues avec qui nous avons travaillé : Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des Universités, Université Lille 3, Proféor-CIREL ; Julie DEVILLE Maître de conférences, Université Lille 3, Proféor-CIREL ; Abdelkarim ZAID Maître de conférences, Université Lille 3, Théodile-CIREL ; Thomas DUMET Maître de conférences, Université Lille 1, Trigone-CIREL ; Sylvain STARCK Attaché temporaire d'enseignement et de recherche, Université Lille 3, Proféor-CIREL.

en informatique. Au moment du stage, ils avaient entre une et vingt-huit années d'expérience professionnelle, mais pour la majorité, cette expérience était d'environ dix ans. Leurs stages se sont effectués dans des « entreprises » de secteurs variés : construction automobile, agroalimentaire, grande distribution, services, du secteur privé, public ou parapublic. Le guide d'entretien visait à susciter la narration d'épisodes professionnels en entreprise et en classe, donnant accès à l'expérience vécue au cours de celui-ci et lors du retour dans l'établissement scolaire d'origine, mais également à solliciter la mise en perspective biographique du parcours, notamment concernant les conditions de l'engagement dans le stage et les suites de celui-ci, et à obtenir des enseignants des réflexions en surplomb sur leur expérience. (...) (Labbé, Starck, et Champy-Remoussenard, 2012, p. 24)

Nous avons retranscrit collectivement l'ensemble de leur discours et nous nous sommes, ensuite, partagés le corpus ainsi recueilli⁶⁶. Après cette étape de retranscription des entretiens, nous avons choisi d'utiliser deux types d'analyses de données textuelles : une analyse manuelle et des analyses lexicales automatisées (avec le logiciel Iramuteq) que nous avons déjà décrites plus haut.

Nous avons donc interprété les analyses lexicales fournies par le logiciel Iramuteq et mis en avant les univers représentationnels exprimés afin d'analyser l'expérience sous le prisme des représentations sociales du travail. Voici, ci-dessous, une représentation synthétique des principaux résultats de nos analyses lexicales.

⁶⁶ Cette aventure collective a représenté pour moi une expérience professionnelle mémorable. La manière dont Patricia Champy-Remoussenard a coordonné les chercheurs est un exemple en termes de direction de recherches et cette expérience reste déterminante pour me projeter dans des projets de coordination. Je me réjouis donc de la partager ici : les échanges étaient nourissants intellectuellement, les rencontres interdisciplinaires savamment orchestrées, respectueuses des thématiques de recherche de chacun et très enrichissantes. De plus, le fruit de ce travail collectif a su être valorisé à plusieurs reprises, c'est ainsi que j'ai été invité à rédiger un article avec Sylvain Starck (approche *ethno* à l'époque et Patricia Champy-Remoussenard).

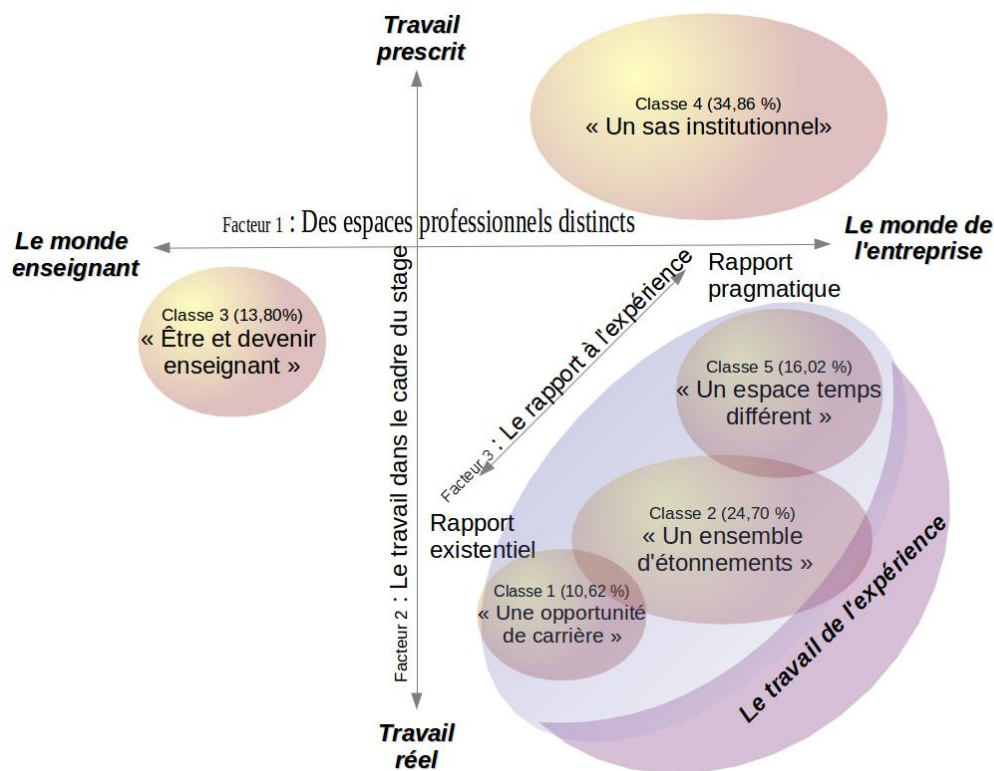


Figure 24 : Synthèse des analyses lexicales (AFC et CHD) donnant à voir les dimensions des représentations du travail dans le cadre d'un stage long (Labbé et al., 2016, p. 35)

Les principaux résultats de cette étude montrent les effets déclarés du stage sur les représentations du travail, mais bien plus encore. Les discours recueillis permettent d'entrevoir une mise en tension dans les imaginaires entre deux mondes professionnels (sur le premier facteur de l'analyse lexicale schématisée dans la figure ci-dessous) : tension entre le monde de l'enseignement et le monde de l'entreprise. Ce résultat questionne car, s'il est ici une tension, il s'agit d'entendre que, chez ces professionnels, le monde de l'éducation ne se rapproche pas du monde de travail. C'est une piste qu'il me semble opportun d'explorer davantage. En quoi le monde de l'enseignement ne représenterait pas un monde du travail ?⁶⁷ Ce constat représente une des perspectives de recherches que je souhaiterais explorer dans de futurs travaux.

⁶⁷ Ce questionnement nous permet de rapporter une anecdote transférant cette hypothèse chez les enseignants à l'Université. Un jour, alors que j'étais en quête de volontaires pour participer aux enseignements des UE

Une seconde tension semble exprimée dans le discours recueilli : deux types de « travail » ont été représentés par rapport au stage. Le *travail prescrit* (le CERPET avait en effet demandé aux enseignants, en contrepartie de cette période hors scolaire, de produire des activités pédagogiques à déposer sur leur site pour une diffusion large à l'ensemble des enseignants) semble se distinguer du *travail réel*. Plus avant, le *stage représenté* (dans ce qu'il a permis comme travail réel) semble composé de trois dimensions que nous avons réunies dans une thématique nommée « *le travail de l'expérience* » pour reprendre l'expression chère à Barbier et Thievenaz (2013). Ces trois dimensions sont : une *opportunité de carrière*, un *espace-temps différent* et un *ensemble d'étonnements*.

C'est principalement ces étonnements (repérés par l'analyse manuelle) qui nous offrent les traces que nous recherchions et nous donnent à voir les changements de représentations opérés.

« Les personnes interrogées expriment (...) quatre types d'étonnements que nous traduisons donc par des changements de représentations rendus possibles grâce à l'expérience de stage long :

- les changements de représentations du travail en entreprise chez les enseignants ayant suivi le stage ;
- les changements de représentations du travail en entreprise à transmettre aux élèves et aux étudiants ;
- les changements de représentations du métier d'enseignant chez les enseignants eux-mêmes et chez leurs élèves ;
- les changements de représentations du métier d'enseignant chez les professionnels rencontrés » (Labbé et al., 2016, p. 33-34).

Lorsque nous faisons un zoom sur ce que disent les enseignants lorsqu'ils parlent du travail de l'expérience (en fait nous observons ici les facteurs 3 et 4 de l'analyse factorielle), trois types de discours apparaissent et peuvent renvoyer aux trois dimensions d'une attitude (Eagly et Chaiken, 1993; Rosenberg et Hovland, 1960) intégrant des tensions entre des visées existentielles *versus* pragmatiques et des éléments pro-attitudinaux *versus* contre-attitudinaux :

- *la dimension affective* : ce qu'ils ont aimé, moins aimé, ce qui les a attiré, les émotions ressenties, leurs centres d'intérêts ;
- *la dimension conative* : composante relative à ce qui nous pousse à l'action, à l'impulsion déterminant un acte. Dans le cadre du stage, les personnes expriment ce qu'elles ont dû mettre en œuvre en termes d'organisation, les tâches effectuées mais aussi les efforts consentis pour s'adapter.

d'accompagnement de projet personnel et professionnel, une collègue maître de conférences déclinant mon invitation me dit : « tu sais je suis devenue enseignante directement après ma thèse donc je n'y connais rien au monde du travail ».

- *la dimension cognitive* : cette dimension est celle qui nous intéresse le plus car elle est propre aux croyances, aux opinions et aux représentations des individus.

Le schéma suivant résume cette nouvelle proposition (zoom sur la partie nommée « le travail de l'expérience » dans le schéma précédent) :

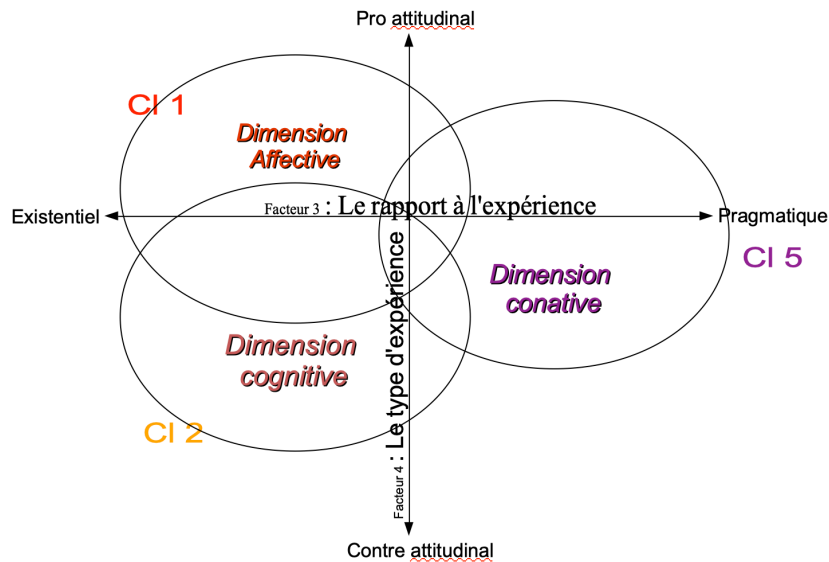


Figure 25 : Dimensions attitudinales du travail de l'expérience
(Labbé et al., 2012)

La représentation du travail de l'expérience, s'exprime entre deux rapports différents, l'un existentiel et l'autre pragmatique et deux attitudes distinctes, l'une pro-attitudinale et l'autre contre attitudinale.

Il semble donc que les représentations (ici du travail) puissent être transformées dans le cadre d'un stage, mais sous certaines conditions. Recueillir les traces de ces transformations n'est pas aisé car les personnes peuvent ne pas être conscientes de ces changements (les travaux sur les rationalisations *a posteriori* nous permettent de comprendre cette tendance à rendre invisibles les changements cognitifs opérés en formation). Les analyses lexicales donnent à voir comment les représentations s'organisent après coup. Il aurait été intéressant de comparer les discours avant et après les stages mais cette possibilité ne nous a pas été offerte, encore une nouvelle perspective de recherche à envisager.

Et si les représentations « servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier » (Roux-Perez, 2006, chapitre 4) dans le cas présent, des étonnements ont été exprimés et nous fournissent, potentiellement, des traces de changements de représentations. « Les décalages repérés avec la réalité (...) sont peu à peu réduits.

Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de tension, voire de déstabilisation par rapport aux représentations initiales, à partir desquelles l'étudiant doit construire de nouvelles cohérences » (Roux-Perez, 2006, chapitre 4). C'est ce que cette étude a tenté d'entrevoir.

*

Si nous mettons en perspective ces deux recherches, plusieurs enseignements semblent s'en dégager. Les résultats réaffirment, en premier lieu, la pertinence de l'étude des effets des stages et de l'expérience formative ou apprenante par le prisme des représentations sociales que Moscovici (1961) définit d'ailleurs comme émanant d'un processus de médiation entre concept et perception.

Ces travaux montrent l'importance d'observer la « place attribuée » (Bordes, 2017, 2018) au stagiaire lorsque l'on cherche à étudier l'incidence des stages sur le plan cognitif. Dans cet ordre d'idée, Pentecouteau en 2012 distingue deux types d'alternance : l'alternance associative et l'alternance intégrative⁶⁸. Son modèle pose que c'est dans cette dernière que le stagiaire a une place *active* dans la formation : il y est acteur de ses savoirs, qui se construisent dans l'interaction entre partenaires de la formation (Pentecouteau, 2012). Dès lors, un stage long, permettant un statut d'acteur au sujet et donc, permettant l'expérience de pratiques nouvelles, permettrait bel et bien une transformation des représentations. Nous parlerions alors de stage « transformateur » (au sens qu'il permet un changement de représentations sociales). Un stage court quant à lui, dans lequel le sujet est passif aura, à l'inverse, tendance à produire, voire à renforcer le système cognitif « déjà-là » (et ses représentations). Ce sont de nouvelles perspectives de recherche qu'il s'agira d'approfondir sans doute en faisant référence à la théorie de l'engagement comportemental. Dans ce cadre théorique, un stage court pourrait représenter un acte préparatoire qui aurait eu pour incidence d'engager les étudiants dans leurs choix initiaux. Notre dispositif de formation aurait donc, sans le vouloir, engagé les étudiants à maintenir leurs choix alors que nous voulions au contraire confronter ces choix (et leurs représentations) aux réalités professionnelles afin de les *désengager*, en quelque sorte, de choix potentiellement hâtifs⁶⁹.

Ce que la théorie de l'engagement nous apprend aussi, c'est que les conséquences de l'engagement sont différentes selon que l'acte demandé est pro-attitudinal ou contre-attitudinal. Si l'on amène une personne à agir dans le sens de ses idées, cela aura pour conséquence de renforcer ses attitudes déjà-là. Si l'on veut au contraire modifier les comportements, les attitudes, il est alors conseillé

⁶⁸ L'alternance associative définit un partenariat de formation. Les différents acteurs de la formation, l'université par exemple et les lieux de stage *co-construisent l'objectif* de la formation. Pour l'alternance intégrative, l'association va plus loin, jusqu'à la *co-construction de dispositifs pédagogiques*.

⁶⁹ Nous posons cette hypothèse de possibles choix hâtifs pour le monde de l'enseignement au regard du nombre de démissions de jeunes enseignants dès les premières années, voire semaines, de leur carrière et en écho aux travaux de Roux-Perez (2006) donnant à voir que les représentations professionnelles sont souvent mises en contradiction avec les réalités professionnelles.

d'amener la personne à réaliser un acte contre-attitudinal. Dès lors, pour avoir plus de chances de voir les choix professionnels évoluer, nous aurions tout intérêt à inciter les étudiants à faire un stage dans un secteur qu'ils ne convoitent pas. Mais là des questions éthiques viennent s'interposer, nous pouvons imaginer de garder en tête cette nouvelle donne et penser à recueillir, dans nos futurs travaux, le caractère pro ou contre-attitudinal du stage réalisé.

Je souhaite aussi poursuivre mes investigations sur l'intérêt que j'ai découvert à étudier l'expression des étonnements. Ces premières lignes de l'article de Thievenaz (2016) font terriblement écho à mes perspectives de recherche :

« Depuis l'Antiquité, la notion d'étonnement est convoquée de façon récurrente pour désigner cette démarche de prise de recul et de remise en question du monde qui nous entoure. En tant qu'initiateur de l'activité réflexive, c'est à travers cette démarche que l'homme éprouve les limites de ses connaissances et s'engage dans une démarche d'acquisition de nouveaux savoirs. Si la question appelle la connaissance, c'est l'étonnement qui appelle la question. C'est à travers ce processus d' "étrangification de l'ordinaire" que l'homme a depuis toujours trouvé un moyen de rompre avec les coutumes, de dépasser les croyances et de rompre avec l'immobilisme, la certitude et les allants de soi. Dans le champ de l'éducation, cette notion nous intéresse tout autant, sans doute parce qu'on la lie intuitivement à la vie intellectuelle des individus et aux formes d'innovations qui lui sont corrélées. En effet, en tant que déclencheur de l'activité réflexive, l'étonnement est ce processus à travers lequel le sujet prend soudainement conscience que ce qu'il tenait habituellement pour vrai ou acquis ne fonctionne plus et qu'il doit reconsidérer la situation sous un jour nouveau. C'est un "ouvreur de pensée" qui met l'intelligence en mouvement et qui, par conséquent, se situe aux sources de l'apprentissage » (Thievenaz, 2016, p. 17).

Les travaux sur l'étonnement n'ont, à ma connaissance, jamais été mis en lien avec les études de changements de représentations sociales, c'est encore une des perspectives que je donne à mes futures recherches.

Je peux enfin faire un lien entre ces recherches et la dimension narrative nécessaire à l'expérience. Si la dimension narrative de la première recherche était contenue dans le dispositif formatif (des travaux dirigés intégraient un espace de partage des situations vécues en stage), il semble que dans les travaux menés avec le CIREL c'est la recherche elle-même qui a permis la finalisation du processus du passage au statut d'expérience. En effet, « le taux de réponse favorable à cette démarche d'enquête (21 sur 28) et à la prise de parole que constitue cet entretien laissent supposer un besoin de mise en mots de l'expérience réalisée lors de ce stage. Nous faisons l'hypothèse que ce besoin est lié à un déficit d'accompagnement de la fin et des suites du stage dans le dispositif. Comme le souligne Roelens (1991) : « Gérer soi-même sa formation est une chose, produire de la signification en est une autre. » Dans ce contexte, le dispositif de recherche constitue non pas un moment permettant simplement de relater l'expérience vécue mais une opportunité de *faire expérience* à partir de vécus

revisités lors de l'entretien » (Labbé et al., 2012, p. 24). Le dispositif de recherche apporte donc la dimension réflexive sur l'expérience qui offre une possible prise de conscience, une reconfiguration de sens et « une nouvelle co-émergence de soi et du monde » (Galvani, 2009, p. 55).

Et la recherche devient réflexive, narrative et dès lors ... professionnalisante.

Mes travaux m'ont conduite à interroger une notion récente qui prend une place de plus en plus prégnante dans les imaginaires lorsque l'on parle du lien entre formation et travail : la compétence.

7. LES REPRESENTATIONS DES COMPETENCES : UN QUIPROQUO REGULIER

La notion de compétence questionne beaucoup l'enseignante qui a vu l'approche par compétence (APC) s'immiscer peu à peu dans les injonctions ministérielles vis-à-vis de nos propres métiers. Face à des résistances, mais aussi à une prescription de mise en œuvre, j'ai perçu qu'il y avait un espace de recherche à investir pour comprendre l'enjeu que les tensions perçues, dans mon univers professionnel, pouvaient exprimer. À vrai dire je ne savais pas moi-même clairement définir une compétence. Pourtant, j'entrevois que les compétences permettaient de faire le lien entre Formation-Homme-Travail sans vraiment en entrevoir les subtilités. C'est alors, qu'avec des collègues, anciens étudiants et doctorants, nous avons mené différents travaux et différentes publications dont voici quelques fragments :

« Si la notion de compétence a largement occupé les débats académiques, elle s'exporte aujourd'hui pour être largement empruntée et ce, dans divers espaces. Ainsi par exemple, dans la toute récente loi du 1^{er} août 2018 ⁷⁰« pour la liberté de choisir son avenir professionnel », est-il question d'une « nouvelle société des *compétences* », mais encore, dans le nouvel arrêté de licence, apparaît-il l'idée de contrôle de connaissances et de *compétences*. Batal et Fernagu Oudet (2013) posent aussi ce constat et déclarent les compétences comme « une nouvelle manière de (re)penser l'ingénierie de formation ou l'ingénierie pédagogique » (p. 42). Tout récemment, Pôle Emploi a aussi développé une approche par compétences dans le cadre de son programme d'innovation pour l'emploi (lancé en juin 2018) et propose une nouvelle prestation⁷¹ basée sur un référentiel de 14 savoir-être professionnels⁷² (dit aussi *soft skills*) dans le but d'aider les demandeurs d'emploi à valoriser (ou développer) des *compétences transversales* afin de mieux répondre aux attentes des employeurs. L'approche par compétences prend donc une place de plus en plus stratégique dans des champs de plus en plus diversifiés et élargis comme l'éducation, la formation, l'évaluation, l'emploi, l'insertion, le recrutement ou encore les mobilités professionnelles. Et plus récemment, les notions de *compétences transversales et transférables* semblent être particulièrement plébiscitées. Mais quel sens doit-on donner à ces compétences particulières ? » (Marengo et al., 2019, p. 65)⁷³.

⁷⁰ Dossiers législatifs - LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel | Legifrance. (s. d.). Consulté le 8 novembre 2018, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?idDocument=JORFDOLE000036847202&type=general&legislatu re=15>

⁷¹ Prestation nommée VSI pour Valoriser Son Image professionnelle.

⁷² La capacité d'adaptation, la gestion du stress, le sens de l'organisation, la rigueur, le travail en équipe, la capacité à fédérer, la force de proposition, la curiosité, le sens de la communication, la persévérance, l'autonomie, la capacité de décision, la prise de recul et la réactivité.

⁷³ C'est en rédigeant ce manuscrit que je remarque que quasi toutes mes publications en lien avec les compétences sont parues la même année, en 2019 (à l'exception d'une en 2020). Même si nous savons que les délais de publication varient d'une revue à l'autre et que des articles ont pu être rédigés quelques années avant leur parution, il n'en reste pas moins que la thématique a bénéficié d'un engouement scientifique particulier cette année-là.

Pourquoi un tel engouement ? Pourquoi l'APC justifie-t-elle d'un tel « *agenda setting* » (Marchand, 2005) dans le monde de l'éducation et de la formation ? Si la notion de compétence est questionnée de longue date, il semble qu'elle ait pu être réinterrogée du fait de la réaffirmation de sa pertinence dans nombre de textes législatifs mais, aussi, par l'engouement récent pour les compétences transversales ou les *softs-skills* de plus en plus plébiscités dans les directives politiques en matière d'éducation.

Je vais dresser ici une nouvelle synthèse de mes travaux, six productions scientifiques sur une même année mais abordant la notion à chaque fois sous un angle différent. Un texte pose les termes du débat sur la professionnalisation à l'université, professionnalisation traduite par la demande ministérielle de présentation de nos diplômes en dispositifs permettant l'acquisition de compétences. Quatre autres présentent des données issues de terrains différents et une conférence, donnée dans le cadre de journées d'études du PEC⁷⁴ en 2018, pose les éléments de débat qui peuvent intéresser les acteurs de l'orientation utilisant la notion comme outil d'aide à l'accompagnement vers l'emploi.

A bien y regarder, j'ai abordé la thématique à chaque fois depuis le même point de vue théorique, transformant l'objet de recherche en objet de représentation sociale et/ou professionnelle, cette approche m'aidera à mettre en perspective les différents résultats.

Un peu à la manière dont je l'ai fait pour l'objet travail, je vais, au gré des commandes, diversifier les groupes interrogés autour de cet objet et c'est ce que je vais présenter ici.

1. LES COMPETENCES : OBJET POUR QUESTIONNER LE LIEN EDUCATION-TRAVAIL

Le terme *compétence* vient du latin *competens* obtenu du participe présent du verbe *competere* (v 1240) qui signifie « tendre vers un point ». « Compétent a eu le sens général du verbe latin « convenable, approprié », mais le plus souvent en contexte juridique, s'appliquant notamment à une instance judiciaire (1480) en relation avec compétence, alors néologisme. De là, une nouvelle généralisation apparaît et entend par *compétent* « capable par ses connaissances et son expérience » (1680) » (Rey, 1992, p. 823). Cela fait écho avec la notion d'expérience développée dans le chapitre précédent. La compétence désigne ici un mouvement, une cible à atteindre et non un état ou une qualité que le sens populaire actuel semble parfois entretenir.

⁷⁴ Le consortium PEC pour Portefeuille d'Expériences et de Compétences regroupe une trentaine d'Universités qui ont construit un dispositif d'accompagnement adossé à une plateforme numérique visant à aider les étudiants à identifier et à valoriser les compétences acquises durant leur cursus. Je suis très honorée de faire partir du Conseil Scientifique du PEC depuis 2018.

Le verbe *competere* est formé de *cum* (avec) que l'on retrouve dans la racine *co* (coopérer, collaborer, co-chercheur) et de *petere* (chercher à obtenir), racine de pétition : idée de chercher à atteindre concurremment. On entrevoit dès lors le lien historique du terme avec son cousin *compétition* (*com* → pétition) ! Cette signification quelque peu occultée aujourd'hui inscrivait l'emploi du terme dans le sens d'une concurrence entre les individus : idéologie chargée dans laquelle s'inscrit le sens historique du terme. De fait, le cousin étymologique *compétitivité* est plus révélateur et a gardé ce sens repéré. Il sera dès lors important de ne pas occulter l'inscription du terme dans une idéologie plaçant les individus en compétition.

1. La compétence un gyroconcept

« Mais qu'entend-on réellement par compétences ? Cette approche (et ce qu'elle induit dans les pratiques des acteurs) est peu questionnée et des définitions multiples, parfois contradictoires coexistent. A titre d'exemple, la définition de Le Boterf (1994) propose la compétence comme un « savoir agir responsable et validé ». Celle de Barbaroux et Godé (2012) propose le modèle « savoir-faire, savoir être et savoir quoi faire » pour la définir. Enfin Tardif et Dubois (2013) considèrent la compétence comme un « savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». D'un point de vue académique, nous constatons une présence croissante de définitions de ce concept dit parfois hétéroclite (Van Zanten, 2008, p. 105) et au-delà du débat académique, elles varient aussi en fonction de ceux qui les définissent : que ce soit le législateur, le patronat, le syndicat, le chercheur, le formateur, le bénéficiaire, le conseiller, ou encore les médias. Et c'est d'ailleurs « (...) cette opacité sémantique qui a favorisé son utilisation dans des contextes variés et pour des objectifs divers. Son caractère polyforme le rend fécond, adaptable et simultanément polysémique » (Van Zanten, 2008, p. 105) » (Marengo et al., 2019, p. 66).

Dans le même ordre d'idée, Hillau dira « la compétence demeure au détour du XXI^e siècle une énigme » (2006, cité par Danvers, 2009, p. 113). Pour le code ROME, la compétence est un « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Pole Emploi, 2020) et ce tryptique est largement repris dans le champ professionnel de l'insertion et de l'accompagnement à l'emploi.

Pour Malglaive (2007), spécialiste de la formation des adultes, la compétence est « une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité » (p. 97). L'auteur parlera dès lors de *savoir en usage*, insistant dans ce sens sur le fait qu'il ne puisse y avoir de compétence sans action ou sans activité. Pour De Montmollin (1984), ergonomiste, elle est un « ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (M. De Montmollin, 1984, p. 122). Avec cette définition, la compétence devient de plus en plus hétérogène.

« Bien que polysémique, polémique, sujet à controverses, voire à conflits d'ordres disciplinaires et scientifiques (Danvers, 2012 ; Fourez, 2010), le propos n'est pas de discuter sur la pertinence d'une définition par rapport à une autre ou de dresser une nouvelle définition de la notion de compétence. Cependant, afin de clarifier notre positionnement,

nous nous inscrivons plutôt dans la conception de Le Boterf (2015) définissant la compétence comme un « savoir agir responsable et validé », ou encore celle de Tardif et al. (2006) la considérant comme un « savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). A la suite de Le Boterf (1997, p. 28), il s'agit ici de considérer l'individu comme « constructeur de ses compétences [...] en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience, etc.) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, etc.) » (Labbé et al., 2019, p. 65).

La définition d'Allal pourrait sans doute recueillir une forme de consensus. Il la définit comme : « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations » (Allal, 2002, p. 80).

Ainsi, selon Danvers, « le terme de compétence peut être considéré comme un « gyroconcept » au sens qu'il bénéficie de plusieurs définitions que l'on adapte à l'usage que l'on veut en faire » (Danvers, 2009, p. 111). Je n'irai pas plus loin tant les définitions rencontrées sont encore nombreuses et suscitent encore de nombreux débats. Ce caractère polysémique fonde selon moi l'intérêt des compétences pour la psychologie sociale car leur caractère polymorphe en fait un objet tout à fait approprié pour l'étude des représentations, car rappelons-le, c'est bien l'absence d'orthodoxie (Moliner et al., 2002) qui constitue un enjeu de sens dans les groupes sociaux.

Dès lors, plutôt que de chercher à définir ce qu'est « réellement » une compétence, je m'intéresse aux différentes acceptions de la notion pour comprendre les conflits, ou biais cognitifs, que ces dernières peuvent engendrer.

2. *Quelques caractéristiques consensuelles des compétences*

Faisant état des débats qui persistent encore quant aux définitions des compétences, Danvers dresse une liste des caractéristiques qui semblent cependant faire consensus (Danvers, 2009) autour de la notion. En voici les principales retenues. Les compétences sont :

- propres à des *personnes* et non à des postes ou des emplois ;
- *appries* et non innées, et donc liées à diverses expériences personnelles et professionnelles ;
- elles se *développent* et peuvent aussi se *perdre* (il y a une certaine idée d'obsolescence des compétences, une compétence n'est pas un acquis à jamais). Elle relève donc d'étude de processus et non d'états ;
- *elles sont opérationnelles* (elles visent l'action, il n'est pas de compétence purement théorique) ;

- elles renvoient à un *contexte de mise en œuvre* (notons ici l'importance accordée aux situations et aux environnements : il n'est pas de compétences sans ressources propices à leurs mises en œuvre) ;

- une compétence est un *système composite* (il s'agit d'une association de plusieurs éléments, il devient dès lors difficile de scinder savoir, savoir-faire et savoir-être, et il n'est pas de compétence sans dimension cognitive *et* conative) ;

- elles peuvent être *explicites ou tacites*, les personnes ne sont pas toujours conscientes de leurs compétences et/ou capables de les expliciter. Cela pose donc l'enjeu de leur accessibilité et de leur identification ;

- une compétence n'est *pas directement observable* seuls les comportements le sont. C'est sur la base de l'observation de ces derniers que l'on peut inférer l'existence d'une compétence. Danvers (2012) dira donc que *les compétences sont donc des hypothèses*.

En guise de conclusion : la compétence est personnelle et ne se transmet pas, l'individu n'est pas compétent mais il agit avec des compétences (des ressources plurielles) à envisager comme des processus prenant en compte une dimension personnelle mais aussi organisationnelle. Voici ce que la littérature semble proposer de manière consensuelle.

3. L'ère du « modèle de la compétence »

Le terme est tellement adopté dans le vocabulaire contemporain, tellement plébiscité dans le monde de l'éducation et de la formation que je peux poser que nous sommes à *l'ère* du modèle de la compétence (Zarifian, 2001).

« Ce n'est qu'assez récemment, depuis une vingtaine d'années, que l'usage du terme de compétence s'est très largement répandu en France dans les champs de l'éducation et de la formation (Ropé et Tanguy, 1994). Parallèlement, cette notion a également connu un succès croissant dans les domaines de la gestion des ressources humaines. Mais il n'est pas évident, contrairement à ce qui est souvent affirmé, que le courant de la « pédagogie centrée sur les compétences » ait son origine dans le monde professionnel. Tremblay (1990), comme Jonnaert (2002) rappellent que la « *competency based education* » [éducation basée sur les compétences] apparaît aux USA, dans le domaine de l'enseignement, dès les années 1960 ou le début des années 1970 dans la foulée de la pédagogie par objectifs, donc bien antérieurement à la mode *du modèle de la compétence* dans les entreprises qui se répand à partir de la fin des années 80 (Stroobants, 1994; Zarifian, 2001). » Hébrard (2013, p. 19)

Situons ce modèle dans les évolutions de l'organisation du travail. Alain Touraine (1969) décrit trois formes d'organisation du travail développées au cours du 20^{ème} siècle :

- le *système professionnel du travail* (début 20^{ème}) : la production est proche de l'artisanat, le travailleur détient des « *tours de mains* », il a « du métier ». Ici, l'apprentissage est méthodique et

technique et se fait par le geste (« c'est en forgeant qu'on devient forgeron ») : la notion *d'aptitude* est centrale.

- Le Taylorisme et le Fordisme : on l'appelle aussi *l'Organisation Scientifique du Travail*, pour accroître la productivité des usines, l'idée de parcellisation des activités se répand, en parallèle de la spécialisation des ouvriers sur des postes liés à des activités élémentaires (la main d'œuvre est alors peu qualifiée). Le Fordisme s'accompagne donc d'un accroissement de la mécanisation : c'est ici que l'on passe de la notion de *métier* à la notion d'*emploi*, la compétence apparaît mais est rattachée au poste et pas encore aux ouvriers (qu'on appelle désormais des salariés).

- le *modèle de la compétence* apparaît dans les années 1980-1990 dans un contexte économique mondial dans lequel les entreprises doivent prendre en compte la flexibilité de leurs activités et donc viser celle des salariés. La polyvalence, le changement de poste et la flexibilité des environnements de production deviennent les conditions de développement des entreprises. La compétence est alors rattachée aux salariés devant désormais s'adapter à leurs environnements de travail (et non l'inverse).

La logique de compétence a fait sa véritable entrée dans le monde du travail français en 1998, à l'occasion du séminaire que le CNPF a consacré à la formation professionnelle. On devait passer, comme dit plus haut, d'une organisation du travail basée sur des postes fixes à une organisation du travail basée sur des salariés polyvalents (et donc flexibles). Les grilles de salaires et l'avancement à l'ancienneté sont remplacés par des rémunérations et promotions individualisées selon les compétences acquises. Ce mouvement s'accompagne (sans vouloir faire des liens de cause à effet trop hâtifs) de la montée de l'individualisme dans le monde du travail, des changements de métiers au cours des carrières, mais aussi du chômage, de la montée en puissance de la souffrance au travail et des difficultés grandissantes, pour les jeunes diplômés, à s'insérer à la hauteur des acquis en formation.

Ainsi dans les entreprises, soumises à une demande réitérée de réactivité permanente et aux exigences croissantes du marché, les procédures organisationnelles ne suffisent plus. Former des employés compétents devient un moyen de développement, une source de performance voire un avantage compétitif. Les initiatives des employés deviennent des sources d'innovation dans un contexte de compétitivité croissante.

Les individus subissent eux aussi les affres d'un contexte économique de plus en plus exigeant où l'emploi est devenu incertain. Les idéologies capitalistes envahissent tous les esprits et les employés sont invités à faire état de leur « capital de compétences ».

Mais alors quelle incidence a ce modèle pour l'éducation et le monde de la formation ?

4. *Un modèle inscrit dans une logique idéologique adéquationniste*

Tanguy (1986) avait déjà souligné un glissement entre les termes d'éducation et formation dans les textes politiques et juridiques qui révèlent selon elle une évolution de perspective dans le rôle attribué au système éducatif par les pouvoirs publics. Dernièrement nous avons aussi souligné le changement notable d'inscription du texte de loi sur la formation professionnelle passé du code de l'éducation au code du travail. « Si le terme éducation devient formation dans nombre de textes, les concepts et leurs représentations s'inscrivent pourtant dans des idéologies bien distinctes : en témoigne la récente loi sur la formation professionnelle (appelée « liberté de choisir son avenir professionnel⁷⁵ ») qui quitte le Code de l'éducation pour entrer dans le Code du travail » (Vidal et Labbé, 2019, p.79).

La logique adéquationniste pose une relation directe entre *formation et emploi*. Dans cette logique, les formations doivent être pensées en réponse aux besoins en termes de main d'œuvre. Sommes-nous entrés dans une ère où la visée première de toute éducation est la préparation au travail ? Poursuivons la réflexion.

1. Une redéfinition des normes en matière de formation

Fabienne Maillard interroge aussi les réformes qui bouleversent nos pratiques, reprenons ici certains de ces propos issus d'un ouvrage que nous avons coordonné.

« Si la quête des liens entre diplômes et emplois ne représente pas un phénomène récent, l'une des fonctions des diplômes ayant toujours été de mener à la vie active, les exigences de professionnalisation explicites, mesurables par le nombre et la durée des stages réalisés en cours de formation, par l'implication dans la formation de professionnels représentant les activités professionnelles visées, ou par le taux d'insertion des sortants de formation, sont en revanche plus neuves. Mais c'est surtout leur généralisation à l'ensemble des diplômes qui représente l'évolution – la rupture ?- la plus notable. A l'exception du baccalauréat général ou du diplôme national du brevet en effet, tous les diplômes délivrés par les ministères sont déclarés « professionnels » et ont vocation à être inscrits dans le RNCP (RNCP, créé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002). Instituée en 2002, cette règle leur impose de faire la démonstration de leur qualité professionnelle et les soumet à une nouvelle normativité, laquelle fait la part belle aux mesures, aux indicateurs de performance, tout en plaçant l'emploi en tête de son échelle de valeurs. » (Maillard, 2012, p. 8)

⁷⁵ Un fin connaisseur de la théorie de l'engagement comportemental ne pourra qu'entrevoir le caractère engageant de la formule !

L'auteure dira plus loin, que les enquêtes d'insertion à court terme n'ont pas grand sens quand on sait que le changement d'état (d'« étudiant » à « employé ») est un processus qui demande de plus en plus de temps.

Des controverses persistent donc quant au modèle de la compétence, et cette institutionnalisation à tout va questionne encore. « En effet, le phénomène est mondial (Jonnaert, 2017) ce qui peut paraître tout à fait paradoxal quand on s'accorde à dire que le modèle est flou. Paradoxe d'autant plus criant quand on considère que, s'il bénéficie d'un engouement général, il pâtit de mises en applications très difficiles (Tardif et ULiege, 2015) » (Vidal et Labbé 2019, p. 75).

Dans le même ouvrage, coordonné avec Patricia Champy-Remoussenard, Hébrard interroge les conceptions du travail à travers une analyse lexicale et sémantique de différents documents en usage dans des métiers de la relation à autrui :

« arrêtés relatifs aux formations et leurs annexes, référentiels d'activités, référentiels de compétences et référentiels de formations. Selon l'auteur, l'usage même de ce type de documents relève d'une approche par les compétences mais l'analyse révèle une grande disparité dans les documents et un certain nombre d'imprécisions. Il constate par exemple un manque probant de distinction entre « activités » et « compétences » dans les différents contenus. Son approche, à la fois épistémologique et méthodologique met en évidence l'existence de paradoxes entre des contenus relevant de paradigmes plutôt socio-constructivistes (notamment dans la présentation des métiers) et d'autres relevant de paradigmes plutôt behavioristes (dans les référentiels d'activités et de compétences). Ainsi, respecter cette norme injonctive qu'est l'approche par les compétences se ferait au détriment de la complexité du travail réel, du sens et des valeurs portées par les professionnels et donnerait un aspect déshumanisant aux métiers ainsi déclinés. » (Labbé et Champy-Remoussenard, 2013, p. 10-11)

Dans ce même ordre d'idée, l'auteur cite Sorel (2008) qui, par exemple, « remet en cause le recours systématisé aux référentiels de compétences qui a l'inconvénient de « refermer la notion (de compétence) sur l'idée d'un ensemble établi et en équilibre stable, indiquant par là même une sorte d'impuissance à en opérationnaliser le caractère dynamique » » (Sorel, 2008, p. 43 citée par Hébrard, 2013, p. 19).

Partant de leurs définitions même, du caractère situé des compétences, de leur caractère évolutif (et lié à l'expérience de chacun), l'existence de référentiels pré-déterminés, figés et propres à une profession semble incompatible. Ainsi, nombre d'auteurs questionnent l'utilisation des référentiels de compétences en formation, à l'université et à l'école (Batal et Farnagu Oudet, 2013, 2013; Elias et Merriam, 1983; Gilbert, 2016; Jonnaert, 2017; Maillard, 2012; Sorel, 2008; Starck et al., 2019; Tardif et ULiege, 2015; Wittorski, 1998, etc.), la présentation d'une formation ne devant plus être déclinée que sur le schéma contenu (savoirs) - capacités – tâches, etc.

Avec Wittorski (1998) rappelons que les compétences se construisent dans l'action et relèvent davantage d'un processus que d'un état. L'auteur précise que ce sont plutôt les *capacités* qui sont transférables. Les capacités peuvent être décontextualisées et non les compétences qui requièrent, à la fois, les ressources personnelles et les ressources de l'environnement.

Dès lors, puisqu'une compétence ne s'observe que dans l'activité professionnelle et en situation, n'est-il pas paradoxal de les évaluer en formation ? Pour Danvers (2009) la compétence

« n'est pas assimilable à un contenu de formation » (p. 112) et elle est « (...) inséparable de l'action et elle ne peut être véritablement appréhendée qu'au travers de l'activité par laquelle elle s'exprime et dont elle permet la réalisation. (...) Les compétences d'un individu sont fonction du cadre où il agit et où ses actions prennent sens. La formation universitaire à la recherche et aux métiers de l'humain par exemple, ne peut se concevoir en termes de conformité à des normes professionnelles. Autre exemple, la déclinaison d'une offre de formation en termes de compétences, dans le cadre du LMD, ne doit pas aboutir à une réification « utilitariste » des savoirs universitaires assujettis à la logique du monde du travail et de l'emploi. » (Danvers, 2009, p. 113)

Ainsi, selon Danvers toujours, les compétences étant indissociables des contextes dans lesquelles elles se développent et étant la plupart du temps tacites, elles ne s'enseignent pas.

Un autre paradoxe réside dans la tension entre l'individualité des compétences et la demande grandissante de personnalisation des formations quand, à l'échelle européenne un autre mouvement est souhaité, celui de l'uniformisation des formations initiée avec la réforme du LMD et formalisée par la création des European Credit Transfer and Accumulation System (*crédits* dits ECTS) permettant à tout étudiant d'entamer une formation dans un pays et de la finaliser dans un autre à l'échelle européenne.

Enfin, Elias et Merriam (1983) traitent de l'éducation basée sur les compétences et signalent les limites et les difficultés de cette approche, notamment dans la formation des maîtres. Ils déclarent : « les critiques reprochent à l'éducation basée sur les compétences un certain caractère déshumanisant. (...) Ils trouvent qu'elle se soucie peu de l'étudiant et qu'elle étouffe la créativité. On lui reproche également de façonner tous les étudiants dans le même moule et de fragmenter les programmes en négligeant l'essentiel » (Elias et Merriam, 1983, p. 98 cités par Hébrard, 2013, p. 20).

J'ai pu être témoin des incohérences que renferment ses nouvelles normes, et ce, à plusieurs reprises, notamment lors de la rédaction de dossiers RNCP et encore tout dernièrement dans le cadre du renouvellement du Diplôme Universitaire de Responsables de Formation (DURF) avec les collègues du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation (RUMEF). Ensemble nous avons fait le constat que les normes attendues entrent en contradiction avec celles que nous défendons dans nos formations (co-construction des savoirs, approche expérientielle, itérativité de l'acquisition

des connaissances, développement des capacités, personnalisation des parcours, etc.). Nous prévoyons la rédaction d'un article afin de faire état de ces inconsistances prescriptives.

On le voit, nombre d'arguments questionnent cet avènement du modèle de la compétence, pourtant les directives politiques ne cessent de demander davantage leur inscription dans les programmes éducatifs et formatifs. Une voie de compréhension de ce phénomène peut, me semble-t-il, se dessiner dans le chapitre suivant.

2. LA COMPÉTENCE, OUTIL DE COMMUNICATION ENTRE FORMATION ET TRAVAIL

Les dimensions idéologiques de la compétence questionnent donc les enseignants (dont je fais partie) et le monde du travail en général : la littérature en fait largement état. Mais à ma connaissance peu de travaux portent sur les représentations sociales des compétences.

J'ai en effet trouvé peu de travaux sur les représentations des compétences et encore moins sur ce que cet objet représente pour les principaux intéressés, les personnes formées, les étudiants, les élèves. Une étude québécoise cependant, réalisée sur les représentations des compétences transversales chez des enseignants du secondaire et des parents, confirme qu'« il règne également une certaine confusion sur le sujet » (Deslandes et al., 2011, p. 413). Les deux groupes de personnes n'étaient pas au clair par rapport à la notion et « avaient des représentations diversifiées à propos des compétences transversales » (p. 418) » (Labbé, Marengo, Gojard, et al., 2019a, p. 65).

Dès lors, je me suis mise en quête de cette connaissance et j'ai profité de mon statut de responsable pédagogique d'un diplôme universitaire, le Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS), pour recueillir le regard que des personnes en formation pouvaient avoir sur les compétences développées durant les trois années de leur cursus. Ce travail a aussi constitué le recueil de données du mémoire d'une des étudiantes que j'accompagnais et qui souhaitait devenir formatrice en travail social. Pour elle, comprendre la manière dont les formés s'approprient cette notion de compétences devenait donc formateur (Bourlot-Ranty, 2018). Un travail collectif (avec l'étudiante en question) reprenant ses analyses, et les développant davantage, a été publié dans la revue *Recherches en éducation* (Labbé et al. 2019). Voici un extrait de l'article que nous publions avec Christine Mias et Michel Bataille, eux ayant été ou étant responsables de ce diplôme :

« Le DHEPS est une formation dont la pédagogie reste à la marge dans le système universitaire français (Bataille, 2003). Diplôme universitaire délivré par la formation continue, il s'adresse pour la plupart, à des personnes en reprise d'études. Il permet, à partir d'expériences professionnelles, militantes ou associatives, de se former durant trois années consécutives à et *par* la recherche. Bien souvent cette formation vise à combler un décalage entre un niveau de responsabilité exercé et un titre ou un diplôme requis, entre un niveau

de compétences acquises sur le terrain et une reconnaissance professionnelle. Il permet parfois aussi une adaptation aux évolutions du travail qui demande une appréhension des problèmes complexes rencontrés dans les pratiques passées, présentes, ou bien encore, à imaginer par les professionnels en devenir. Basé sur la réalisation d'une recherche-action, le DHEPS permet l'acquisition de compétences par une actualisation des savoirs, leur contextualisation à une problématique de terrain réelle et leur transférabilité (à d'autres terrains, d'autres acteurs, d'autres pratiques et d'autres problématiques).

Pendant des années, la délivrance du diplôme était accompagnée de l'obtention d'une certification professionnelle, le titre de Responsable d'Études et de Projet Social (REPS) permettant paradoxalement l'accès à plusieurs métiers, voire à des champs professionnels variés (travail social, économie sociale et solidaire, éducation spécialisée, insertion professionnelle, formation des adultes, développement territorial et culturel, etc.). Basée sur le modèle pédagogique d'Henri Desroche, la formation DHEPS est désormais ancienne, pourtant on la range encore parmi les pédagogies universitaires des plus innovantes » (Mias et al., 2010, p. 66).

Dès lors, dans ce type de formation, les stagiaires ont-ils connaissance des compétences qu'ils développent ? Quelles représentations en ont-ils ? Voyons la méthodologie que nous avons mise en œuvre pour répondre à ces questions.

Encart méthodologique

Selon nous, les *focus groups* sont les outils de recueil de données les plus appropriés pour accéder aux représentations sociales, nous avons profité d'un séminaire organisé par les étudiants pour proposer un atelier durant lequel ils étaient questionnés à propos des compétences qu'ils pensaient avoir développées en DHEPS. Des étudiants en cours de formation étaient bien entendu présents mais aussi d'anciens étudiants invités pour l'occasion. Les *Dhepsiens* aguerris à ce type de recueil ont accepté de participer : au total treize personnes (six stagiaires en cours de formation⁷⁶ et sept diplômés ; dont neuf en situation d'emploi et quatre en situation de recherche d'emploi ; neuf femmes et quatre hommes). Aucune autre personne n'a participé afin que le groupe soit le plus homogène possible, le *focus group* a été animé par l'étudiante qui réalisait son mémoire sur ce thème.

Ils ont échangé durant une heure (la durée avait été limitée afin de donner place aux autres activités) à la suite de la présentation du cadre de la recherche, des engagements déontologiques et d'une seule phrase d'amorçage lancée par l'animatrice : « Quelles sont, selon vous, les compétences professionnelles acquises à l'issue du DHEPS ? ».

Les échanges ont été enregistrés (avec l'accord du groupe) et scrupuleusement retranscrits afin de permettre une analyse lexicale automatisée. Les données individuelles et sociologiques n'ont pas été renseignées, d'une part parce qu'elles n'auraient permis aucun test statistique compte tenu du petit effectif mais aussi parce que notre recherche ne visait pas l'observation des prises de positions en fonction de ce type de facteurs mais elle visait le recueil de la représentation au niveau de ce collectif (sans intention de généralisation bien entendu).

⁷⁶ La formation ayant perdu le titre professionnel n'était plus soutenue par la Conseil Régional et devait fermer, c'est ainsi que nous n'avions plus qu'une promotion de six personnes quand les autres années nous en avions le triple (en effet, une des postures anthropologiques consistait à rassembler les trois années de formation).

Restitution et participation

Après avoir réalisé l'analyse nous avons sollicité les participants pour une nouvelle rencontre afin de co-construire les interprétations de ces analyses. Si ce moment a été l'occasion de nouveaux débats, les échanges ont constitué le socle des interprétations que nous livrons ici.

Je présente ici la synthèse des résultats, illustrée par le schéma suivant que nous reprenons de l'article.

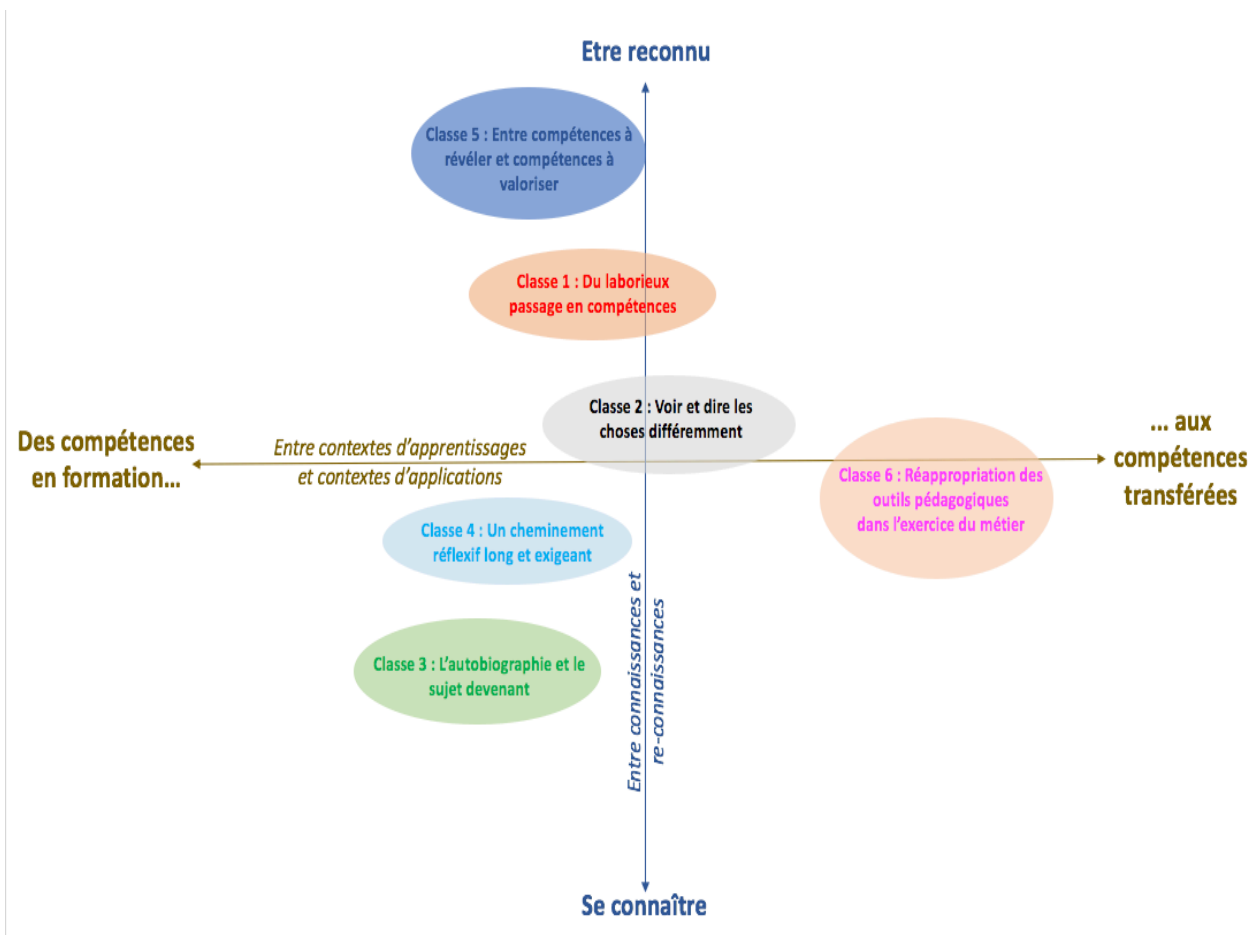


Figure 26 : Représentation des compétences acquises en DHEPS chez les stagiaires et diplômés
(Synthèse d'une l'analyse lexicale automatisée menée sur la retranscription d'un focus group)
(Labbé et al., 2019)

Ici, nous avons affaire ici à une sorte de *représentation de la représentation* des compétences acquises en DHEPS. Six classes de discours composent cette représentation (je les présente aussi dans l'ordre de numérotation) :

- La classe 1 (évaluative) regroupe des témoignages de la difficulté à exprimer les apprentissages en termes de compétences. Les aspects très formels de la formation, du mémoire réalisé, de sa problématique scientifique et ses résultats ne semblent pas aisés à traduire dans des termes professionnels. Le caractère très transverse et personnalisé des compétences développées semble représenter un handicap quand on pense qu'il faudrait davantage parler avec des termes spécifiques et d'un métier pour séduire les employeurs : la classe a été nommée « Du laborieux passage en compétences » pour reprendre les termes du lexique.
- La classe 2 donne à voir les apprentissages les plus importants. Ils ne s'expriment pas en termes de compétences, on parle d'un changement de regard, de la découverte d'une autre réalité, de l'accès à la complexité, d'une prise de recul salvatrice, d'un moment de rupture épistémologique selon les propositions de Mias (2011) : la classe a été nommée « Voir et dire les choses autrement ».
- La classe 3, davantage centrée sur les sujets, est en lien avec l'exercice introductif de la formation : l'autobiographie raisonnée qui inscrit, dès le démarrage, l'importance accordée aux sujets, avec ce qu'ils sont, avec leurs expériences passées, leurs « compétences déjà-là », leur projet et leur désir de devenir. La classe a été nommée « L'autobiographie raisonnée et le sujet devenant », spécificité anthropogogique du DHEPS.
- La classe 4 est marquée par la temporalité et exprime l'importance d'un temps long pour engager le cheminement intellectuel exigeant, incité par la formation, pour l'appropriation des connaissances et la maturation du projet. Ici les propos expriment que quelque chose est entamé mais non achevé : la classe a été nommée « Un cheminement réflexif long et exigeant ».
- La classe 5 témoigne d'une autre difficulté, celle d'identifier ces compétences mais aussi celle de les valoriser aux yeux des recruteurs. Deux aspects de compétences sont évoqués, des compétences ont été acquises avant la formation ; il a fallu les identifier et les valoriser durant la formation, et il y a celles développées durant la formation. On déplore que le DHEPS ne soit pas assez reconnu, que le lourd travail qui y est effectué ne parle pas aux employeurs : la classe a été nommée « Entre compétences à révéler et compétences à valoriser ».

- La classe 6 enfin est une classe où s'expriment des expériences de réappropriation en milieux professionnels, des outils de l'anthropologie désrochienne. La recherche-action, les ateliers coopératifs, la coopération valeur fondatrice du DHEPS sont les compétences et les outils transférés vers de nouvelles activités professionnelles. Sont exprimés ici les principaux apports du DHEPS, exprimables davantage sous forme de valeurs fondatrices (comme la coopération) qu'en termes de compétences. Le parallèle le mieux formalisé semble celui qui concerne le projet de recherche qui enseigne, au final, nombre d'éléments de méthodologie de projet social. La classe a été nommée : « Réappropriation des outils pédagogiques dans l'exercice du métier ».

L'analyse factorielle des correspondances a permis de mettre en évidence deux principes organisateurs de cette représentation (les deux facteurs du schéma). Ces éléments se distribuent sur deux grandes tensions principales : on distingue dans un premier temps le discours lié à ce qui a été acquis durant la formation (à gauche du facteur horizontal) du discours lié à ce qui est mis en œuvre dans le champ professionnel. Il semble que ce facteur puisse représenter un transfert difficilement vécu. La plupart des classes se trouvant à gauche, il semble que l'on exprime plus facilement ce qui a été acquis en formation (5 classes, contre une, se trouvent côté gauche de ce facteur). Nous avons nommé ce facteur « Entre contextes d'apprentissages et contextes d'applications ».

De la même manière, le facteur vertical semble distinguer deux types de discours concernant les compétences (ou plutôt différents types de connaissances) : d'un côté on exprime le fait que la formation a permis de mieux *se* connaître (en bas du facteur vertical) et qu'elle a apporté des connaissances particulières (voir le monde autrement) et, à l'opposé du facteur, on exprime le besoin de se faire *re*-connaître (pour soi d'abord mais aussi aux yeux des recruteurs). Nous avons nommé ce facteur « Entre connaissances et re-connaissances ».

On le voit, la traduction des acquis de la formation en compétences est difficile pour les stagiaires d'autant plus dans un diplôme ne formant pas à un seul métier mais à des compétences transversales (davantage exprimables dans les termes de la recherche que dans les différents champs professionnels des stagiaires). Un travail d'identification et d'explicitation semble dès lors nécessaire pour répondre aux demandes des stagiaires, des recruteurs et des évaluateurs. On

entrevoit ici la pertinence des *portfolios* en formation, outils permettant un accompagnement à cet exercice complexe de traduction⁷⁷.

« Difficile de traduire les objectifs formatifs de cette formation en compétences « métier ». Difficile de s'éloigner d'un tel dispositif pour se limiter à traduire l'ingénierie pédagogique en quelques compétences qui pourraient être reconnues institutionnellement et permettre une certification professionnelle conduisant vers un seul métier. Au sein du Réseau International des Hautes Études des Pratiques Sociales (RIHEPS), à plusieurs reprises, il a été tenté de tordre le dispositif pour le faire rentrer dans les cases préformatées de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) où il est demandé de présenter le lien entre ingénierie de formation et les items « activités-tâches-compétences ». Après plusieurs tentatives sans succès, le titre professionnel a été perdu. Nous l'avons vu, le DHEPS ne forme pas à un seul métier, au contraire il permet des évolutions professionnelles, des bifurcations, des transitions : il permet la révélation et l'acquisition de compétences transversales non spécifiques à un seul métier. » (Labbé et al., 2019, p. 67)

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, alors que la tendance, dans un monde du travail de plus en plus mouvant, est de développer des compétences transverses, réinvestissables dans différents champs professionnels, c'est justement son manque de spécialisation et de conduite vers *un* seul métier identifié qui lui a été reproché. Cela a abouti à la perte de son inscription dans le RNCP et, depuis peu, à sa fermeture dans certaines universités et collèges coopératifs.

Néanmoins, dépassant une appréhension strictement utilitariste du modèle de la compétence, je commence à entrevoir, grâce au regard des formés, la dimension attractive des compétences : « nous pouvons (...) nous accorder à dire que les compétences apparaissent aujourd'hui comme étant un outil majeur de communication entre formation et travail » (Labbé et al. 2019, p. 80). Cette recherche-action, menée avec, par et pour les étudiants du DHEPS a permis une élucidation des compétences acquises en formation, la réflexivité occasionnée par la recherche a donc permis de nouveaux apprentissages, une préparation à l'exposition des compétences devant de futurs employeurs.

Ces éléments constituent des perspectives de recherches que j'aimerais poursuivre auprès de différents publics en formation, notamment dans le cadre du DUFA (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes) et du DURF⁷⁸ (Diplôme Universitaire de Responsables de formation) dont je suis à présent responsable scientifique.

Si les compétences sont un outil de communication, alors le lieu idéal pour aller en rechercher le sens commun est peut-être aussi au cœur de la presse.

⁷⁷ Et c'est bien là que le projet d'accompagnement du PEC prend tout son sens, sens qui donne sens à ma participation à son conseil scientifique.

⁷⁸ Nom qui remplace le DUFRES depuis la nouvelle démarche de certification RNCP.

3. DES COMPETENCES TRANSVERSALES OU TRANSFERABLES, LE REGARD DES MEDIAS

Poursuivant nos réflexions, nous avons souhaité approfondir la distinction sémantique entre « compétences transversales et transférables » et notre choix a été de poursuivre ces travaux *via* l'étude des représentations sociales à des fins comparatives et cumulatives en faisant cette fois une analyse de la presse. Une collègue, spécialisée dans l'analyse de la presse pour l'appréhension des représentations sociales, Frédérique Hille, s'est jointe à nous pour ce projet ambitieux et nous avons poursuivi avec elle ce travail d'envergure, entamé quelques mois auparavant.

La communication est le vecteur des représentations dans les groupes et les médias transmettent eux aussi des éléments constituant et influents pour la pensée sociale. Mais ces médias ont eux aussi des inscriptions sociales diverses et partagent des univers d'opinions, des univers cognitifs, qu'il s'agira de déceler afin d'entrevoir les représentations qu'ils véhiculent en fonction de leurs empreintes idéologiques (Hille, 2015).

« La communication dans la presse quotidienne se distingue entre journaux ouvertement politiques et idéologiques (la presse d'opinion qui offre une clef d'interprétation conforme à l'idéologie du journal) et journaux à grande diffusion, indépendant de toute confession et partis politiques (la presse d'information qui répond à des critères d'objectivité de l'information) (De Piccoli et al., 2004). » (Marengo et al., 2020, p. 327)

Étant en lien avec la chaire internationale de l'Unesco⁷⁹ « Orientation tout au long de la vie », nous avons été invitées à publier cette analyse dans la revue internationale affiliée à la chaire qui se trouve à en Pologne à Wroclaw, the Journal of Counselling. La demande de la revue a été d'apporter à ce regard médiatique la vision de professionnels de l'orientation et de les mettre en perspective. Nos repères théoriques et l'approche par les représentations sociales et professionnelles nous ont permis de relever ce défi, nous avons donc ajouté les représentations professionnelles à notre cheminement scientifique sur les compétences. Deux méthodes différentes ont donc été utilisées pour accéder aux représentations : une analyse lexicale de la revue de presse offerte par le répertoire de sources en ligne Europresse et un recueil par questionnaire auprès des professionnels.

⁷⁹ Nous avons partagé une semaine avec Jean Guichard lors d'un des fameux colloques de Cerisy dans la Manche, celui-ci était organisé par Francis Danvers et était intitulé « S'orienter dans un monde en mouvement ». Jean Guichard était à l'époque directeur de la Chaire Unesco « Orientation tout au long de le vie ». Ayant voulu proposer un stage Erasmus dans cette chaire à notre doctorante, nous avons pris contact avec lui. Il nous a mis en contact avec sa successeuse, Violetta Drabik-Podgórna, qui a reçu Naïma Marengo (ex homologue devenue doctorante que j'accompagne au moment où je rédige ces quelques lignes) durant une semaine.

Encart méthodologique de l'analyse de la presse

« Les données d'Europresse ont été recueillies à partir de deux mots clés « compétences transférables » et « compétences transversales » au singulier et au pluriel⁸⁰. Le corpus est composé de 246 articles répartis entre 10 titres de presse. Les journaux dont sont issus ces articles sont listés ci-dessous :

Voici la répartition des articles recueillis et les effectifs par titre de périodique.

Lagefi quotidien	2
Aujourd'hui en France	9
La correspondance économique	9
L'Humanité	10
La Croix	11
Libération	13
La Tribune France	22
Les Échos	44
Le Figaro	53
Le Monde	73
Total général	246

Tableau 8 : Distribution du nombre d'articles recueillis en fonction des titres de presse

(Marengo et al., 2020, p. 327)

« Afin de réaliser différentes analyses textométriques, nous avons utilisé le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2014) qui donne accès à des organisations sémantiques et des thématiques abordées dans un corpus de textes. « Ces analyses utiliseront des segments de texte comme unité d'analyse : les corpus sont découpés en segments d'une quarantaine d'occurrences en tenant compte de la ponctuation. Dans ces segments, une distinction est faite entre les formes « pleines » (les substantifs, les adjectifs, les verbes et les adverbes) et les mots outils (les pronoms, les conjonctions, les auxiliaires, etc.). Seules les formes pleines sont analysées » (Moreno et al., 2015, p. 54) » (Marengo et al., 2020, p. 327).

De la même manière que précédemment, je présenterai ici la synthèse de nos analyses en m'appuyant sur le schéma récapitulatif publié. Les deux analyses lexicales réalisées (la CHD et l'AFC) et leurs hypothèses interprétatives nous ont permis de dresser le schéma de synthèse ci-après :

⁸⁰ Voici la formule utilisée : TEXT= "compétences transférables"| TEXT= "compétence transférable"| TEXT= "compétences transversales"| TEXT= "compétence transversale".

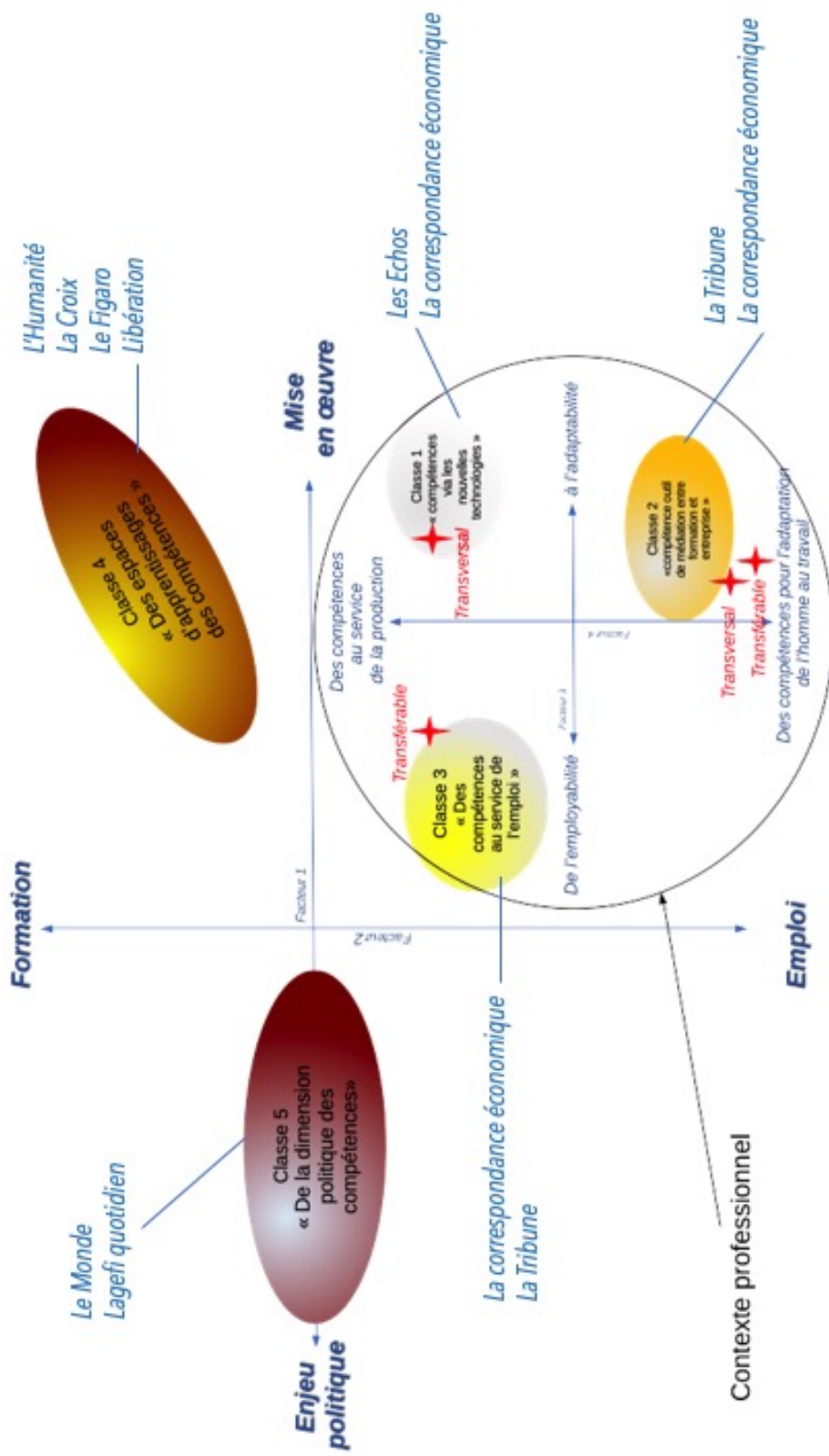


Figure 32 : Synthèse de l' analyse lexicale des articles de presse sur le thème des compétences (Marengo et al., 2020, p.339)

« Le facteur 1, celui qui résume le plus les plus grandes tensions dans le corpus distingue deux univers sémantiques : d'une part, les enjeux politiques qui mettent en scène les compétences et les promulguent (la classe 5), et de l'autre (les quatre autres classes) les mises en œuvre concrètes, les espaces où les compétences s'expriment et se développent. A gauche de la figure, la classe 5 intitulée « de la dimension politique des compétences » est associée au journal *Le Monde*. Comme presse d'information, ce titre diffuserait la question des compétences sous l'angle politico-économique et donne alors à voir lesdites compétences dans un certain contexte, sous une certaine focale. La présence du titre *Agefi quotidien* renforce la coloration économique et financière du discours.

Un deuxième facteur (le facteur 2 vertical) distingue différents lieux d'expression des compétences : d'une part, les espaces où les compétences s'acquièrent (en haut du facteur 2 avec la classe 4) et d'autre part, les espaces où elles se requièrent, c'est-à-dire le monde professionnel (en bas du facteur 2 avec les classes 1, 2 et 3).

La classe 4 est illustrative du discours de la presse d'opinion sur la question des compétences, sa particularité est qu'elle réunit, sous la thématique des espaces d'enseignement des compétences, des titres aux colorations politiques différenciées. La question des compétences dans le milieu primaire et secondaire est une thématique illustrative du discours de gauche (*L'Humanité*, *Libération*). La référence aux compétences sous l'angle de nouveaux enseignements et dispositifs (*Master of Business Administration*), en lien avec la thématique du management, est illustrative d'un titre d'orientation de droite, libérale : *Le Figaro*. Le type de communication dont il est question ici serait la propagation. Car si chaque titre de presse inscrit les compétences dans un certain registre, le but de ce dernier type de communication n'est pas de provoquer une conduite nouvelle ou de renforcer une conduite existante mais de rendre possible l'adéquation des comportements et des normes auxquelles les individus adhèrent (Moscovici, 1961).

Si les termes que nous recherchions sont absents des classes distinguées par les deux premiers facteurs, c'est sur les facteurs 3 et 4 que l'on discerne la présence des termes recherchés (signifiés par des étoiles sur la figure). Les classes 1, 2 et 3 renvoient toutes à une presse économique et financière (soit *La correspondance économique*, soit *Les Échos*, soit *La Tribune*). Ces classes réinscrivent donc, la dimension économique et financière précédemment évoquée et viennent renforcer la diffusion des objets « compétences transférables » et « compétences transversales » sous cet angle.

Proche de la classe 3, le terme « **transférable** » s'exprime avec des idées de mobilité dans l'emploi, les compétences servent alors l'employabilité des individus. L'observation du concordancier nous montre que ce terme est davantage utilisé par des professionnels de l'accompagnement comme levier de recrutement (par exemple des professionnels et l'APEC sont souvent cités pour décrire ce qu'est une compétence « transférable »). Le terme **transversal** quant à lui (près de la classe 1) est associé à des besoins de polyvalence ou de flexibilité et l'expression des compétences transversales peut désigner l'homme comme la machine. Elles semblent dès lors davantage nécessaires aux entreprises pour des adaptations aux contextes de productions et aux mutations technologiques. Ces propos relatent donc le plus souvent des discours d'employeurs avec l'idée de plus-value que de telles compétences peuvent représenter.

Proche de la classe 2, on retrouve les deux termes « **transférable** » et « **transversal** ». Transversale est le plus constitutif de la classe et exprime l'idée d'une projection de la formation vers le travail. Il renvoie aussi à l'idée d'adaptabilité présente dans la classe 1. Transférable quant à lui est plus centré sur la personne, sur l'individu (individu et individuel apparaissent fréquemment près du terme dans le concordancier). (...)

Que ce soit dans *Le Monde* où ces compétences trouvent une place dans les rubriques politiques, financières ou économiques, ou qu'elles soient l'apanage de journaux économiques et financiers, les compétences transversales et transférables ne trouvent finalement qu'un seul registre dans la presse quotidienne : économique et financier. Les représentations de ces objets sont donc véhiculées par des titres de presse financiers et économiques, d'orientation plus ou moins libérale. Ils promeuvent l'inscription des compétences transversales et transférables comme réponse à une problématique sociale et à une évolution du monde du travail » (Marengo et al., 2020, p. 339-341).

Nous avons ainsi posé une hypothèse d'inscription idéologique marquée des compétences, mais ces inscriptions idéologiques et ces dimensions sémantiques fortes sont-elles les mêmes chez des professionnels de l'accompagnement pour qui l'objet compétence relève de pratiques langagières quotidiennes ?

4. LE TRIPTYQUE DES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION

Nous avons réalisé un autre recueil des représentations sociales des compétences transversales et transférables, chez des professionnels de l'orientation cette fois. Ce recueil, plus modeste, serait à développer largement et c'est une nouvelle perspective de recherche que nous partageons d'ailleurs avec Naïma Marengo.

Encart méthodologique

Un questionnaire a été adressé par mail à un réseau régional de professionnels du Sud de la France (des chargés d'orientation et d'insertion professionnelle en charge du Conseil et de l'accompagnement des publics de l'entrée en formation jusqu'à l'insertion professionnelle). Nous avons recueilli les données de 28 répondants⁸¹ (la population interrogée n'est pas représentative et les résultats non généralisables). Le questionnaire transmis comprenait trois parties :

- dans la première partie se trouve une question d'évocation libre « Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez le terme compétence ? » et « Classez les mots par ordre d'importance (mot 1 étant le plus important et mot 5 le moins important) ;
- puis des questions fermées permettaient de s'assurer de la pertinence de l'objet compétence pour le groupe de professionnels interrogé : « Dans votre pratique quotidienne utilisez-vous le terme compétence ? (Oui, Non, Je ne sais pas). Puis, les mêmes questions étaient posées pour les expressions « compétences transversales » et « compétences transférables » ;
- Enfin, des questions ouvertes venaient questionner la spécificité potentielle des deux sous-objets *compétences transversales et transférables* : Pouvez-vous nous dire en quelques mots ce que vous entendez par *compétences transversales* ? Et la même question était posée pour *compétences transférables*. Enfin le questionnaire se terminait par la question « Avez-vous des choses à ajouter ? ».

⁸¹ Il nous est difficile d'indiquer le nombre de personnes représentant la population totale car le réseau a transmis l'information dans ses propres réseaux mais nous pensons que ce chiffre est inférieur à 100 personnes.

Analyse de similitude (ADS)

« Nous avons réalisé un ensemble d'analyses nous permettant d'avoir accès au contenu de la représentation et à son organisation interne. L'analyse de similitude (ADS) est un outil classique d'analyse des représentations sociales à partir d'associations libres qui procède d'une analyse automatique de réseau de mots associés, « les relations entre les mots (...) leurs fréquences d'occurrences, sont considérées comme riches de sens inférentiel » (Bardin, 2003, p. 267). L'ADS repose sur la théorie des graphes, elle vise à « révéler la structure sous-jacente d'un champ représentationnel (et à) faire apparaître les relations fortes entre les items » (Abric, 2003, p. 382). Selon ces principes, on s'intéresse à « la relation de ressemblance ou de proximité entre les éléments de la représentation. On considérera que deux items sont d'autant plus proches qu'un nombre important de sujets les auront traité de la même manière » (Abric, 2003, p. 382), l'indice statistique mobilisé est un indice de co-occurrence.

Analyse prototypique

Initialement proposée par Vergès (1992), l'analyse prototypique se propose « par une sorte d'analyse lexicographique (fréquence d'apparition des termes) et par l'analyse des numéros d'ordre d'apparition des termes), (...) d'approcher la notion de prototypicalité » (Vergès, 1992, p. 204). Les deux critères de prototypicalité définis par Vergès (1992) sont le critère classique de la fréquence d'apparition, et le critère non moins classique du rang d'apparition selon lequel l'énonciation première ou dernière d'un terme se révèle pertinente et porteuse d'informations (Vergès, 1992). Il s'agit alors, pour chaque mot, d'obtenir sa fréquence et son rang moyen d'apparition. Abric (2003) propose « d'abandonner ce critère de « rang d'apparition » pour lui substituer le « rang d'importance », résultant d'une hiérarchisation effectuée par le sujet lui-même » (Abric, 2003, p. 63).

Sur l'ensemble de l'échantillon, nous avons donc recueilli deux indicateurs pour chaque élément produit : la fréquence d'apparition et le score d'importance » (Marengo et al. 2020, p. 342).

Après avoir vérifié que l'objet *compétence* était bien un objet de représentation (les professionnels déclarent l'utiliser et échangent bien à leur propos entre eux), nous avons réalisé les analyses présentées ci-dessous.

L'analyse de similitude présente une représentation structurée autour des trois éléments « savoir, savoir-faire et savoir-être », éléments les plus fréquents et constituant ce qui pourrait être le noyau central de la représentation.

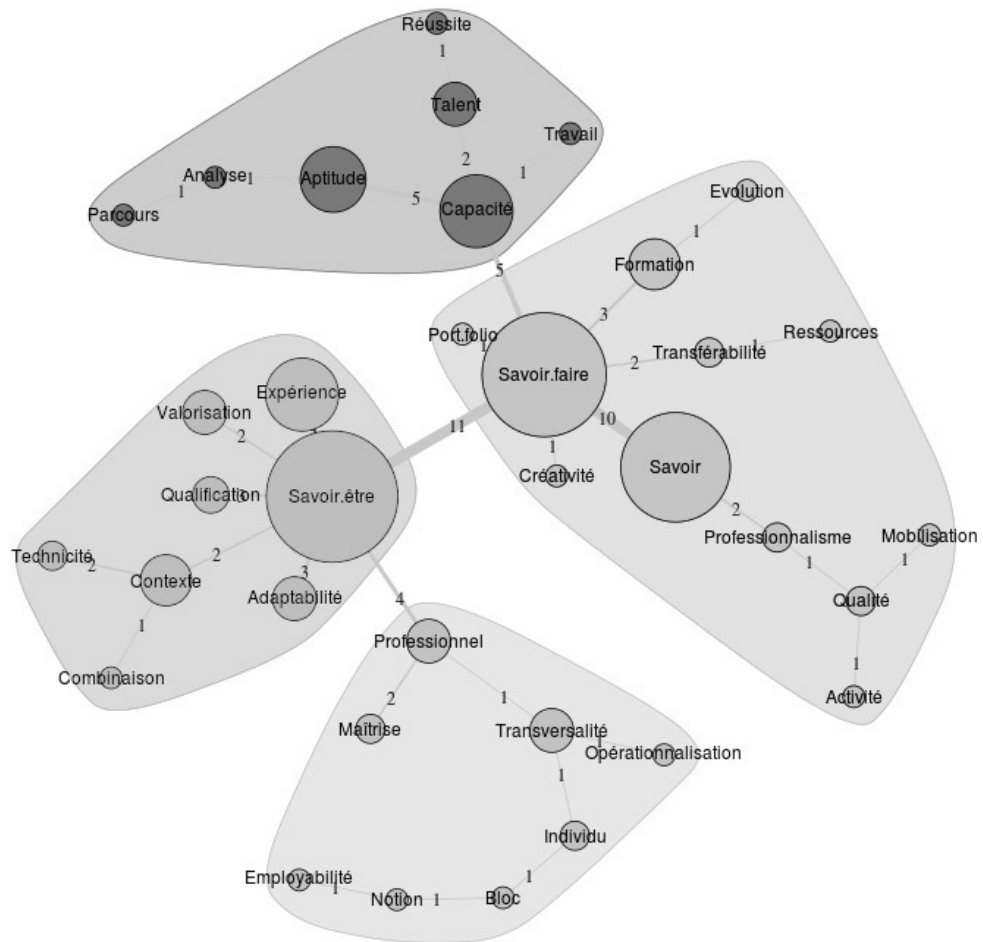


Figure 27 : Graphe de similitude de la représentation des compétences chez les professionnels de l'orientation et de l'insertion professionnelle (Marengo et al. 2020, p. 343)

Une distinction intéressante apparaît ici : la *transversalité* est liée au savoir-être *via* une dimension individuelle (*professionnel, individu*) mais dans un espace où l'on trouve aussi *l'employabilité*, alors que la *transférabilité* est liée au savoir-faire et au savoir dans un univers de formation, ou d'évolution, et de professionnalisme.

L'analyse prototypique réalisée nous donne quant à elle ces résultats :

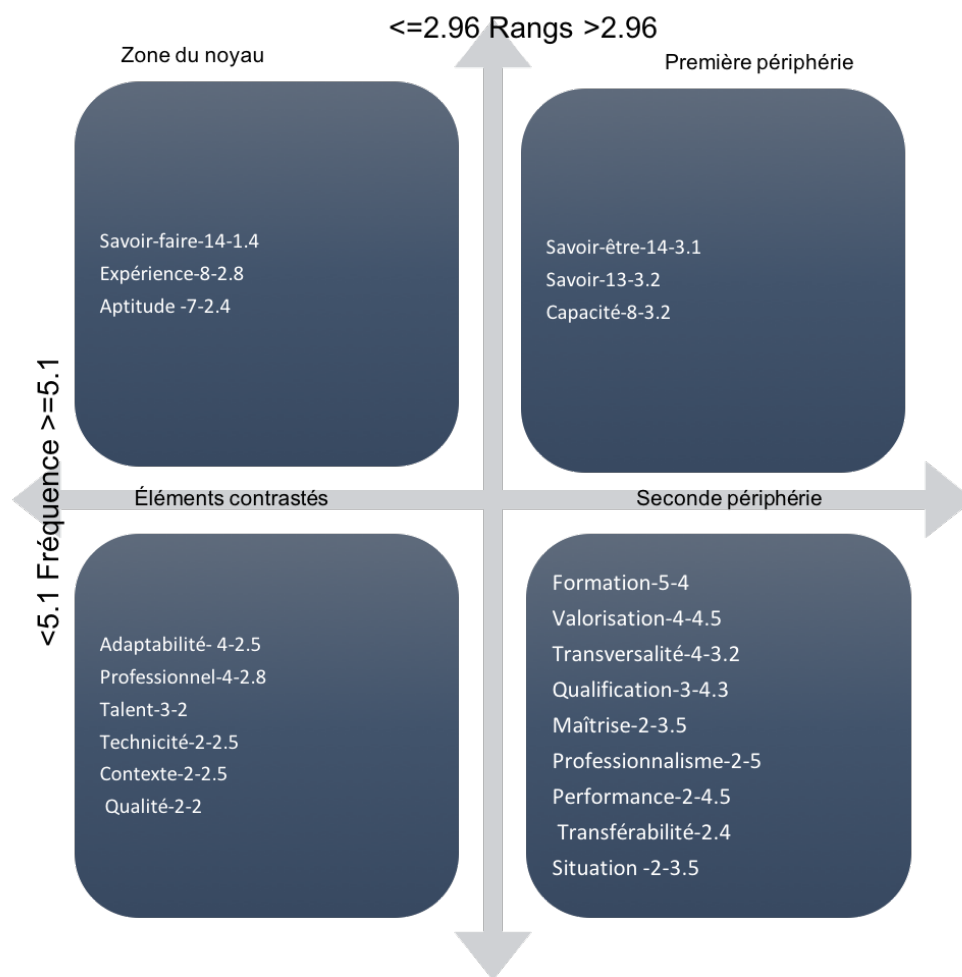


Figure 28 : Résultats de l'analyse prototypique de la représentation professionnelle de la compétence chez des professionnels de l'orientation et de l'insertion professionnelle (Marengo et al., 2020, p. 344)

Les professionnels de l'orientation interrogés se représentent la compétence comme un savoir-faire, une expérience ou une aptitude principalement. Les termes qui nous intéressent et sur lesquels nous avons questionné les professionnels sont, quant à eux, relégués en seconde périphérie indiquant une migration potentielle parmi les éléments de la représentation (soit leur intégration future dans le noyau central soit leur disparition).

L'analyse thématique manuelle des questions ouvertes nous apporte ceci : « Pour les compétences *transversales* la focale est mise sur leur expression dans différents contextes ou champs d'activité. Elles sont également qualifiées de compétences génériques voire non spécifiques. S'agissant des compétences transférables, les personnes interrogées pensent qu'elles sont articulées à des nouveaux contextes, à la notion de mobilité et de projection. C'est bien cette idée qui est défendue par Yakhlef (2007) selon laquelle « le transfert représente un processus mettant en relation, en les transformant, deux contextes distincts » (p. 28). Cette transformation affecte aussi bien les

compétences elles-mêmes que les contextes qui les accueillent. Le processus de transfert apparaît dès lors comme « un processus de reconstruction davantage qu'un processus de communication et de réception » (Szulanski, 1996, p. 23) » (Marengo et al., 2020, p. 345).

Voici nos conclusions concernant la mise en perspective de nos résultats sur les représentations recueillies dans la presse et les représentations des professionnels de l'orientation et de l'insertion.

« Les compétences, spécifiées sous l'angle de la transversalité et de la transférabilité, rentrent donc directement en lien avec les questions d'emploi et de fluidité au service des entreprises en général, et des entreprises des nouvelles technologies et du numérique en particulier.

Autrement dit, la question des compétences transversales et transférables relèverait donc d'une réponse potentielle à une problématique sociétale, celle du chômage.

On le voit, les professionnels interrogés expriment certaines dimensions idéologiques contenues dans la presse. Le rôle des compétences devant servir l'emploi (ou le recrutement) est bel et bien intégré aux représentations professionnelles mais davantage au service de la personne qu'au service de la société » (Marengo et al., 2020, p. 346).

*

Les travaux entamés sur les compétences ne sont, à notre sens, que dans leur phase initiale tant les questionnements peuvent nourrir les dimensions praxéologiques de la professionnalisation mais aussi en servir les développements théoriques (notamment *via* l'étude de la pensée sociale et professionnelle) tout en répondant aux préoccupations des étudiants.

Je souhaite donc poursuivre en questionnant la dimension idéologique (mais aussi éthique) entrevue de longue date, et réaffirmée dans nos travaux, en tentant d'entrevoir une voix de remédiation avec ce que nous avons sans doute mis trop rapidement de côté. Ma participation au conseil scientifique du PEC témoigne de cette volonté. Un ouvrage récent (Boancă et Starck, 2019), auquel nous avons participé (Labbé et al., 2019), traite entièrement de la notion de compétences transversales en se distanciant justement de débats sclérosants sur les compétences. Il pose, à notre sens, une vision critique et scientifique du débat et les bases des futurs travaux sur les compétences transversales.

En guise de perspectives donc, posons ici quelques axes que j'aimerais développer :

- *Replacer le sujet au cœur de la définition*

Danvers avance avec Le Boterf (1996) une proposition selon laquelle la place du sujet est centrale lorsque l'on étudie les compétences. « L'individu peut être considéré comme constructeur de ses compétences. Il construit ses compétences en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissance, savoir-faire, qualités personnelles, expérience, etc.) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux

documentaires, banques de données, etc.). La compétence qu'il produit est une séquence d'actions où s'enchaînent de multiples savoir-faire » (Danvers, 2009, p. 112). Ici, la compétence est « la « puissance d'agir d'un sujet » en situation professionnelle, une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, à mesure que la diversité des situations augmente » (Danvers, 2009, p. 112)⁸². Mais alors si la compétence est le sujet, qu'en est-il de l'environnement ?

- *Valoriser l'importance des compétences collectives*

« Aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul » ainsi on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous (Beillerot, 1991) » (Danvers, 2009, p. 111).

Le Boterf (2011) souligne que : « la compétence collective est une résultante. Elle émerge à partir de la coopération et de la synergie existant entre les compétences individuelles » (p. 47). La plupart des auteurs vont dans le sens de cette acception et défendent l'idée selon laquelle la compétence collective est un tout représentant plus que la somme des parties. Cette capacité à coproduire émanerait donc d'un processus dynamique de synergie de compétences individuelles. Autrement dit, la compétence collective serait autre chose que la somme des compétences individuelles. (...). Selon Krohmer (2004), la compétence collective représente « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire d'un collectif de travail issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation de travail » (p. 2) (cité par Barbier, 2012, p. 26-27). Je n'ai pas encore exploré ces dynamiques collectives, il me semble qu'elles ouvrent un vaste champ de possibles qu'une approche psychosociale pourrait aborder de manière tout à fait pertinente.

- *Développer la notion de métacompétence*

Danvers (2009) pose l'idée de *métacompétence*. Pour lui, s'orienter dans la vie se comprendrait comme une métacompétence « une compétence au second degré, la capacité à prendre du recul par rapport à ses propres compétences pour les identifier, se les approprier dans un projet de vie et les faire reconnaître en permanence dans un processus d'interaction et de reconnaissance sociale » (p. 113). Etienne s'inscrit aussi dans cette perspective et pose cette métacompétence comme « ce qui permet à son détenteur de construire sa liberté, véritable but de toute éducation, qui ne peut pas ne pas être émancipation » (Etienne, 2007, p. 7).

⁸² Ma participation au conseil scientifique du PEC s'inscrit donc dans cette volonté, le consortium vise en effet une démarche qui place l'étudiant au cœur des préoccupations.

Après avoir posé ces différentes réflexions sur les compétences, que je proposerai désormais comme objet de représentation polysémique et polémique, je vais présenter en dernier développement empirique, mes différents travaux sur l'éthique professionnelle.

8. LES REFLEXIONS ETHIQUES COMME OUTILS D'EMANCIPATIONS COLLECTIVES

« L'éthique [...] demeure problématique,
c'est-à-dire fait problème qui donne à penser »

(Kotas Alexos cité par Morin (2004, p. 15))

La dimension éthique de mes travaux est sans doute celle qui me caractérise le plus auprès de mes collègues toulousains. Même si mes publications ne reflètent que modestement ce pan de mon activité, elle traverse pourtant l'ensemble de mes préoccupations de chercheuse et d'enseignante. C'est pourquoi je trouve intéressant de placer cette partie ici, à la suite de tous les domaines développés, mais aussi proche des conclusions de cette synthèse de travaux. Car en effet, s'il est bien une perspective que je souhaiterais donner à ma contribution scientifique ; c'est celle de développer davantage ces travaux sur l'éthique. En effet, ces derniers me semblent relever d'un enjeu de taille pour les recherches sur la professionnalisation et peuvent répondre à de nombreuses problématiques sociétales actuelles.

Je ne reprendrai pas ici, la partie largement développée lors de mon doctorat concernant la déontologie dans nos travaux en Sciences de l'éducation et de la formation (c'est une thématique importante pour moi et une partie de ma thèse à laquelle je fais encore souvent référence) car j'aimerais l'actualiser et en proposer des développements avec un collectif de chercheurs en Sciences de l'éducation. Mes réflexions sur l'éthique professionnelle ont, en effet, débuté par mes propres préoccupations d'apprentie chercheuse. Et j'y ai, à chaque fois, trouvé une dimension déterminante pour ma propre professionnalisation. J'attache donc, aujourd'hui, une importance toute particulière à former les étudiants à ces nécessaires réflexions, car elles caractérisent, à mon sens, une posture professionnelle exigeante et salutaire pour le développement de nos métiers si malmenés aujourd'hui.

Dès mes premiers travaux sur l'engagement, les questionnements éthiques apparaissent comme étant indissociables de mon approche et de ma posture de chercheuse. Mes recherches, comportant la majeure partie du temps une dimension applicative, ils questionnent donc la relation science-société et l'impact de nos travaux sur les individus, les groupes et les institutions. De quel droit monter une recherche-action, qui plus est comportant une expérimentation, incitant des personnes à trouver un emploi ? Mon équipe, à l'époque, et notamment Michel Bataille, accueillant très

positivement ces questionnements, m'a été d'une aide très précieuse pour mettre en œuvre un ensemble de précautions en amont et en aval de mes travaux. Ces questionnements ont été accrus durant ma thèse (sous CIFRE) quand il fallait que la commande organisationnelle de fidélisation des salariés puisse devenir un réel outil de recherche-développement et d'émancipation pour ces derniers. La dimension éthique est donc présente dans tous mes travaux et a souvent été appréciée.

Dans le cadre d'une demande de professionnalisation toujours plus exigeante et complexe, la « compétence éthique » est posée comme décisive dans de nombreux métiers (notamment ceux de la relation à autrui). Monceau (2006) va plus loin en parlant « d'une injonction éthique tant cette question prend une place croissante dans les colloques professionnels, les plans de formation et les discours des responsables des secteurs éducatifs et sanitaires » (Monceau, 2006, chapitre 6). C'est dans le cadre de cette quête de professionnalisation et de développement professionnel que j'inscris les réflexions relatives à mes recherches et donc aussi à mes enseignements en Sciences de l'éducation et de la formation. Mais en écho à cette expérience, j'y entrevois aussi une nouvelle voix de professionnalisation, autonome, une opportunité de développement professionnel innovante pour les métiers de la relation à autrui en général et ceux de l'éducation et de la formation en particulier⁸³.

Puisqu'il n'est pas d'éthique (professionnelle) sans réflexion, mes interventions et enseignements sont la plupart du temps, l'occasion d'initier ce genre de démarche qui n'ont de lieux que collectifs. Mes cours visent donc à acquérir une connaissance théorique et pratique de ce qu'est l'éthique d'un point de vue général mais ils visent aussi le professionnel en devenir et stimulent des dispositions aux questionnements éthiques comme le propose Le Coz (2010).

Après avoir posé le cadre conceptuel de l'éthique dans une approche globale, ce développement abordera une revue de questionnements propres à l'éthique organisationnelle, illustrant ainsi le passage d'une éthique fondamentale à une éthique plus appliquée. Enfin, je présenterai les perspectives de recherche que j'aimerais développer sur cette thématique.

1. APPROCHE GLOBALE DE L'ETHIQUE

En introduction de mes cours, je demande aux étudiants de me citer des questionnements éthiques contemporains. Après une petite période de flottement, ils citent la plupart du temps des questionnements éthiques en lien avec les recherches biomédicales, la procréation assistée,

⁸³ J'ai réalisé de très nombreuses interventions et participe actuellement au collectif qui rassemble quelques dizaines de chercheurs issus d'Universités Occitanes dans un dispositif formatif pour doctorants, dispositif reconnu pour être innovant par son caractère collaboratif et par la posture proposée pour son enseignement.

l'euthanasie, le clonage. Parfois des sujets d'actualité surgissent, je pense, au moment où j'écris, aux conflits scientifiques relayés par les médias concernant les traitements contre le coronavirus et les propositions controversées du désormais célèbre Docteur « R ». Une recherche rapide sur différents moteurs de recherche donne plusieurs millions de pages disponibles contenant le terme « éthique », cela confirme son usage courant. Les thématiques associées à l'éthique sont nombreuses on y trouve : éthique et santé, éthique et finances, éthique professionnelle et déontologie, éthique et politique, mais aussi la vente de produits éthiques, la mode éthique, etc. Une recherche sur le site « OpenEdition » recense 65962 documents dans plus de 31000 revues. Je constate donc qu'il est bien des domaines où l'éthique pose des questions.

De telles préoccupations portent différents noms, car quand on parle d'éthique, on parle aussi d'engagements, de chartes, de bonnes pratiques, de valeurs, de normes, de morale, de déontologie. Je compte présenter ici la manière dont j'aborde l'éthique professionnelle mais, avant cela, je vais tenter d'approcher une définition générale de ce qu'est l'éthique.

1. Vagabondages étymologiques

Il est toujours intéressant, afin de comprendre le sens d'un mot, d'aller en explorer l'origine étymologique. C'est ce que je propose ici, en me basant largement sur le dictionnaire historique de la langue française de Rey (2000).

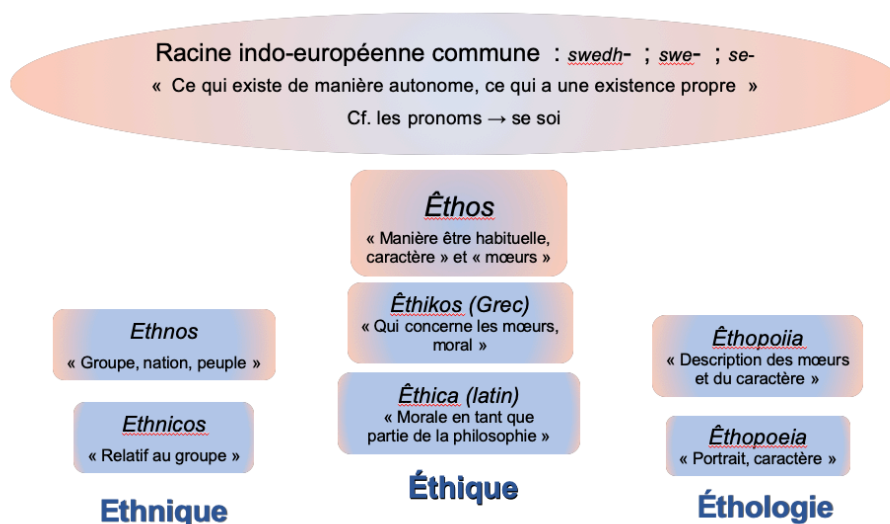


Figure 29 : Déclinaisons étymologiques autour des cousins sémantiques « ethnique, éthique et éthologie » (selon Rey, 2000)

« Ethique » vient du latin *ethica* qui désigne « la morale en tant que partie de la philosophie ». On peut ici se référer à la philosophie morale de Kant, qui est une philosophie pratique cherchant à répondre à la question : « que dois-je faire ? ». Ce terme est lui-même emprunt du grec *ēthikos* (qui

concerne les mœurs, moral), dérivé de *éthike* c'est-à-dire « relatif à la manière de se comporter » : on entrevoit la centration sur les comportements, les actes, les « gestes » ; sens que le terme moderne a gardé. Ce terme grec est lui-même dérivé de *éthos* pour manière d'être habituelle, caractère, et mœurs. L'*Éthos* désigne les habitudes et la manière d'être habituelle d'une personne. Par exemple la patience, le courage, l'empressement, la fierté sont des *éthè*⁸⁴. Mais il y a deux autres dimensions comprises dans l'*éthos* :

- La rhétorique propose de distinguer l'*éthos*, le *logos* et le *pathos*. Le *logos* correspond davantage à l'argumentation et à la logique et s'adresse à l'esprit rationnel de l'interlocuteur. Le *pathos* et l'*éthos* quant à eux, visent à remporter de deux manières différentes l'approbation de l'auditoire : le *pathos* par le jeu et l'expression des émotions et l'*éthos* quant à lui, c'est le style (la manière d'être) qui permet de gagner la confiance et la sympathie. L'éthos est l'image que l'on donne de soi-même à travers le discours et qui, par extension, a pris le sens de l'image que l'on donne de soi-même à travers les gestes et les attitudes.

La présence de l'éthos dans ce vagabondage étymologique nous apporte beaucoup parce qu'il nous permet d'appréhender une certaine quête identitaire dans cette question d'éthique.

« La réflexion sur l'*ethos* se situe au niveau de la discursivité : l'*ethos* ne concerne pas l'instance primaire et sous-jacente de la personne de l'orateur, mais son reflet discursif, son « paraître », la façon, forcément secondaire, dont il se montre dans son discours.(...) Goffman récupère l'idée d'*ethos* – ou plutôt la « réoriente », à l'instar de Ruth Amossy – en ce qu'il conçoit cette présentation de soi comme une image, comme une construction qui se réalise en quelque sorte *in vivo*, à travers l'échange des interlocuteurs dans une situation donnée. Loin de concerner exclusivement l'échange oratoire, la construction d'une image de soi est selon Goffman inhérente à *tout* échange quotidien, « lorsque [les deux partenaires] sont en présence physique les uns des autres ». (...) Dans ce modèle, l'*ethos* semble essentiellement se forger *ad hoc*, sans qu'il ne soit confronté à quelque image préétablie (cf. l'*ethos* préalable) » (Dhondt et Vanacker, 2013, ch. 5).

Ainsi, pour Jorro (2009), l'« éthos professionnel » s'énonce « dans des formes langagières marquant alors un degré d'appropriation d'une culture professionnelle donnée » (p. 14). Un professionnel donne ainsi une image de soi *via* son discours et ses attitudes qui se construisent dans la situation d'interlocution (aspects verbal et non verbal). Réapparaît ici, l'importance du lien entre un *individu* et ses *actes* proposée par la théorie de l'engagement. A ce sujet, Jorro (2014) présente « l'éthos professionnel comme un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (p. 110).

⁸⁴ Ethè est le pluriel de éthos.

Nous revoilà face aux deux dimensions de l'engagement comportemental auxquelles nous ajoutons donc une autre dimension : les *actes langagiers*⁸⁵.

- Il y a aussi une notion d'espace contenue dans l'*éthos*, dimensions qui renvoie quelque part à la manière d'habiter le monde ou encore à l'idée d'« espace de réflexion éthique » (Le Coz, 2010). Le Coz (2010) part de la notion d'habitabilité contenue dans l'*éthos* : la quête éthique serait donc de rendre un espace *habitable*.

On entrevoit la dimension spatiale de la réflexion éthique quand :

- il n'y a pas de réponse par rapport à une problématique donnée. L'espace peut être représenté par un *vide* ;
- on a un problème de limites, la notion d'espace se caractérise par la recherche de *frontières* entre ce que l'on peut faire et ne pas faire ;
- on opère un *déplacement*, un changement de perspective par une distanciation nécessaire à la réflexion, distanciation possible par le regard des pairs ou par l'apport de nouvelles connaissances (ou quand on sort « la tête du guidon » comme le disent certains professionnels).

La notion d'*éthos*, d'une certaine manière, regroupe les façons de se comporter à un moment donné et dans un milieu ou une société donnée : c'est bien l'aspect *situé* de l'éthique. Ces éléments m'amènent à citer une définition que l'on retrouve largement sur le Net mais sans qu'un auteur ne soit jamais cité comme en étant à l'origine : « L'éthique peut également être définie comme une réflexion sur les comportements à adopter pour rendre le monde humainement habitable. En cela, l'éthique est une recherche d'idéal de société et de conduite de l'existence » (n.d)⁸⁶.

Poursuivons sur les déclinaisons étymologiques. On aperçoit dans la figure ci-avant un *cousin étymologique*, « ethnique », qui est, lui aussi, originaire de la même racine grec/indoeuropéenne. Il est issu de « *ethnicus* » datant de l'époque chrétienne et qui devient *ethnikos* (de la nation, de la race) dérivé aussi de *ethnos* (groupe, nation, peuple). La définition actuelle de « ethnique » est ce qui est relatif à une ethnie, qui sert à désigner une population, une culture, un groupe social. Cet élément de sens est implicitement présent chez le cousin « éthique » : l'éthique concerne toujours un collectif, qu'il s'agisse

⁸⁵ La communication semble décidément devenir un élément transversal dans mes travaux et cela fait écho aux propositions de Bataille et son désormais célèbre « s'expliquer c'est s'impliquer » (Bataille, 1997).

⁸⁶ J'affectionne tout particulièrement cette définition dont je cherche encore à ce jour le réel auteur.

d'une culture, d'un peuple ou un groupe professionnel. Les préoccupations éthiques intéressent rarement un individu seul.

Un autre cousin « éthologie » apparaît aussi dans la figure. Il est composé *d'éthos* (déjà vu plus haut) et de *logie* (étude). Le terme Ethologie est d'abord attesté avec le sens de « traité sur les mœurs ». C'est l'étude descriptive des mœurs, de l'ensemble de règles de conduite considérées comme valables de façon absolue. Puis le terme a pris, par emprunt au terme anglais « ethology » (1843), le sens de « science des caractères et de leur formation ». Depuis l'éthologie s'entend comme étant « la science des comportements des espèces animales dans leur milieu naturel ». Il s'agit d'un des sens implicites de l'éthique qui vise aussi l'étude *des comportements dans leur milieu naturel*, et ce dans une perspective *située* (comme l'éthologie), dans l'ici et le maintenant. L'éthique ne vise pas des savoirs détachés de l'agir mais bel et bien la réflexion sur les *comportements* qu'il est bon (ou non) d'adopter et ce, dans un espace déterminé et à un moment donné.

Enfin, si l'on souhaite vagabonder davantage dans l'origine étymologique des termes, le dictionnaire d'Alain Rey (2010) avance que ces termes seraient issus d'une racine indo-européenne commune qui serait désignée par le signe ~*Swedh-*, ~*swe-*, ~*se* et qui signifie « ce qui existe de manière autonome et qui a une existence propre » (sens que l'on retrouve aujourd'hui dans les termes « se » et « soi »). Cette notion *d'autonomie*, très lointainement contenue dans le sens ancien de l'éthique, nous rappelle la visée fondamentale de toute réflexion éthique : une quête d'autonomie dans la prise de responsabilité de ses actes. Une autonomie choisie, responsable et réfléchie car l'homme ne réfléchissant pas ne peut être autonome et c'est par sa capacité de réflexion qu'il décide ce qu'il est bon ou non de faire. Spinoza dit « l'homme libre désire le Bien ». On parlera alors d'une quête de responsabilité en tant que l'être responsable est capable de s'autoriser l'action.

Pour résumer, l'on voit poindre dans ce vagabondage étymologique différents éléments qu'il est important de retenir pour la notion d'éthique :

- la *non distinction* originelle des termes *éthique et morale* qui peut expliquer certaines confusions entre les termes dans le sens commun ;
- le fait qu'elle soit d'abord une *réflexion* sur les pratiques collectives ;
- des notions et des dimensions semblant perdues dans le sens commun se trouvent plus marquées chez des « cousins étymologiques » : la *dimension sociale* contenue dans ethnique et la centration sur des *comportements* et des actes *situés* mis en avant dans l'éthologie ;
- et la quête *d'autonomie* présente dans la racine lointaine.

En conclusion, nous pourrions avancer provisoirement que l'éthique procurerait des espaces de réflexivité sur les comportements qu'il serait *bon* d'adopter pour un collectif et qui viserait une certaine autonomie de décision, à un moment donné et dans une situation donnée.

Mais afin de mieux comprendre ce qu'est l'éthique, il est aussi possible de rechercher ce qu'elle n'est pas, en approchant certaines confusions potentielles.

2. Distinctions entre l'éthique et le droit

On peut confondre éthique et droit car ils ont la même visée : l'équilibre social. Mais il faut cependant les distinguer. Le droit répond, lui aussi, à la question : « que dois-je faire ? ». Mais à la différence de l'éthique, il se réfère à un ordre juridique précis déjà existant, à un référentiel en quelque sorte. De plus, il se pose un peu en négatif car nous serons jugés sur les actions que *l'on ne doit pas faire* alors que l'éthique recherche plutôt les actions qu'il est *préférable de réaliser*. « La règle de droit est pourvue d'une sanction » alors que « la transgression d'une [une éthique] n'entraîne aucune sanction au sens juridique du terme, même si elle peut s'accompagner, en certaines occasions, d'un mouvement de réprobation sociale » (Prairat, 2009, p. 40-41).

Deux autres éléments nous permettent de distinguer le droit de l'éthique. Si l'éthique procède de délibérations et se décline dans un collectif situé, « la règle de droit émane, elle, des autorités publiques, de l'État. Pluralité de sources, d'un côté ; source unique, de l'autre » (*Ibidem*, p. 36). De la même manière Prairat (2009) oppose *l'autonomie de l'éthique* (une règle que l'on se donne) à *l'hétéronomie du droit* (règle dictée par une instance extérieure) pour distinguer les deux notions.

Obin (2000) dira lors d'une conférence de rentrée de l'Université de Lyon que « l'éthique et le droit fonctionnent un peu à la manière des vases communicants ». En effet, c'est souvent lorsque le droit ne résout pas un questionnement ou présente une faille que la réflexion éthique prend place. Lorsque les choses s'instituent, une loi est décrétée. Selon ce même auteur, la différence fondamentale entre éthique et droit tient dans la liberté des acteurs (le droit ne laisse pas de liberté mais une obligation). Il apparaît ici un paradoxe : quand prennent place les normes (ou lois) qui se substituent aux délibérations, c'est l'esprit critique et la responsabilisation des acteurs qui risquent d'être bridés. Confondre l'éthique et le droit revient dès lors à nier la part de responsabilité de tout un chacun dans ses actes quotidiens, dans son rôle politique et sa place au sein de la cité.

3. Distinctions entre l'éthique et la morale

La morale c'est la science du Bien et du Mal, c'est la théorie de l'action humaine en tant qu'elle est soumise à un certain devoir et qu'elle a pour but le Bien.

Il est difficile de déterminer avec exactitude les rapports entre morale et éthique tant la distinction entre ces deux termes est délicate. Nous l'avons vu, l'origine étymologique de l'éthique ne les distingue pas. D'ailleurs, dans le sens commun, le terme éthique est synonyme de morale, et désigne une pratique ayant pour objectif de déterminer une manière de vivre conforme aux finalités de la vie humaine (la recherche du bonheur par exemple ou d'une certaine moralité).

Mais une distinction courante consiste à entendre par « morale » l'ensemble des normes propres à un groupe social ou à un peuple à un moment précis de son histoire. Aujourd'hui, on emploie le terme « éthique » généralement pour qualifier des réflexions portant sur des pratiques et sur les conditions de ces pratiques. Ainsi parle-t-on de « comités consultatifs éthiques » au sein de collectifs ou d'institutions scientifiques par exemple. L'éthique aurait donc ses fondements non pas dans des coutumes collectives mais dans les décisions rationnelles d'une communauté.

Selon Mercier (2010), il existe deux traditions pour différencier les deux termes éthique et morale :

- pour la première tradition, l'éthique serait une réflexion sur les fondements de la morale,
- pour la seconde, la morale serait universelle quand l'éthique serait particulière.

L'auteur postule que la seconde tradition reflète davantage le sens actuel donné à l'éthique (de plus, le terme est moins connoté que celui de morale). Je m'inscris aussi dans cette seconde tradition.

Ainsi, l'éthique serait l'« ensemble des règles de conduite partagées et typiques d'une société donnée ; ces règles sont fondées sur la distinction entre le **bon** et le **mauvais** » (Mercier, 2010, p. 4). Et la morale serait l'« ensemble des principes à dimension universelle, normative voire dogmatique ; fondée sur la discrimination entre le **bien** et le **mal** » (Ibid.). Dans ces deux extraits, alors que le terme *distinction* désigne une action de reconnaître pour « autre », pour « différent » et d'établir une frontière, le terme *discrimination* quant à lui propose l'idée d'une séparation franche voire d'une exclusion (cf. le sens péjoratif moderne de discrimination ethnique). Du côté de l'éthique il est bien question d'une frontière fine entre la bonne et la mauvaise façon d'agir et c'est quand la limite est difficile à identifier que des questions éthiques apparaissent. De la même manière, **bon et mauvais** en tant qu'adjectifs s'accordent avec des noms, des situations. Sont sous-entendus ici les conduites et les actions que l'on qualifie comme bonnes ou mauvaises en fonction du moment (cela rappelle l'aspect situé de l'éthique) ; alors que **bien et mal** en tant qu'adverbes sont invariables (même s'ils sont employés ici comme des noms, nous aurions pu écrire le Bien et le Mal). Ces deux termes sous-entendent l'idée d'un « référentiel » déjà-là, le Bien et le Mal, qui convoque le principe d'universalité contenu dans la morale.

Ainsi je dirai avec Ricœur (2010) que la nuance entre éthique et morale se fait « selon que l'on met l'accent sur ce qui est *estimé bon* [pour l'éthique] ou sur ce qui *s'impose* comme *obligatoire* [pour la morale] » (p. 200).

4. Approche de l'éthique professionnelle et distinctions entre l'éthique et la déontologie

Le sens commun distingue peu l'éthique et la déontologie, pourtant de nombreux points les différencient. Tout d'abord, à l'inverse de l'éthique pour qui j'ai décrit une origine étymologique ancienne, le mot déontologie est récent puisqu'il apparaît en 1834 chez Bentham (1834) en traduction du terme « deontology ». Ce terme anglais vient du grec *deon* qui signifie « ce qu'il convient de faire » et de *logos* « discours et doctrine ». Le sens propre de « déontologie » se rapporte donc à la théorie des devoirs, elle désigne plus couramment l'ensemble des règles morales qui régissent l'exercice d'une profession, par exemple la médecine. Pour Ardoino (1994), la déontologie se différencie de l'éthique parce qu'elle est « limitée aux gestes professionnels souhaitables, acceptables ou répréhensibles, dans le cadre d'une profession » (p. n.d.) alors que l'éthique dépasse amplement le seul champ professionnel.

Le code de déontologie le plus connu est celui des médecins : « le serment d'Hippocrate ». On sait qu'il spécifie l'obligation de tenir pour secret ce qui se dit lors de la relation entre le médecin et le patient par exemple. Mais il présente bien d'autres engagements que le médecin prend lorsqu'il accepte d'exercer sa profession (notamment « je m'abstiendrai de tout mal et de toute injustice », « je ne remettrai à personne du poison », « je ne remettrai à aucune femme un pessaire abortif », etc.). Il s'agit donc d'un ensemble de règles que l'exercice de la profession exige. Dès lors, tout comme on distingue l'éthique du droit, on distingue la déontologie par son caractère normé, pré-établi et consigné (un code de déontologie est un écrit servant de référence à l'action et vise une sorte d'universalité dans la profession). Ainsi, alors que l'éthique relève plus d'un processus réflexif, situé et muable (en fonction des collectifs et des situations), la déontologie propose des règles, figées et non discutables. De la même manière, si la déontologie relève de normes, l'éthique quant à elle, repose davantage sur des valeurs. « La déontologie (étymologiquement la science du devoir) semble plus simple à appréhender et renvoie à une ensemble de règles dont se dote une profession (ou une partie de la profession) au travers d'une organisation professionnelle qui devient l'instance d'élaboration, de mise en œuvre, de surveillance et d'application de ces règles (Isaac, 1998, p. 98). Elle a toujours un caractère obligatoire, tout manquement pouvant faire l'objet d'une sanction » (Mercier, 2010, p. 5). On voit poindre ici des éléments de distinctions rappelant ceux de l'éthique et du droit.

Et ces distinctions valent aussi pour l'éthique professionnelle, « en ce qui concerne *éthique professionnelle* et *déontologie*, là encore, le sens courant ne fait pas vraiment de distinction. La clarté du

propos sociologique demande, toutefois, qu'il soit donné un sens différent. Il sera donc entendu que le terme *éthique professionnelle* recouvre tout ce qui relève de la régulation éthique dans le cadre d'une profession donnée, que cette dernière soit partiellement ou totalement établie, ou qu'elle se donne les moyens de l'être » (Terrenoire, 1991, p. 10).

Dans mes cours, j'ai l'habitude de m'aider de la figure suivante pour synthétiser les distinctions entrevues entre l'éthique et la déontologie et pour montrer que finalement elles entretiennent aussi des liens étroits.

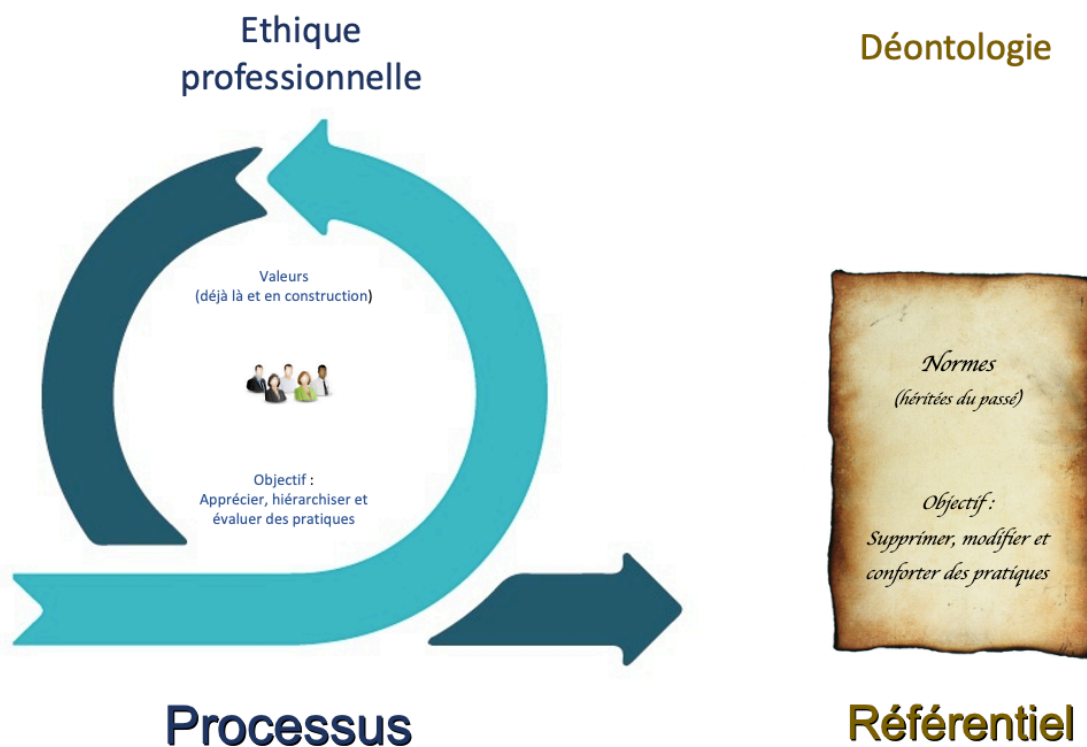


Figure 30 : Distinction entre l'éthique professionnelle et la déontologie

La déontologie est une règle professionnelle, qui a été rédigée par le passé (plus ou moins lointain). Elle tient donc compte de normes établies par une entité historique. Elle vise à supprimer ou modifier des gestes professionnels jugés inappropriés ou à conforter les bonnes pratiques. Le risque, ici (parce que c'est écrit), est de ne plus s'autoriser à les questionner, de ne plus ajuster ces décisions aux contextes professionnels si mouvants de nos jours, à ne plus les adapter à la singularité des situations. C'est pourquoi, je préfère toujours accompagner les collectifs (et les étudiants) dans des réflexions *éthiques* (et non déontologiques) afin de susciter chez eux une certaine appétence pour le

partage de questions en lien avec des situations professionnelles, critiques et la recherche de solutions collective situées⁸⁷.

Car en effet, l'éthique professionnelle relève d'un processus réflexif et collectif, permettant le partage et la confrontation des idées vers un consensus provisoire (et donc potentiellement par extension vers un code de déontologie). Elle permet l'expression et le partage des valeurs du collectif professionnel, voire la construction de nouvelles valeurs issues des délibérations suscitées. Elle vise donc à apprécier, à hiérarchiser, à évaluer des pratiques en acceptant les mouvements des contextes professionnels et donc en acceptant aussi les possibles révisions du résultat de ces délibérations qui sont fonction des groupes constitués et des situations. Le comité consultatif national d'éthique (CCNE), par exemple, émet des avis consultatifs en partant de cas précis dont les contextes vont être clairement étudiés ; il ne prétend pas fournir de règle immuable, à suivre en toute circonstance, mais juste un conseil, à un moment donné, dans un cadre donné.

A la manière d'Obin (2000) qui entrevoit le lien entre l'éthique et le droit comme des vases communicants, nous pourrions voir un lien similaire entre l'éthique professionnelle et la déontologie : quand les résultats des réflexions éthiques s'instituent, elles s'inscrivent dans des codes de déontologie. Le risque de voir disparaître les réflexions collectives peut être dépassé en établissant, par exemple, des obligations de révisions des codes de déontologies, en fonction des mouvements des contextes⁸⁸.

5. L'éthique, une sagesse pratique

Selon Mercier, « il n'existe pas de définition consensuelle de l'éthique et le concept oscille, selon les auteurs, entre réflexion portant sur la notion de Bien et énoncé de règles normatives » (Mercier, 2010, p. 5). Cependant, il proposait ailleurs : « nous nous proposons de qualifier d'éthique, la réflexion qui intervient en amont de l'action et qui a pour ambition de distinguer la bonne et la mauvaise façon d'agir » (Mercier, 2002, p. 34).

L'éthique établit donc les critères permettant de juger si une action est bonne ou mauvaise et pour juger les motifs et les conséquences d'un acte. La fin de l'éthique elle-même fait donc d'elle une science *pratique*. Il ne s'agit pas d'acquérir un savoir pour lui-même mais bien de nous rendre à même d'agir de manière responsable.

⁸⁷ J'enseigne finalement peu la compréhension ou l'appropriation de codes de déontologie, car, s'ils sont souvent d'une grande aide à la décision, je préfère rappeler la préciosité des délibérations éthiques qui permettent, aux collectifs, de se réapproprier leurs propres règles, en les adaptant, en les modifiant au fil du temps, pour qu'ainsi, l'esprit critique perdure.

⁸⁸ C'est ce que font par exemple les psychologues de l'association Société Française de Psychologie mais aussi à présent nombre de collectifs réflexifs et dispositifs certifiants (qualité, sécurité, environnement, etc.).

Le philosophe Paul Ricœur (1990) défend l'idée d'une « visée éthique » : la visée éthique est « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202). Et plusieurs éléments caractérisent l'éthique selon lui :

- la primauté de l'éthique sur la morale, donc une réflexion qui intervient *avant* et potentiellement *sur* la loi ;
- la nécessité pour la *visée éthique* de passer par le crible de la norme et donc du *collectif* ;
- la prise en compte d'une « *sagesse pratique* » pour une attention particulière à la singularité des situations.

La proposition de Ricœur apporte beaucoup d'humilité, une visée est une ambition, elle n'est en rien une obligation ou un devoir. Elle se distingue donc de la règle et propose plus qu'elle n'impose. Cette visée de *la vie bonne* donne à l'éthique une dimension individuelle, mais aussi, identitaire même si elle s'exprime dans une sphère collective. *La vie bonne* renvoie ainsi aussi à soi (et non à moi, le soi entrevoit autrui) en tant qu'individu autonome et responsable pour lui-même mais aussi « *avec et pour les autres* ». La dimension collective est donc bel et bien présente mais elle est ici dialogique. L'idée d'espace appelé *des institutions justes* permet des délibérations visant la création de structures du vivre ensemble, de communautés différentes des relations interpersonnelles ayant le sens de la justice et de la responsabilité collective. Car en effet, c'est bien dans les interactions, les échanges, que se constituent les valeurs.

Ainsi, selon Ricœur (1990), l'éthique doit-elle se connecter à une certaine norme morale afin de dépasser la violence humaine par la règle d'or : « ne fait pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te soit fait ». Dès lors, l'éthique se rapproche aussi d'une certaine morale (qui tend vers l'Universalisme) et qui sous-entend le principe d'équité et de traiter l'homme comme une fin et non un moyen. Il dira que l'éthique est une « *sagesse pratique* », terme que j'aime faire mien.

En guise de synthèse, je dirai, toujours avec Ricœur, que la sagesse pratique est une *prudence* à plusieurs, publique et équitable. Pour Aristote, « Telle est la Nature de l'équitable, c'est d'être un correctif de la loi, là où la loi a manqué de statuer à cause de sa généralité » (Aristote et al., 1910). Une prudence qui nécessite un jugement en situation, et qui doit dépasser le conflit des morales liées aux différentes cultures (ce qui demande d'admettre qu'il existe d'autres universaux dans les cultures qui nous sont étrangères). Mais il n'y a pas de règle immuable, seul le débat public, dont l'issue reste aléatoire, peut donner naissance à un certain ordre de priorités. Enfin, cet ordre ne vaut que, je l'ai déjà mentionné : pour un peuple (les cercles de conseils) et durant une période donnée.

Ce n'est donc jamais seul que l'on décide mais au sein de « cellules de conseil ou plusieurs points de vues sont en balance dans l'amitié et le respect réciproque » (Ricœur, cité par Svandra, 2016, chapitre 34).

2. ETHIQUE ORGANISATIONNELLE ET ENGAGEMENT PAR LES VALEURS

C'est durant la thèse et dans les entreprises ayant co-financé la recherche que j'ai accompagné pour la première fois la mise en place de dispositifs éthiques qualifiés d'« éthique organisationnelle ». J'ai ensuite eu la chance de reproduire ce type de démarche dans le cabinet de conseil que j'ai créé aussitôt après l'obtention du doctorat. Je reprends ici quelques propos largement plus développés dans la thèse afin de donner à voir les bases des réflexions qui m'animent encore aujourd'hui.

Une entreprise qui ne répond pas à des pratiques éthiques aujourd'hui risque d'être condamnée par ses employés, ses concurrents ... tout son environnement ! De sa survie dépend donc la réflexion sur ces questions, même si des intentions louables et non intéressées peuvent aussi exister. L'éthique est donc parfois devenue une donnée stratégique voire concurrentielle, « Sans éthique on peut gagner à court terme mais on perd à long terme » dira Mercier (2004, p. 99), mais un mouvement est initié, quel qu'en soit l'origine et l'on ne peut y voir que des aspects positifs.

Un grand courant s'inscrit depuis plusieurs années dans cette tendance : le « développement durable ». Le développement durable est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Brundtland, 1987; Brundtland et al., 1988). L'objectif de ce modèle est de promouvoir un modèle de développement différent de celui observé dans les pays industrialisés ces cinquante dernières années. Cette volonté repose sur le constat affligeant des atteintes à l'environnement. Le modèle nordiste, appliqué au développement souhaité par les pays du sud, conduirait inévitablement à l'épuisement des ressources et à de graves tensions sociales. Dans cette perspective, les entreprises prônant *cette éthique* ne pensent plus seulement à un développement uniquement basé sur une dimension économique mais ils y associent un développement s'inscrivant dans une préoccupation tridimensionnelle : économique, environnementale et sociale. La philosophie du développement durable est de répondre aux besoins des générations d'aujourd'hui sans compromettre l'avenir des générations futures. Pour que la planète survive, la croissance doit donc combiner trois conditions : protection de l'environnement, prospérité économique et bien-être social.

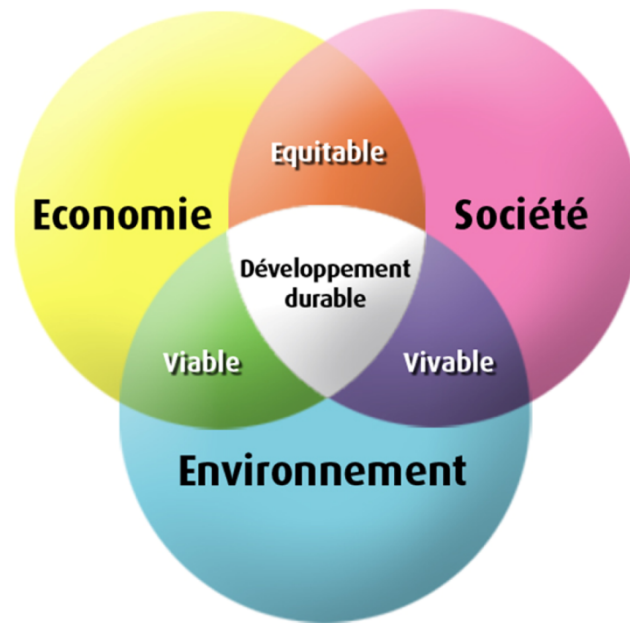


Figure 31 : Les trois sphères du développement durable (Brundtland, 1987)

La perspective éthique qui m'intéresse plus particulièrement est bien entendu l'aspect social. Cette proposition de développement (qu'il soit organisationnel, associatif ou politique) ne se soucie pas seulement de l'environnement mais aussi de l'être humain. La déclaration de Rio de Janeiro (1992) souligne ce point, les êtres humains sont au centre des préoccupations : « un développement socialement durable est un développement qui maintient la cohésion de la société et sa capacité à inciter ses membres à travailler ensemble à des buts communs, tout en répondant aux besoins individuels concernant la santé, le bien-être, une alimentation et un logement adéquats, l'expression culturelle et la participation politique. (...) Une société dont la structure et la fonction n'incitent pas ses membres à respecter des objectifs à long terme et à travailler en commun avec ceux-ci a peu de chance de réaliser la durabilité de son environnement ». L'aspect social se développe dans une éthique de préservation et de respect des droits humains. Le monde du travail a ici un espace de réflexion et d'innovation précieux. Les entreprises s'engageraient donc sur la création d'un cadre *vivable*. Ainsi, il n'existe pas *un* développement durable : à chaque collectif de choisir et de bâtir son projet en tenant compte de son milieu. Ses engagements doivent répondre aux trois facettes considérant les contraintes et possibilités offertes par son environnement, sa culture et ses potentialités économiques.

Mais le développement durable n'est pas la seule démarche éthique existant dans le monde du travail. J'ai aussi eu l'occasion d'accompagner la mise en place d'une démarche « Investors In People »

(IIP)⁸⁹. Proche des certifications qualités (I.S.O. 9001, 14000 etc.), cette démarche se propose d'aider (et d'évaluer) les entreprises qui souhaitent « investir » dans leur personnel par l'accompagnement de la mise en place d'une démarche *éthique* visant aussi à optimiser leurs performances. Comme son nom l'indique, c'est en Angleterre qu'est née la certification I.I.P. : elle y est à ce jour plus répandue encore que la démarche qualité.

I.I.P. est avant tout un guide de management des ressources humaines qui aide à renforcer les compétences et la motivation du personnel. Très formalisée, elle propose, après un premier diagnostic, quatre phases qui visent l'acquisition de la certification : *engagement* (« Une entreprise I.I.P. s'engage véritablement à favoriser le développement de l'ensemble de son personnel, pour atteindre ses buts et ses objectifs »), *planification* (« Une entreprise I.I.P. définit avec précision ses buts et ses objectifs, et ce que doit faire son personnel pour les atteindre »), *action* (« Une entreprise I.I.P. développe de façon efficace son personnel afin d'améliorer sa performance »), *évaluation* (« Une entreprise I.I.P. mesure sur sa performance l'impact de son investissement dans son personnel »). Le slogan de cette démarche (somme toute assez commerciale) résume assez bien l'idée qui en découle. Il se formule à la manière d'un proverbe chinois : « Si vous voulez la prospérité pour un an, cultivez du riz. Si vous voulez la prospérité pour 10 ans, cultivez des arbres. Si vous voulez la prospérité pour 100 ans, cultivez des hommes ». Si le risque est grand d'instrumentaliser ce type de démarche à des fins mercantiles, j'ai pu cependant observer des entreprises dont le but était la fidélisation des salariés et le réel développement du bien-être au travail.

J'aimerais enfin, faire état d'une troisième expérience réalisée aussi durant la thèse et reprise dans le cabinet de conseil que j'ai pu créer. J'appellerai cette dernière démarche « l'engagement par les valeurs ».

Les tendances managériales, depuis les années 1990, prônent la responsabilisation des salariés, ces derniers voient dans l'autonomie au travail une des principales qualités de leur entreprise. Mais insidieusement, ce mouvement s'est accompagné d'une montée en puissance de l'individualisme, d'une augmentation des conduites autocentrées (coopérations de surface, superficialité des liens), et donc d'un appauvrissement de la solidarité au travail.

De nos jours, une volonté de retour au collectif est réaffirmée et dans cet optique une nouvelle voie de développement d'une éthique organisationnelle propose « un management par les valeurs » (Claude, 2001, p. 22). L'entreprise du futur gagnera à se fabriquer une identité qui ne soit plus

⁸⁹ <https://www.investorsinpeople.com/>

seulement déterminée par ses seuls produits ou services, son organisation ou encore son métier mais qui soit davantage liée à des principes d'actions fédérateurs englobant tous ses objectifs (commerciaux, stratégiques, éthiques, etc.) et à son ouverture sur l'environnement (social, civique et écologique). En quelque sorte, une cohérence interne et externe doit poindre devenant un guide pour l'action et des éléments fédérateurs : l'émergence des valeurs de l'entreprise est aujourd'hui une des clés à la solution du problème posé par la perte du collectif dans les organisations. « Les valeurs de société sont ce qui fonde, au niveau le plus profond, la cohésion d'un groupe humain, son vouloir vivre ensemble... Les valeurs sont ce qui fait le mieux et le plus l'unanimité. C'est la base du consensus social » (Antoine, p. n.d. cité Claude, 2001, p.65).

Là encore, pour éviter le risque de toute tentative de manipulation, pour être dûment acceptées, partagées et surtout pour que les différents acteurs de l'organisation (tous niveaux confondus) se les approprient, ces valeurs doivent être édifiées conjointement. C'est pourquoi engager par les valeurs ne consiste pas à énumérer une liste de mots savamment ordonnés et choisis par une entreprise externe en communication. C'est au contraire une démarche interne qui nécessite l'écoute et le dialogue entre employés et dirigeants qui souhaitent, en commun, créer des passerelles de cohérence entre les actions (dont les commerciales), la communication externe, les relations avec les fournisseurs, la production, l'organisation, les règles de fonctionnement interne, le management et surtout les conduites à tenir à tous les niveaux hiérarchiques en vue d'établir une cohésion entre tous les acteurs de l'entreprise. On le voit ici, « d'un point de vue instrumental, l'éthique organisationnelle définit la manière dont l'entreprise intègre ses valeurs clefs dans ses politiques, pratiques et processus de décision » (Mercier, 2004, p. 6).

Pour synthétiser, voici en quelques mots ce que représenterait, pour moi, une éthique organisationnelle ou institutionnelle :

- c'est amener une organisation ou l'institution à faire une projection sur ce que ses membres trouvent *bon de faire* ;
- plaçant employés et dirigeants co-auteurs de leur propre éthique ;
- c'est aussi un modèle susceptible de mettre en cohérence une communication interne et une communication externe, une stratégie d'entreprise et de management ;
- et qui permet l'édification de valeurs communes (devenant de réels guides pour l'action au quotidien).

L'éthique organisationnelle et/ou institutionnelle sont elles aussi situées, c'est-à-dire propres à chaque organisation ou institution, à leur environnement et personnalisées (au double sens du terme,

c'est-à-dire répondant aux attentes individuelles mais aux besoins des structures). Elle ne doit pas être figée mais en perpétuelle évolution et fluctuant au gré des changements de l'environnement. Si elle est authentique (et non instrumentalisée), elle devient un précieux outil d'aide à la décision et ce, jusque dans les décisions stratégiques importantes. Enfin, elle ne peut exister que si elle s'enracine dans l'action quotidienne dont elle doit émerger par un effet d'exemplarité.

3. CONCLUSION ET PERSPECTIVES : L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE COMME FORME INNOVANTE DE REGULATION SOCIALE

Nous venons d'aborder l'éthique organisationnelle pour illustrer nos propos par des applications concrètes de démarches éthiques et pour donner à voir qu'il existe des espaces où l'on peut penser l'émergence d'une réflexion collective vouée à un renouveau des professions. A l'heure où les réflexions sur le travail décent sont plus que nécessaires (Guichard, 2017; Guichard et al., 2016; Kozielska et al., 2020), je pense que l'éthique professionnelle a toute sa place dans ces processus de professionnalisation que l'on pourra alors considérer comme innovants. Je pris l'habitude de citer Monceau, en introduction de mes cours sur l'éthique : « L'éthique professionnelle se présente aujourd'hui comme une garantie de la qualité d'une profession qui tend à s'émanciper du contrôle de ses pratiques par d'autres professionnels et/ou par des prescriptions réglementaires » (Monceau, 2006, chapitre 5).

Je fais le constat d'un engouement de plus en plus prégnant pour l'éthique professionnelle, on parle d'ailleurs de *compétence éthique* pour qualifier des professionnels amenés à agir de manière « responsable » et « autonome », mais je pose l'hypothèse selon laquelle cet engouement apparaît dans un monde en quête de sens et de valeurs. Dans un monde enclin à une perte de contrôle et dans lequel les repères sont devenus très mouvants (Bauman, 2006). Ainsi, « l'éthique (...) est l'affaire d'un professionnel autonome dans une profession qui s'autonomise elle-même en produisant ses propres repères pour la pratique » (Monceau, 2006, chapitre 5)

L'éthique se pratique donc dans une quête de perfectionnement, dans une société où l'on voit de plus en plus de plaignants, dans laquelle se pratiquent des évaluations à tout va, sur des plateformes⁹⁰ mettant en concurrence les individus (et les organisations), à l'heure où le numérique peut faire basculer les réputations (et des carrières parfois). Les usagers (les clients mais aussi les bénéficiaires, les patients, les consultants, les stagiaires, les élèves, etc.) n'hésitent plus à contester, à évaluer et peuvent aller jusqu'à exposer sur les réseaux sociaux des affaires que seule la justice devrait traiter. Nous vivons dans un monde d'insécurité sociale. A l'heure de la crise économique, de *l'uberisation*⁹¹ du monde professionnel (Bourdu et al., 2019), des précarisations et des licenciements de

⁹⁰ La formation continue en France a dorénavant sa plateforme elle aussi : on y est référencé sous condition de critères et normes qualité, et évalué par les usagers pour la mise en concurrence chère au système néolibéral en place.

⁹¹ Compte tenu des difficultés rencontrées par Uber en 2017, certains lui préfèrent le néologisme d'« Amazonification » pour décrire la manière dont des activités existantes ont été mises à mal par une numérisation qui s'affranchit de toute démarche éthique.

masse exacerbés par la crise sanitaire que nous sommes en train de vivre, le contrat Homme-Travail est bien mal mené.

L'établissement d'une éthique professionnelle serait donc une voie orientant les professionnels vers des réflexions en amont de l'action ou vers *de bonnes pratiques* dans des situations précises (Prairat, 2009). Cela permettrait aussi, et surtout, aux individus de ne plus rester seuls face à des responsabilités grandissantes. Mais au-delà, l'éthique professionnelle permettrait la création d'une zone de co-construction, de réconciliation entre décideurs et travailleurs pour un retour vers des *institutions justes* (pour citer Ricœur à nouveau).

Nous observons, de longue date, un déclin des institutions (Dubet, 1994, 2002), une perte de contrôle des politiques face aux ajustements nécessaires des mutations du travail (voir l'engouement récent pour l'éthique et l'Intelligence Artificielle, l'éthique et le numérique, etc.). Dans notre époque à l'accélération aliénante (Rosa, 2012), il semble que les mutations du monde du travail soient tellement rapides que les collectifs n'ont plus le temps de la réflexion nécessaire à l'institutionnalisation de nouvelles normes. Dès lors, responsabiliser les individus, pris isolément, semble être une voie de recours.

La récente crise du COVID a mis en lumière les nécessaires ajustements de notre société, des métiers de l'humain, de nombre de métiers, face aux mutations de notre contexte sanitaire et social. Mais elle a mis aussi en lumière l'extraordinaire attachement des individus aux valeurs sous tendues par leurs métiers, valeurs qui leur ont permis de tenir, de prendre des risques, de mettre de côté les visées cupides quand il fallait œuvrer pour la communauté. Les dérives néolibérales, pourtant souvent pointées du doigt, ont, parfois, oublié les principes humanistes qui permettent à notre monde d'exister (je pense par exemple aux restrictions budgétaires dans les hôpitaux), qui permettent de créer des espaces habitables, qui permettent de co-construire des espaces de travail permettant aux personnes d'évoluer dans des institutions justes. Dans ce contexte, avoir recours à « l'éthique professionnelle constitue ainsi, à la fois, une forme de régulation sociale de l'agir professionnel et un principe d'organisation des professions ou des champs professionnels, qui permet aux acteurs de se reconnaître eux-mêmes grâce à des orientations et des valeurs partagées. L'éthique professionnelle participe ainsi à la définition du professionnalisme de chacun dans l'exercice d'une profession donnée en plus de constituer un mode de régulation de l'agir des membres du groupe professionnel » (Jutras et Labbé, 2014, p. 106).

Les questions éthiques sont ainsi appréhendées depuis plusieurs années dans le monde de l'éducation, notre champ professionnel et celui qui anime nos travaux de recherche. La reconnaissance des enseignants par exemple, n'est plus acquise par leur titre et perpétuellement remise en cause par

leur capacité à montrer leurs compétences *in situ* dans des situations de plus en plus complexes. En cela, l'éthique est aussi un *engagement*. En aidant les professionnels à s'orienter dans des contextes difficiles, dans une perte de légitimité de l'institution scolaire, l'éthique professionnelle vient combler une certaine perte de reconnaissance et devient une « béquille pour régler des comportements qui sont de moins en moins définis institutionnellement » (Prairat, 2009, p. 112).

Avec la professionnalisation, ce sont davantage de responsabilités qui attendent le professionnel et qui dit *responsabilité* dit être capable de s'autoriser l'action. « avec la conquête pour chacun de la capacité à s'autoriser, c'est-à-dire de devenir progressivement responsable, son propre co-auteur, à travers la construction du lien social » (Ardoino, 1994, p. n.d.). Ainsi, « les règles déontologiques, et plus largement les codes ou chartes déontologiques, ont une fonction de régulation sociale et d'organisation d'une profession, notamment en proposant des solutions pratiques à des problèmes professionnels concrets (...). [Elles ont donc] une vocation identitaire en participant à la définition d'une profession et à l'énonciation de valeurs propres » (Prairat, 2009, p.52).

Mais si créer ces espaces réflexifs, autonomes et émancipateurs est source d'innovations, se posera bien vite la question de la pérennisation des propositions et de l'institutionnalisation des nouvelles normes. C'est sans doute dans cette voie que mes travaux s'orientent aujourd'hui. Monceau (2006) conçoit la professionnalisation comme un processus continu d'institutionnalisation des groupes professionnels, « un processus constitutivement contradictoire, fait de tensions et de conflits évolutifs internes et externes » (chapitre 4). Dans ce schéma, il lie fortement éthique et idéologie en ce sens que les « idéologies pèsent sur les jugements et les pratiques des professionnels au moment même où ils sont sommés de se poser la question éthique dans l'analyse réflexive de leurs pratiques. (...) Éthique et idéologie apparaissent sur les terrains professionnels comme deux dimensions d'une même entité en devenir : la profession » (chapitres 29-31). C'est dans cette piste théorique que je souhaite poursuivre nos travaux en tentant de répondre à la problématique proposée par Monceau : « l'éthique professionnelle comme substitut ou comme avatar de l'idéologie professionnelle » (chapitre 30) ?

*

**

Le temps est venu de conclure cette deuxième partie qui donne à voir différents travaux menés depuis la thèse. J'ai cru, à un moment de ma carrière, avoir changé de thématique tant les liens entre ces derniers travaux et ma thèse étaient implicites. Aujourd'hui, ils sont bien plus clairs pour moi et,

pour reprendre les propos de Bataille, *quand les liens apparaissent les choses font sens*. En inscrivant mes travaux dans une thématique surplombante (la professionnalisation), j'ai pu prendre de la distance et entrevoir une unité dans mes différentes recherches : j'étudie les dynamiques de professionnalisations (que je tiens à garder au pluriel tant elles sont diverses) sous un angle psychosocial et mon inscription en Sciences de l'éducation et de la formation questionne toujours la relation entre l'éducation et le travail.

Mais, en fin de compte, ce qui m'anime est l'étude des engagements professionnels. Dans les travaux qui ont suivi la thèse, j'avais le sentiment répondre à des commandes sociétales qui m'amenaient à adopter le concept de représentation sociale un peu par hasard. Mais, en réalité, j'ai poursuivi une quête visant à comprendre ce qui peut amener les gens à s'engager professionnellement. Alors que j'avais développé une petite expertise pour les travaux sur l'engagement, je me suis attachée à comprendre les mêmes processus professionnels mais cette fois, en tentant d'en décoder les mécanismes cognitifs par l'étude de la pensée sociale.

Le lecteur aura compris mon attachement à l'héritage de Michel Bataille, avec l'apport des travaux d'une équipe qui a œuvré pour développer des savoirs, des modèles, des méthodes, des outils pour les études sur la professionnalisation par une approche psychosociale en Sciences de l'éducation. Je m'inscris donc dans cette lignée, avec l'ambition d'y contribuer, mais aussi de m'en émanciper pour l'enrichir de mes futures collaborations avec les membres de l'UMR EFTS et de notre communauté scientifique.

Mon inscription récente dans le thème 2 de l'UMR EFTS « *Pratiques et acteurs : Transformation des acteurs et des pratiques en éducation et formation* » augure de beaux partenariats. J'y ai bénéficié d'un accompagnement bienveillant pour l'obtention d'une HDR, mais aussi d'un accueil collectif extrêmement favorable. Et si la question des pratiques des acteurs me permet d'y inscrire mes travaux, les différents projets contributifs me permettent d'imaginer des collaborations *engageantes*. Notamment le développement de l'approche qualitative qui y est conduit me permettra de développer de nouvelles compétences, mais aussi les réflexions, déjà bien entamées, sur l'appropriation de la prescription qui nourriront sans doute les recherches collaboratives du PIA 3 ACORDA. Je connais aussi l'accueil réservé aux doctorants que j'aurais, je l'espère, beaucoup de plaisir à co-encadrer avec les collègues.

CONSIDERATIONS REFLEXIVES

« Nul savoir, si étendu qu'il soit, ne permet d'atteindre la plénitude de la sagesse, sans la connaissance de soi-même »

Bernard de Clairvaux (XIIème siècle)

Après avoir explicité les soubassements théoriques de mes travaux sur les professionnalisations et les engagements professionnels, après avoir décliné différents axes développés depuis ma thèse, la partie que j'introduis ici va présenter la chercheure-enseignante en devenir que je suis. Cette dernière partie présente le fruit de considérations réflexives et certains aspects de mes travaux qui les caractérisent et pourraient inspirer les travaux que je serai amenée à encadrer. Cette partie et le travail d'analyse qu'elle a demandé me permettent, aussi, de m'envisager comme une *chercheure réflexive qui reste une praticienne réfléchie* pour reprendre les mots de Denoyel et Pesce (2009).

Dans un premier temps, un sous-chapitre présentera différentes dimensions épistémologiques qui caractérisent mes travaux et qui traversent mes recherches (que j'aime qualifier de nomades). Dans un second temps, et pour clôturer ce travail avant de conclure totalement, un dernier sous-chapitre présentera une dimension plus personnelle encore, voire intime. Basée sur la réalisation de l'exercice de l'autobiographie raisonnée (que j'ai proposé à de nombreux étudiants mais que je n'avais jamais pratiqué pour moi-même), cette partie abordera une narration permettant de donner à voir les liens que j'ai pu entrevoir entre mes recherches et ma biographie. Cet exercice m'aura permis d'aller au bout de ce que la rédaction d'un manuscrit pour l'obtention d'une HDR promet : une réelle introspection formatrice et prospective pour le cheminement du chercheur voué à diriger des recherches, encadrer des doctorants et potentiellement former ses futurs collègues.

9. CARACTERISTIQUES EPISTEMOLOGIQUES DES RECHERCHES NOMADES

Difficile de caractériser mes travaux quand je me revendique d'un certain nomadisme, notamment dans les manières de recueillir et d'analyser mes données. J'emprunte parfois à la psychologie sociale (expérimentalisme et analyse de la variance), parfois à la sociologie (analyses des correspondances et multidimensionnelles), parfois à la psychologie (entretiens, *focus group*, prise en compte des émotions et des affects comme variables médiatrices) et parfois à l'anthropologie et à la socio-ethnologie (observations participantes). « De nombreux chercheurs et théoriciens importants sont difficilement étiquetables, ne serait-ce que parce qu'ils ont évolué durant leur carrière scientifique » (Beauvois, 1996, p. 9). Si je ne fais pas partie des chercheurs *importants*, j'ai, moi aussi, beaucoup évolué durant ma carrière et j'espère bien que le cheminement emprunté me réserve encore de nombreuses et belles découvertes, notamment dans mes collaborations avec les collègues de l'UMR EFTS.

Ce chapitre ne prétend pas présenter l'ensemble des dimensions épistémologiques de mes travaux mais propose d'en exposer les plus caractéristiques : j'aborderai ainsi ce que j'ai appelé l'hybridation, l'application et la participation, puis la recherche-action et les restitutions avant d'imaginer quelques nouvelles perspectives.

1. HYBRIDATIONS DU CHERCHEUR EN RENARD

J'aurai voulu emprunter à Seca l'intégralité du titre de la partie épistémologique de son HDR « *portrait du psychosociologue en renard* » ! Mais je suis avant tout chercheure en Sciences de l'éducation et de la formation⁹². Je mène des recherches et j'accompagne donc les étudiants dans ce type de démarches : plurielles. Ainsi, je me considère œuvrer dans les traces de chercheurs comme Michel Bataille bien sûr mais aussi Denise Jodelet qui parle ainsi de ses propres travaux :

« sur le plan technique, les différentes recherches menées individuellement ou en équipe, ont eu recours à des méthodologies mixtes de recueil et traitement des données autant qualitatives

⁹² Je m'aperçois, en me projetant, qu'il n'existe pas de dénomination professionnelle pour les chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation. Par quel mot remplacer le psychosociologue du titre de Seca ? Il existe bien des sociologues, des psychologues, des anthropologues, des ethnologues, des géographes, des historiens, des philosophes, etc. et leurs appellations professionnelles font référence à la discipline qu'ils convoquent. Mais qu'en est-il pour les Sciences de l'éducation et de la formation ? *Quid* de notre identité professionnelle en l'absence d'une telle dénomination ? Il est difficile de se caractériser quand on convoque, au sein de cette même discipline, différentes autres disciplines que l'on disait, fût un temps, contributives. Comment donner à voir une spécificité disciplinaire si aucun terme ne nous est offert ?

(observation participante, étude de cas, entretien, analyse de contenu classique) que quantitatives (questionnaires, inventaires de contextes d'action, traitement statistique de données, cartes cognitives, analyse informatique textuelle). » (Jodelet, 2015, p. 5)

Seca (2008) pose un constat proche de celui que j'aimerais poser dans ce portrait. Il parle *d'hybridation* préférant ce terme à celui de *pluridisciplinarité* qu'il qualifie de « passe-partout » (p. 263). Notre discipline préfère souvent le terme de multiréférentialité (Ardoino, 1993) et j'aurais, pour ma part, volontiers proposé l'expression de *nomadisme opportuniste* pour revendiquer ce bricolage (en référence à Levi-Strauss) interdisciplinaire réalisé au gré des besoins sociétaux. Et c'est alors que je m'amuse à emprunter la figure du renard⁹³ pour dresser mon portrait.

L'étude des représentations sociales se prête particulièrement à ce nomadisme mais aussi à cette possibilité d'ouverture sur d'autres disciplines. « Ces relations fonctionneraient sur le mode de l'« emprunt », l'« infusion », la « collaboration » et la « coordination » comme l'indique (Burawoy, 2005), autour des thèmes nouveaux où la notion de sujet occupe une place centrale » (Jodelet, 2015, p. 47).

Je veux défendre, avec Seca (2008), une certaine idée *d'hybridation* de nos travaux au gré des besoins et des partenariats de recherche (et donc des problématiques soulevées). Je suis donc chercheuse en Sciences de l'éducation et de la formation qui emprunte et me hasarde dans d'autres disciplines. La principale discipline que je convoque en Sciences de l'éducation est cependant la psychologie sociale. Et si la psychologie sociale s'est intéressée de longue date à l'éducation, l'institutionnalisation d'une approche psychosociale dans notre discipline a été initiée par Bataille qui développe ses recherches sur l'école, la formation adulte mais aussi hors de l'école à travers la professionnalisation avec ses concepts phares : les représentations sociales et professionnelles et l'implication professionnelle. L'équipe REPERE, qui m'a formée, a réalisé de nombreux travaux sur ces bases et formé nombre de chercheurs à cette approche et nous pouvons, à présent, dire que cette hybridation s'est répandue et continue d'exister. Elle émane aussi d'autres origines et je me reconnais par exemple dans les travaux du LIRDEF à Montpellier (notamment l'axe Travail, Formation, Professionnalités) avec notamment Thérèse Perez-Roux qui convoque aussi la psychologie sociale dans ses travaux. Dès lors que dire quand on convoque une discipline déjà hybride (comme la psychologie sociale par exemple) dans une autre qui se revendique plurielle (les Sciences de l'éducation et de la formation) ?

⁹³ Le renard symbolise la ruse et la capacité de trouver des solutions à des problèmes nouveaux, son champ d'investigation est large et il emprunte des chemins nombreux et sinueux, il n'a pas de frontière.

Certains chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation désirent que notre discipline ait son identité propre, plaidant pour l'arrêt de la référence à des disciplines dites *contributives*. Pourtant la richesse de notre discipline ne réside-t-elle pas dans ce nomadisme émancipateur, dans sa capacité à appréhender la complexité de ses objets ? N'est-ce pas, dès lors, une tendance à contre-courant quand les recherches inter et transdisciplinaires sont de plus en plus plébiscitées ? Car en effet, « on discerne aussi un sens tonique du mot « pluridisciplinarité », assignant au discours de connaissances un objectif de « *scienza nuova* », expression reprise à Vico par Edgar Morin : le but étant l'élaboration de savoirs multidimensionnels, non totalitaires, peu doctrinaux, ouverts à l'incertitude et au dépassement d'une forme de rationalité au profit d'une élucidation d'un phénomène. « Transdisciplinaire signifie aujourd'hui *indisciplinaire* » (Morin, 2005, p. 70 cité par Seca, 2008, p. 264).

Alors, je me revendique *indisciplinaire*, mais rusée, telle le renard, m'autorisant à emprunter selon les problématiques de terrain les pépites renfermées dans les disciplines que je convoque (et celles qu'il me reste à découvrir).

Je me revendique non assujettie : ce qui m'interdit « la facilité des prêt-à-penser et l'inféodation strictement stratégique à un clan » (Seca, 2008, p. 265).

2. APPLICATIONS ET PARTICIPATIONS

Si je me qualifie de nomade, il est cependant une chose qui ne m'a jamais quittée et qui est une constante dans mes travaux : c'est mon respect des règles déontologiques (que je considère comme éléments de professionnalisme pour tous les métiers de la relation à autrui et de la recherche). Jamais une recherche n'a débuté sans, qu'en amont, soit menée une réflexion sur les risques et les engagements que je prends auprès des participants et auprès des organisations.

Les réflexions déontologiques sont présentes dans mes travaux depuis mon premier mémoire de master car j'avais été sensibilisée à ces questions lors de mes études de psychologie à Lille. Dans ma thèse, j'ai consacré une partie conséquente aux considérations déontologiques et je suis toujours soucieuse de mener ces réflexions éthiques et de respecter les règles de déontologie dans les métiers de la recherche en sciences humaines et sociales. Mais j'ai aussi pu en entrevoir les dérives possibles et les risques liés à un excès de formalisme dans le cadre d'un projet international (une recherche sur l'éthique dans le champ du travail social que je n'ai pas poursuivie quand j'ai été nommée directrice du Scuio-IP) en collaborant notamment avec des collègues québécois. Je reste ainsi aux aguets et j'observe avec intérêt l'évolution des pratiques déontologiques et bien sûr la place de l'éthique dans nos métiers. C'est sans doute là l'aspect le plus stable de mes pratiques de chercheure.

Une autre constante de mes travaux s'exprime par ma volonté, depuis mes tous premiers pas en recherche, de viser la plus grande participation possible des acteurs. Cet aspect est sans doute lié à un des points importants des codes de déontologie : le devoir de restitution. Ainsi, je me retrouve dans les propos de Bernard et Joule évoquant leurs propres travaux sur la « communication engageante » (Bernard, 2006; Bernard et Joule, 2004, 2005; Girandola et Joule, 2012) et la « communication engageante et instituante » (Bernard, 2011) :

« Nous souhaitons souligner que, pour nous, chercheurs en sciences sociales, privilégier des études sur la relation entre communication et action atteste d'une posture délibérée et assumée : celle d'un chercheur préoccupé par « la condition humaine ». Cette posture dicte d'envisager la recherche dans une perspective d'action et, finalement, comme une recherche-action guidée par le projet d'agir non seulement sur la sphère des idées (rétention d'informations, prises de conscience, etc.), mais aussi sur la sphère de l'action à proprement parler (adoption des comportements socialement utiles, engagements citoyens divers). Nous militons donc en faveur d'une démarche scientifique visant à mieux poser, mais aussi à mieux traiter les questions de société. Ce faisant, nous postulons, au cœur des analyses et des interventions en communication, la question de l'utilité sociale et celle du sujet. » (Bernard et Joule, 2005, p. 202)

Je m'inscris donc de plus en plus dans des recherches « avec » (pour reprendre le nom du réseau international *Recherche.Avec*⁹⁴ présidé par Gilles Monceau) dans lesquelles, la place des acteurs est souhaitée de plus en plus participative et les résultats de plus en plus ouverts. Dans cette perspective, la recherche menée avec la GTEC m'a permis de donner une nouvelle dimension à la recherche. En effet, souhaitant augmenter le niveau de participation des acteurs, et leur statut de chercheur collectifs (Bataille, 1981), j'imaginai les amener jusqu'au statut de co-auteurs (selon le tryptique d'Ardoino) du rapport final. Allant jusqu'au bout de ma proposition, je fis un appel à volontaires pour cette co-rédaction et c'est ainsi que j'ai pu rédiger avec François Berthias (le chargé de mission affaires économique rattaché au sous-préfet de l'Aveyron et acteur de la recherche) le rapport intitulé « Vers un rapprochement du monde de l'éducation et du monde socio-économique » (Labbé et Berthias, 2016). Ce fut une expérience particulière issue d'un besoin né d'une réflexion éthique. En effet, rédiger seule le fruit d'une expérience collective c'est aussi, potentiellement, s'attribuer le seul droit de regard et de diffusion du résultat d'une aventure collective⁹⁵. Il me semblait en effet, qu'au-delà de la restitution, se jouait aussi la propriété de la trace à donner à un travail collaboratif.

Dans la même veine, j'amène, en 2016, l'ensemble d'une promotion d'étudiants de Master à devenir co-auteurs d'une communication au colloque « Ethique de l'Accompagnement et Agir

⁹⁴ Voir le projet du réseau ici <https://rechercheavec.com/notre-projet/>

⁹⁵ Et je dois avouer que c'est aussi ce que je ressens en rédigeant cette synthèse de mes travaux pourtant issue d'une aventure collective.

Coopératif» organisé par le département des Sciences de l'éducation de Tours afin de présenter le fruit d'une réflexion collective menée sous forme de recherche-formation sur les représentations professionnelles de l'éthique. La communication (Labbé et al., 2016) a été préparée et présentée avec les étudiants, devenus, le temps d'un colloque, co-auteurs d'une communication scientifique. Ce colloque mémorable a démultiplié l'intérêt de cette expérience formative : par la participation à un manifestation scientifique entièrement consacrée aux questions d'éthique et d'accompagnement les étudiants ont appris énormément et ont rencontré des figures de notre discipline. Par le partage d'une part de mon métier aussi, ils ont entrevu une autre voie d'insertion professionnelle potentielle. Mais c'est surtout grâce à l'exercice de la communication scientifique devant une communauté d'experts scientifiques et professionnels qu'ils ont armé leurs réflexions et institutionnalisés les savoirs qu'ils avaient eux-mêmes produits. Finalement, ce dispositif⁹⁶ a sans doute été engageant mais aussi facteur d'émancipation collective pour les étudiants en formation.

Enfin, dernièrement, avec Naïma Marengo (dans le cadre de son doctorat) et Dominique Broussal (co-directeur de la thèse), nous avons expérimenté la manière dont des professionnels peuvent devenir co-chercheurs dans la cadre d'une recherche-intervention (Broussal et al., 2015; Marcel, 2016). En leur offrant cette possibilité, les participants ont fait des propositions de thématiques à aborder dans le cadre du groupe de travail (lors de l'action collective), mais, ce faisant, ils ont pris peu à peu une place plus déterminante dans ce cadre de la recherche. Ils sont intervenus dans l'ajustement du type de recueil de données à utiliser durant le temps de confinement. L'adaptation nécessaire de la recherche a été, sur leur proposition, de transformer les échanges collectifs (*focus group*) en échanges individuels à distance le temps de la crise. Ce recueil s'est révélé être d'une extraordinaire richesse. C'est encore lors des restitutions investigantes que les participants ont joué leur rôle de co-chercheurs en demandant à Naïma Marengo de réaliser des analyses supplémentaires à celles déjà opérées. Les participants ont en effet proposé de nouvelles variables susceptibles d'expliquer des évolutions du discours. Leurs propositions se sont avérées significatives et ouvrent même la porte à de nouveaux traitements de données pour les *focus groups*⁹⁷. En suivant leurs propositions de nouveaux résultats sont donc apparus. La recherche a gagné en précisions et des résultats inattendus ont pu être observés (Marengo, à paraître).

⁹⁶ Je tiens d'ailleurs à remercier Jean-Philippe Gaudron responsable du Master DEVPRO pour avoir permis la mise en œuvre de ce dispositif et le département des Sciences de l'éducation et de la formation qui a pris en charge une partie des frais de étudiants.

⁹⁷ Je laisse, bien évidemment, à Naïma Marengo, qui n'a pas finalisé sa thèse, la primeur de cette annonce.

J'ai bien conscience que cette orientation ne m'est pas propre car elle s'inscrit dans l'actualité d'un contexte scientifique pour lequel les recherches participatives, dites parfois collaboratives, sont de plus en plus plébiscitées. J'ai conscience aussi de ne pas théoriser ici ce que ce type de posture et de recherche induit, les collègues toulousains du Thème 3 de l'UMR EFTS le font brillamment et je renvoie le lecteur à leurs travaux.

Mon objectif ici est de donner à voir le rapport que j'envisage, toujours dans l'idéal, avec les sujets de mes recherches.

3. RECHERCHES-ACTIONS

Mes premiers travaux relevaient de démarches expérimentales (recherches sur l'effet des facteurs engageants sur l'efficacité d'un dispositif de formation en insertion), et donc d'un regard à tendance positiviste, avec une volonté affirmée d'application mais aussi de socialisation (en référence à la « socialisation du chercheur » proposée par Perez-Roux et Étienne en 2018). Passionnée de psychologie sociale mes démarches s'inspirent de mes lectures et cette tendance expérimentaliste, très présente à l'époque dans le champ, influence mes premiers pas. Mes premières recherches sont donc construites sous forme d'expérimentations mais dès le début, je ne sais m'éloigner du *terrain*⁹⁸ pour éprouver mes hypothèses en laboratoire. Les inscrivant toujours dans une visée applicative, je les mène donc, en partenariat et ce, avec différents niveaux d'acteurs. Ma visée est de recueillir mes données « en milieu réel » (Jodelet, 2015, p. 19). Ainsi, durant ma thèse, mon directeur me fait comprendre que cette *réelle* participation des acteurs donne de la hauteur à mes travaux et que je dois, dès lors, les appréhender comme inscrits dans des recherches-actions.

Je savais peu à l'époque des recherches-actions, à part qu'on en attribuait l'origine à Kurt Lewin. J'appris ensuite que c'était de manière erronée puisqu'ils sont en réalité à l'origine de Collier (1945). Je devore les travaux de Michel Bataille, ses magnifiques réflexions qui m'emmènent vers un pan de réflexions jusque-là inexploré (pour moi). Mon regard gagne en hauteur, ma pensée et la vision que je porte sur mes travaux s'étoffent pour être plus en accord avec la réalité et donc avec une certaine éthique. Je transpose la pensée systémique que j'utilisais pour appréhender mes objets de recherche sur mes recherches elles-mêmes. Cette évolution me procure un immense bonheur intellectuel. Plus tard, j'accompagne de nombreux étudiants (dans le cadre du DHEPS notamment) à mener des recherches-actions et, grâce à cette expérience, j'en entrevois les magnifiques réalisations mais aussi

⁹⁸ J'emploie ce terme même s'il me semble qu'il serait préférable d'en utiliser un autre tant il comporte, selon moi, un message implicite de domination et de condescendance de la science vers les domaines et espaces d'applications.

les différents niveaux de participation des acteurs⁹⁹, les freins et les risques aussi (Labbé et Courtois, 2017). Je comprends dès lors que mener une recherche-action ne se décrète pas en amont mais que c'est davantage une visée qui transporte le chercheur dans une belle humilité scientifique.

Alors quelle dénomination doit-on employer ? Recherche-action ? Recherche-formation ? Recherche-développement ? Recherche-intervention ? Quelle belle diversité s'offre à nous ! Quelle richesse de pouvoir disposer de toutes ces appellations pour affiner le trait et en vue de caractériser au mieux les recherches menées. Je ne m'interdirai pas de nommer mes recherches par un autre nom lorsque les circonstances m'auront amenée à faire ce qui les caractérise dans la littérature. Je m'autoriserai aussi à ajouter des adjectifs comme le font certains auteurs en parlant de « recherche-action existentielle » (Barbier, 1996), de « recherche-action-formation » (Mesnier et Missotte, 2003) de « recherche-action intégrale systémique » (Cardinal et Morin, 2021) etc. J'aime aussi la proposition de « recherche communautaire » découverte récemment en lisant les carnets du GREPS (voir aussi Demange et al., 2012) : recherche particulièrement adaptée à l'approche psychosociale puisque c'est une recherche qui intègre les groupes concernés. « Elle réside dans l'idée de ne pas seulement faire « pour » les personnes, mais bien de faire « pour, par et avec la communauté concernée ». Cette façon de faire renvoie à des postures épistémologiques et méthodologiques précises et s'inscrit dans une démarche de collaboration, ce qui signifie que les chercheurs académiques, les acteurs communautaires et les populations concernées vont mener ensemble une recherche guidée par les besoins des groupes concernés et visant la transformation sociale » (Petit et al., 2018, p. 22). Mais pour l'heure, il faut être honnête, si je choisis de garder l'appellation générique de « recherche-action » c'est sans doute en hommage à celui qui m'a formée, Michel Bataille, et pour la beauté de ses écrits sur la question. Selon Bataille, la recherche-action n'est « ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection entre les deux mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre terme de la boucle » (Bataille, 1983, p. 33). La recherche-action est donc une alternative épistémologique qui se pose en surplomb des approches fondamentales. L'analyse des situations de recherche-action apporte trois éléments précieux à mon sens : elle *intègre les aspects dynamiques* de l'objet observé en s'inscrivant dans une possibilité de mener des recherches itératives ; elle tient compte « du fait que *les chercheurs transforment la situation qu'ils sont en train d'étudier* » (Liu, 1997, p. 106) et grâce aux propositions de l'interactionnisme symbolique, de la

⁹⁹ Pour appréhender de manière très fine les différents niveaux de participation voir par exemple Penven (2013).

« socialisation réciproque » (Bordes, 2014) ou de l' « implication réciproque » (Gilbert et al., 2020), la recherche-action permet aussi d'étudier l'éventuelle transformation des chercheurs¹⁰⁰.

De la sorte, « la recherche-action ne peut pas fonctionner sans une intelligence du pluriel, de l'hétérogénéité, et sans un renoncement à tout ramener à l'unité, l'homogénéité et l'universalité » (Ardoino, 2003, p. 46). C'est ainsi que je fais cohabiter des modèles pouvant être perçus comme antagonistes.

Lors d'un colloque en information et communication, auquel je me rends avec une doctorante¹⁰¹, une question nous interpelle tout particulièrement à la présentation du travail de master de l'étudiante : comment concilier plusieurs approches et notamment recherche-action (qui relève d'une vision socioconstructiviste de la réalité) et expérimentation (relevant davantage du positivisme) ? Cette question retiendra notre attention et nous la mettrons en débat dans un des séminaires de notre équipe : son traitement fera l'objet d'une partie de la thèse de la doctorante (Courtois, 2017).

A la suite de cette réflexion, nous publierons ensemble plusieurs articles (Labbé et Courtois, 2014, 2017) dans lesquels nous poserons plusieurs principes guidant nos travaux :

- Nous revendiquons l'intérêt épistémologique de mêler expérimentations et recherches-actions. Encore faut-il ne pas se confondre leurs statuts et visées respectifs. Il ne s'agit pas de deux types de recueils de données différents induisant des conceptions différentes de la connaissance. Si l'expérimentation est bien un type de recueil de donnée particulier, la recherche-action n'en n'est pas un : il s'agit d'une *démarche* induisant une posture particulière du chercheur vis-à-vis des participants. Dans ce cadre, les expérimentations prennent, elles aussi, un tout autre statut : nous les appellerons dorénavant « expérimentations sociales¹⁰² » (Lefevre, 2011).
- La recherche-action est une *intention*, elle ne peut être posée *a priori* car elle dépend des contextes, des marges de manœuvre des participants, de leur intérêt pour la

¹⁰⁰ Cette question de l'implication du chercheur (ou implication épistémologique) aurait pu faire l'objet d'un long développement que nous avons déjà mené durant la thèse et qui reste aussi un élément identitaire fort dans mes travaux et ceux que j'accompagne.

¹⁰¹ Colloque organisé par CIMEOS/COSMOS (EA 4177) en 2012 intitulé « Acteurs, auteurs, spectateurs ? Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes au sein des dispositifs et des processus communicationnels ? ».

¹⁰² Cette dénomination a été structurante dans la réponse à appel à projet du ministère pour lequel nous avons été Lauréat avec le projet POSITF avec Naïma Marengo et Loïc Gojard (dans le cadre d'un partenariat entre le Scuio-IP de l'Université Toulouse – Jean Jaurès et le SCUIO de l'Institut National Universitaire – Champollion d'Albi). Ce projet est en effet constitué de six expérimentations sociales.

recherche et de leur volonté de participer. C'est ainsi que nous parlerons de *visée* participative. « Nous avons donc tout intérêt à donner à voir *a posteriori* à quel(s) niveau(x) une réelle coopération a été mise en œuvre [...] afin de présenter humblement les moments où elle a pu être, honnêtement, entrevue. Et il nous semble donc qu'elle ne peut être instituée qu'en aval de l'action » (Labbé et Courtois, 2017, p. 42). Car en effet, « la démarche n'est pas un processus objectif, elle dépend directement de la subjectivité des individus qu'elle implique, c'est-à-dire qu'elle dépend étroitement des dispositions intérieures de ceux qui sont concernés par sa mise en œuvre » (Liu, 1997, p. 84).

Enfin, je propose de clôturer ce chapitre en reprenant les propos de Jodelet :

« on propose généralement deux orientations méthodologiques dans l'approche des représentations sociales : les études de laboratoire et l'expérimentation, les études de terrain et l'analyse qualitative. Cette opposition est au cœur des débats importants en psychologie sociale, il n'y a pas lieu de rappeler ici. Par contre, il est intéressant de dégager les présupposés qui la fondent et qui touchent à la conception même que l'on se fait des phénomènes représentatifs. R. Farr (1983) a pu ramener cette opposition à celle de l'application de techniques structurées à des phénomènes situés en niveau individuel (expérimentation) et de l'application de techniques non structurées à des phénomènes situés en niveau social (étude de terrain). Ce n'est que partiellement exact : le social a été introduit dans de nombreuses études expérimentales et il existe des expérimentations naturelles, des observations et des enquêtes en milieu réel rigoureusement armées. Quant aux techniques dites peu structurées, elles peuvent viser des aspects purement subjectifs des représentations sociales. Le problème est moins un problème de procédure, d'instrumentation, voire de démarche scientifique que de définition de l'objet visé, et l'opposition des méthodologies renvoie à une autre opposition plus fondamentale : celle entre l'étude des processus et l'étude des contenus du point de vue de leurs intérêts et leur validité scientifique » (Jodelet, 2015, p. 23).

4. RESTITUTIONS

« Comme le disait Bourdieu, la malédiction des sciences sociales, c'est d'avoir à faire avec des objets qui parlent. En plus, ici, ils parlent d'eux-mêmes. C'est une double malédiction qui perturbe beaucoup les sciences sociales (Pineau, 2005) » (Pineau, 2009, p.30).

Dans mes travaux les plus récents (Labbé, Marengo, Gojard, et al., 2019b; Labbé et Courtois, 2017), mais aussi ceux que j'accompagne, menés la plupart du temps sous forme de recherches-actions nous mettons en place des groupes de réflexion en réunissant des professionnels (ou stagiaires en formation) autour de problématiques liées à leurs exercices professionnels (parfois autour de l'éthique, parfois autour de l'évaluation collective d'un projet mené, parfois autour de la professionnalisation des métiers). En écho aux développements théoriques sur l'engagement, notre démarche consiste donc à offrir des espaces de *dé-libérations* et de réflexions (adossés à la recherche). Nous mettons

parfois en place un ou plusieurs *focus groups* enregistrés puis retranscrits. Et c'est devenu une habitude à présent, dès que nous le pouvons, nous revenons dans un second temps, afin de présenter les analyses opérées entre temps en vue d'une interprétation partagée et co-construite des résultats et, *a minima*, d'une validation interne de ces derniers.

Pour moi, cette étape de restitution va au-delà du respect des règles déontologiques car elle remplit ici un triple objectif : celui du *devoir de restitution*, celui de la *validation interne des résultats* mais aussi, grâce à la mise en place d'un nouvel exercice de délibération, celui de la création d'un espace d'élucidation collective, d'appropriation voire de transformation des représentations étudiées (et l'on entrevoit, dans ce troisième objectif, la dimension professionnalisante de notre expérience) : un espace de *changement social*.

Considérées comme un des impensés de la recherche (Bedin, 2016), les pratiques restitutives sont pourtant nécessaires, puisque ce sont elles qui donnent « tout son sens à la démarche mise en œuvre et qui rend le mieux compte, en actes, de cette articulation si complexe à expliciter entre la science et l'action » (Bedin, 2016, p. 195). Ces pratiques invitent le chercheur à « renoncer au monopole du sens construit, à avoir le dernier mot » (Bergier, 2000, p. 17), la restitution « évite que le chercheur se restitue le chemin parcouru dans un face à face avec lui-même. En évitant d'en faire un exercice solitaire, en introduisant les acteurs, la restitution fait que la démarche réflexive n'est plus une reconstruction critique des rapports à autrui sans autrui » (p. 162).

Je fais souvent référence aux « restitutions investigantes » de Bergier (2000) et fais, de ces moments de restitutions des résultats, de réels espaces de co-formation *à et par* la recherche. Car en effet, « l'objet à connaître est également objet connaissant » dira Bergier dans son ouvrage en parlant des sujets. La « restitution investigante » renvoie donc à « un instrument d'investigation supplémentaire susceptible d'enrichir le capital de renseignements collectés » (Bergier, 2000, p. 176). En restituant les résultats de l'étude, le chercheur invite les acteurs de terrain à adopter une posture réflexive, « donnant ainsi, en supplément de la phase d'investigation initiale, une autre occasion de comprendre et de pénétrer plus en avant celle-ci » (p. 178).

Ainsi, la plupart du temps, ma démarche consiste-t-elle à présenter les types d'analyses effectuées et à accompagner les participants vers une co-interprétation des résultats. Ces moments donnent souvent lieu à de nouveaux échanges qui peuvent être ajoutés aux résultats (validation, réaffirmation ou rectifications) et qui viennent renforcer cette capacité qu'a un corps professionnel à s'interroger, sur lui-même et pour lui-même, sur ses propres pratiques et perspectives d'évolution.

C'est ainsi que nous avons fait un lien entre les démarches et nos travaux sur la professionnalisation (Labbé et Courtois, 2014) en proposant que la recherche-action puisse devenir

un espace de formation *à* et *par* la recherche, un espace réflexif permettant de questionner les implicites, capable d'induire des ruptures épistémologiques et de nouvelles pratiques autant pour les professionnels du champ investigué que pour les chercheurs eux-mêmes. La recherche-action constitue « un processus qui laisse des traces. Ces traces, ce chemin, signent l'évolution des partenaires impliqués : dans leurs pratiques, dans leurs représentations et leurs connaissances (qu'elles soient pragmatiques ou scientifiques) » (Gueissaz et al., 2006, p. 21), et j'ajouterais dans leur co-éducation (Bataille, 1983). La recherche devient dès lors un espace de co-professionnalisation (Courtois, 2017, 2019; Labbé et Courtois, 2014).

5. PERSPECTIVES OU RETOUR AUX ORIGINES D'UNE DISCIPLINE ?

Si l'on peut parler de « perspectives épistémologiques », j'aurais tendance à dire qu'elles sont nombreuses car j'ai l'ambition de poursuivre les expérimentations collectives dans lesquelles des démarches quantitatives croisent des démarches qualitatives, dans une approche à inclinaison psychosociale. Ce sont les travaux de Denise Jodelet qui raisonnent encore, mêlant observations, enquêtes et participations des acteurs (Jodelet, 2015).

J'ai eu la chance de mener une recherche en partenariat avec plusieurs chercheurs aux approches disciplinaires variées (en Sciences de l'éducation et de la formation). Dans ce cadre, mon principal partenaire, Sylvain Starck avait, à l'époque de notre collaboration, une approche « ethno » en Sciences de l'éducation et de la formation (Bordes, 2019 ; Sahuc, 2019) et l'expérience¹⁰³ de croiser nos analyses a été particulièrement nourrissante et prometteuse. Mélanger les genres, associer expérimentation et recherche-action (dans la thèse et dans les travaux de différents étudiants), associer démarche quantitative et qualitative (depuis le DEA et dans la thèse toujours), jumeler analyses quantitatives à des données de l'observation (dans la recherche avec la Mecanic Vallee), cela interroge et suscite des incompréhensions mais c'est peut-être, au final, devenu une « marque de fabrique ». Et je reconnais aussi dans cette caractéristique, le pendant d'une empreinte de mon ancienne équipe où se pratiquaient des recherches revendiquant de nombreuses triangulations (théoriques, méthodologiques et temporelles) (Hille, 2019).

Jean-Léon Beauvois rédige en 1996 un texte intitulé « l'interactionnisme et le concept d'attitude ». Dans ces lignes, il rappelle les origines de la psychologie sociale avec Thomas et Znaniecki (1998) qui définissaient cette discipline comme étant l'étude des attitudes. Ces mêmes auteurs avançaient que

¹⁰³ Je tiens à remercier ici Patricia Champy-Remoussenard qui pilotait cette aventure scientifique et qui a eu l'idée de nous associer sur ce projet.

toute action concrète était la solution d'une situation et que cette situation implique trois types de données : « 1) les *conditions objectives* dans lesquelles l'individu ou le groupe doit agir ; c'est-à-dire l'ensemble des valeurs (économiques, sociales, religieuses, intellectuelles, etc.) qui, à un moment donné, affectent directement ou indirectement la conscience de l'individu ou du groupe ; 2) les *attitudes* préexistantes de l'individu ou du groupe qui, à ce moment-là, ont une influence effective sur son comportement ; 3) la *définition de la situation*, c'est-à-dire l'appréhension plus ou moins claire des conditions et la conscience des attitudes. La définition de la situation est un préalable nécessaire à tout acte volontaire » (Thomas et Znaniecki, 1927, pp. 67-68 cités par Beauvois, 1996, p. 10). Dans cet article, Jean-Léon Beauvois rappelle que différents courants peuvent s'entrevoir dans la psychologie sociale et qu'à cette époque l'interactionnisme symbolique s'oppose à un comportementalisme (behaviorisme) naissant, interactionnisme mettant en exergue l'importance des processus internes non observables pour analyser les phénomènes sociaux. Car en effet, encore faut-il ne pas limiter la détermination des comportements à la seule signification qu'ils ont pour les personnes concernées. Et c'est à ce moment-là que Blumer (1937) crée l'expression « d'interactionnisme symbolique » : « selon cette conception le sujet apprend à se percevoir lui-même à partir des points de vue d'autrui tels qu'ils sont appréhendés dans l'interaction, et à partir de l'adoption symbolique des rôles joués par autrui à son égard » (Beauvois, 1996, p. 14).

C'est dans cette perspective épistémologique que je me projette à présent, dans l'étude de processus internes qui font appel aux attitudes mais aussi aux représentations, aux valeurs qu'il s'agira d'identifier pour une appréhension globale des situations éducatives. Je me projette en m'inscrivant sans doute dans le courant des travaux de psychologues sociaux se revendiquant d'une approche interactionniste et phénoménologique. C'est en rédigeant ce manuscrit que je retrouve une lettre de Boumard, rédigée en hommage à Michel Bataille lors de son décès (je mets cette lettre en annexes) : il y décrit, avec beaucoup d'affection et de tristesse, la proximité entre les travaux de Bataille et l'ethnographie mais aussi avec l'Analyse Institutionnelle. Ce n'est donc sans doute pas un hasard si mes perspectives s'orientent vers cette voie.

10. IMPLICATION DU CHERCHEUR ET AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE

Il est temps à présent de dire un peu plus d'où je parle, mais cette fois sur un plan plus personnel. Les lignes de ce chapitre font écho à ma posture d'enseignante passionnée par les apports de Desroche et ceux de Bataille (dans sa continuité) découverts en coordonnant le DHEPS. Et pour reprendre les propos de Desroche citant Pineau « si l'histoire de vie n'est pas seulement un moyen parmi d'autres, elle est un moyen privilégié d'autoformation, dans la mesure où faire son histoire c'est faire sa vie. D'autre part, c'est peut-être avec l'autoformation que l'histoire de vie a le plus de parenté épistémologique » (Pineau, 1983, p. 185 cité par Desroche, 1990, p. 50).

Je revendique avec certains collègues (Bataille, 2005 ; Bordes, 2015 ; Desroche, 1990 ; Lourau, 1988, 1989 ; Mias, 1998 ; Monceau, 2015, 2019) l'importance de l'élucidation du lien entre le chercheur et son objet de recherche, notamment lorsqu'il collabore avec les sujets devenus, le temps d'une étude, des praticiens-chercheurs (Mackiewicz, 2001 et Kohn, 2013 cités par Monceau, 2015).

On doit sans doute l'intérêt de l'étude de l'implication du chercheur aux origines de l'approche ethno-méthodologique. En effet, le courant de l'école de Chicago dans les années 1920 est le premier, à considérer que « le chercheur ne peut avoir accès à ces phénomènes privés que sont les productions sociales significatives des acteurs que s'il participe, également en tant qu'acteur, au monde qu'il se propose d'étudier » (Coulon, 1992, p. 14). Dès lors, il invite le chercheur à analyser son implication dans la recherche.

Fût une époque, et pour certains encore, la science doit n'être que recherche d'objectivation. Dès lors, il faut dépasser le point de vue subjectif, les allants de soi, les filtres qui nous cachent le réel. Ce point de vue conseille donc de ne surtout pas s'impliquer dans la situation et de l'étudier avec le plus de distance possible pour la préserver et voir les faits dans un état « quasi naturel ». Mais n'est-il pas utopique de croire que l'on peut observer sans influencer un minimum l'objet d'investigation ? Tout comme le démontre la mécanique quantique (Nadon, 2021), le fait d'observer ne modifie-t-il pas de fait le phénomène observé ?

Mais pourquoi considérer cette situation comme biaisée ? Ne suffirait-il pas humblement de considérer l'objet à étudier en examinant aussi le point de vue du chercheur qui l'observe ? Dans cette optique, différentes choses sont à prendre en considération : « l'expérience du sujet devenu objet de recherche, l'expérience du chercheur-en-train-de-mener-une-recherche faisant elle aussi partie de l'objet » (Kohn et Negre, 1991, p. 189). Et si une distanciation est toujours nécessaire, la posture épistémologique qui en découle est singulière : « la posture quasi paradoxale d'une participation/distanciation, d'une fusion/distanciation, demande une vigilance permanente pour comprendre à quoi l'on réagit dans les sciences humaines et sociales qui, comme le dit Ardoino, sont

plus des sciences de l'éprouvé que des sciences de la preuve » (Mias, 2001, p. n.d.). Et c'est avec Boumard (1989) que nous pouvons parler d'une « surimplication » (implication dans la situation observée mais aussi implication à dépasser pour prendre de la distance par rapport à l'objet).

Dès lors, il me semble important de donner à voir à la communauté scientifique certains éléments biographiques du chercheur qui, dans une perspective Deroschienne participent aussi à l'autoformation (et donc à la professionnalisation), et dans une perspective scientifique permettront « d'avancer dans l'élucidation de nos subjectivités sur nos propres pratiques », « travail difficile et nécessairement collectif (...) [qui] relève (...) de l'éthique de la recherche » (Monceau, 2019, p.55).

Pour réaliser ce travail d'analyse de mon implication de chercheuse dans les différents travaux de recherche, j'ai décidé d'utiliser les outils réflexifs que je propose aux étudiants. Dans un premier temps je me suis pliée à l'exercice du Blason (Galvani, 1995). Et je me suis aussi offert le privilège de l'exercice de l'autobiographie raisonnée en compagnie de quelques personnes dont je connaissais l'appétence pour la démarche. Ainsi cinq comparses sont-ils devenus coopérateurs de réflexivité et je les en remercie car leurs résonances ont été fondamentales pour ma réflexion. Je ne livrerai pas ici le récit détaillé de mon autobiographie (une synthèse est cependant placée dans le tome 2) mais le fruit de l'exercice (toujours en cours) raisonne et résonnera sans doute encore longtemps au cours de mon existence.

Mais il m'a aussi semblé important de faire l'expérience de ce que je propose aux étudiants. Je sais que l'exercice est travaillé de différentes manières selon les approches. Il arrive couramment que les éléments autobiographiques se trouvent en introduction des mémoires, thèses et notes de synthèses. J'ai choisi pour ma part de placer cette partie à la fin de mon écrit parce que je voulais donner à voir au lecteur que si mon parcours de recherche a construit le chercheur que je suis, ma vie a aussi une incidence sur ce parcours. Ainsi, positionnée à cet endroit, la partie autobiographique me permet-elle de *boucler* un parcours introspectif, celui de la préparation de l'HDR qui me place dans une sorte de quête de cohérence interne globale, dans une visée de complétude.

L'exercice de l'autobiographie raisonnée consiste, comme le spécifie Desroche, à comprendre le lien intime qui relie le chercheur et son objet de recherche. Comme il est de coutume, j'entame donc le récit de ma vie après avoir réalisé le tableau préconisé (Desroche, 1990, p. 54), je réponds aux questions de mes comparses et j'enregistre les échos que mon récit leur procure et les liens qu'ils établissent avec mes travaux (et que je ne voyais pas). Ce qui suit est bien une reconstruction et la narration de mon récit de vie.

Entrons à présent dans le résultat de l'exercice, de ce double mouvement « de dépli narratif et de repli réflexif » (Pineau, 2009, p. 30). Et je reprendrai ici les propos de José Rose

« un conseil. Si vous voulez connaître ma vie, ne vous fiez pas à mes discours. Ce sont des interprétations, des justifications. (...) ne m'écoutez pas. On finirait par me croire et me confondre avec un autre, cet autre dont je vous parle si facilement, mon faux jumeau, mon alter ego de façade, mon moi exhibé devant vous pour vous » (Rose, 2001, p. 36)

1. DE LA RESONANTE ...

Ce sont mes coopérateurs de réflexivité qui me disent, lors de l'exercice, que mon récit autobiographique est parcouru par les engagements : qu'ils soient personnels, associatifs ou professionnels l'autobiographie que je leur ai livrée décrit différents engagements (qui font écho au pluriel si souvent revendiqué et encore présent dans le titre de ce manuscrit).

Mes premiers travaux de recherche questionnent le mouvement proactif : qu'est-ce qui fait que l'on s'engage ? Finalement j'apprends des choses considérables sur moi-même en lisant les travaux de Beauvois et Joule depuis la licence de psychologie à Lille. J'apprends la puissance du contexte qui détermine les comportements des individus. Cette théorie me réconcilie avec certaines activités professionnelles peu louables que j'ai été amenée à faire. Mais ce que cette théorie révèle de plus pertinent à mes yeux est sans doute l'incroyable force que détient la liberté dans cette dynamique. Car il faut le dire, je suis en quête perpétuelle de liberté (« *la liberté comme valeur première à recevoir, mais à donner aussi* » me diront mes coopérateurs de réflexivité). Mes lectures m'aident à comprendre cet attachement et son extraordinaire pouvoir. J'en fais un bien à préserver avant toute chose. Elle est pour moi une force mobilisatrice, elle déploie le courage qui me caractérise. Quel bonheur que de tomber sur une théorie qui explique ses incroyables ressorts. Mais la théorie explique aussi le revers qui l'accompagne : un sentiment de responsabilité pour ce qui nous arrive. Oh incroyable compréhension de mon rapport à l'école si douloureux, si pesant ! Rapport que je croyais paradoxal quand ma mère, très permissive, me disait de ne pas m'en faire, que *j'étais libre*, que ce que je faisais à l'école je ne devais pas le faire pour elle, mais pour moi ! La théorie explique mon engagement dans les études et les angoisses qu'elles ont généré en moi.

Ce sont aussi mes comparses de l'autobiographie qui me font noter l'importance du collectif dans ma narration, je fais alors le lien avec mes travaux sur le climat social. Enfant unique, je n'ai de cesse de chercher la présence de camarades : à l'école, j'attends avec impatience la récréation ; en famille, mes cousins d'escapades et, au théâtre, mes partenaires de jeu. Étudiante en psychologie, je réalise mon premier mémoire sur le thème « qu'est-ce qu'une fête réussie ? ». Ça ne s'invente pas, le collectif et le climat social sont déjà-là ! Je n'avais pas vu ce lien... L'importance du climat social au travail est très présente chez moi : j'ai œuvré pour que le climat soit positif dans mes différents contextes de travail (par exemple lors de mes fonctions de direction adjointe au département des

Sciences de l'éducation mais aussi lorsque j'étais directrice du Scuio-IP). Cette quête tient sans doute à mon enfance et au fait que j'ai voulu inlassablement échapper aux conflits omniprésents de mes parents.

2. ... RAISONNANCE¹⁰⁴

Mais au-delà, l'exercice de l'autobiographie m'a aussi permis de comprendre ma vision du travail et de la professionnalisation et j'entre à présent sur le troisième niveau réflexif, celui « où le soi prend conscience de ses propres déterminations, de ses propres illusions égocentriques » (Galvani, 2009, p.41).

Mes parents sont issus d'univers très modestes, les études leurs offrent un bon métier. La formation est donc, depuis mes plus jeunes années, à mes yeux, un outil de lutte contre les déterminismes sociaux.

En créant leur propre emploi, mes parents se sont offerts un voyage *transclasse* (Jaquet, 2014). Et c'est avec eux que je vis, moi aussi, mon premier voyage social : je vois nos moyens augmenter, leur amour-propre évoluer et les regards sur eux changer. Je vois l'effet des vêtements neufs que je porte sur le regard des autres (et sur les enseignants aussi). Implicitement, le travail devient pour moi un outil d'émancipation sociale !

L'école, la formation et le travail sont des espaces d'apprentissage qui peuvent faire des alliances : mes diverses expériences et les petits boulots menés en parallèle de mes études et ma vie professionnelle n'ont cessé de me nourrir intellectuellement. Les stages au cœur de cette alliance représentent un objet de recherche saillant et le travail un outil d'émancipation intellectuelle indéniable.

Dès lors, il faut aller rechercher l'origine de ma représentation complexe et plurielle du travail. Car tout comme le rappelle sa racine étymologique, le travail contient une dimension ambivalente. Il constitue aussi, à mes yeux, un risque perpétuel et comporte une dimension négative. Dans ma famille, et pour moi aussi, le travail est aussi caractérisé par des échecs (séparations, faillite, escroqueries, chômage), accompagnants, d'un revers dramatique, un retour vers la classe sociale d'origine. Mon histoire fait donc de moi quelqu'un de très prudent vis-à-vis du travail, et des visions contradictoires cohabitent dans mes propres représentations, mais je ne cherche pas à les dépasser, au contraire j'en entretiens la dialectique.

¹⁰⁴ C'est Michel Bataille qui a joué avec les deux orthographe voulant ajouter à la raisonance proposée par Desroche la résonance offerte par le collectif. Le terme résonne encore plus fort aujourd'hui depuis la parution de l'ouvrage de Rosa (2018) « Résonance : une sociologie de la relation au monde » que je devore pendant la rédaction de l'HDR.

Si perdre son travail s'accompagne d'une perte de statut et de reconnaissance sociale, il voit aussi se jouer le risque du retour de déterminismes injustes et de fait, l'amointrissement des libertés.

Mais de manière encore plus ambivalente, le travail représente aussi, à mes yeux, un outil de résilience (ma mère est la figure de cette représentation). Et parce qu'il représente cela, je souhaite que quiconque, puisse en bénéficier¹⁰⁵. J'ai eu peu de périodes de chômage mais elles ont été terriblement douloureuses, chaque fois, et je partage la colère des opprimés soumis à la double peine de la stigmatisation conférée par une situation non intentionnelle de perte d'emploi.

Mon appétence pour l'éthique tient sans doute au rejet des escroqueries subies. Je ne supporte pas l'aliénation possible par égarement de valeurs, pour répondre à des idéologies délétères qui instiguent chez les hommes des comportements individualistes, égoïstes et immoraux. Je redoute aussi l'influence délétère des masses, quand le grand collectif s'emporte dans des conduites déraisonnées. Alors, si le travail est émancipation, il peut tout aussi bien être aliénation. Dès lors, je crois que les espaces de réflexivité autour de l'éthique professionnelle sont des formes de régulations sociales délivrant les collectifs des processus potentiellement aliénants.

Au-delà du chômage, j'ai connu l'aspect le plus délétère du travail. Ce que l'on nomme *burnout* ou épuisement professionnel (terme qui me semble refléter davantage la réalité). Je connais le risque de parler cet événement, risque de nouvelle stigmatisation. Mais je crois qu'il est nécessaire de donner à voir à la communauté scientifique la manière dont les institutions nous malmènent. J'ai subi cet état juste avant de commencer le travail de rédaction de ce manuscrit. Tentons de positiver : c'est intéressant pour une chercheuse dont les travaux portent sur la professionnalisation de connaître ce processus de dépersonnalisation par le travail. Au-delà, il m'a plongé dans une condition telle, que j'ai dû entamer une introspection accompagnée, et intense, qui a consolidé la démarche d'autoformation entreprise pour l'obtention du plus haut diplôme qui soit, l'HDR. « Avant d'être acte de se rassembler soi-même, la réflexivité consiste à être affecté par ce qui se passe » (Pineau, 2009, p. 24) : c'est alors peut-être parce que j'ai été très affectée que cet exercice de réflexivité qu'est la rédaction d'un manuscrit, en vue l'obtention d'une HDR, a pu devenir un acte *ré-engageant* et émancipateur.

¹⁰⁵ Mes comparses de réflexivité feront un lien avec mon attachement pour la liberté et la manière dont j'accompagne mes étudiants : dans une grande liberté (qui n'est pas indifférence). Liberté que je retrouve ainsi, quand je m'en sens privée, en l'offrant à mes étudiants.

3. AU PROJET

L'aboutissement de l'autobiographie raisonnée en formation est l'édification du projet de formation (Desroche, 1990), nous parlerons ici de projet de recherches. Les lignes qui suivent en sont sans doute les prémices.

Il existe donc une énergie négative dans mon parcours, c'est le désengagement. Il s'entend dans mes échecs scolaires, dans les espaces où le collectif fait défaut, dans les échecs de mes parents, leurs pertes d'emploi. Je pose alors ici une dernière perspective de recherche que je souhaiterais dorénavant étudier : le processus inverse à celui de l'engagement. Il est très présent dans mon parcours mais je n'en ai pas encore exploré la dynamique. Pourtant cette annonce est contenue dans le titre de ce manuscrit (titre que j'avais posé depuis des années avant d'entamer la rédaction). L'expression « Des engagements professionnels » me permet de rendre audible (dans la phonétique) la présence d'une dialectique « des engagements professionnels » oscillant *entre engagements et désengagements*. Cette revendication de la concomitance des deux processus explique sans doute mon attachement à faire subsister les controverses (et à ne pas les dépasser car elles sont salutaires).

Enfin, au-delà de la dialectique, de la présence simultanée de propositions contradictoires, je souhaite donner à voir que cette coprésence explique sans doute une dynamique des processus de professionnalisation. A mon sens, l'alternance entre les processus d'engagement et de désengagement peut aussi produire l'énergie nécessaire à certains processus de professionnalisations.

Je m'explique. Mon parcours de vie est traversé d'engagements et de désengagements suivis de moments de résilience, c'est cette alternance qui me pousse à avancer. S'engager, sombrer, rebondir tel un mécanisme qui fait avancer la machine.

Si Kurt Lewin empreinte à la physique pour imager la dynamique des relations humaines (Lewin, 1959) j'aimerais, en qualité de fille d'électricien, emprunter l'image du courant alternatif pour expliquer ma vision de ce qu'est la professionnalisation. Le courant alternatif est un courant électrique périodique qui change de sens continuellement. Dans cette vision, la force positive n'est pas seule à être envisagée et les forces négatives sont aussi à prendre en compte pour regarder le mouvement global généré dans les processus de transmission de l'électricité (dans ce schéma d'alternance). Suivant ce processus, emprunté à la physique, l'alternance entre les engagements et les désengagements produit une dynamique permettant une vision holistique de la professionnalisation dans laquelle les tensions négatives (les bifurcations, les *périodes creuses*, les échecs) sont aussi prises en compte. Ce nouveau processus, que j'aimerais explorer, permet de positiver les moments de désengagements (décrochages, échecs scolaires, échecs entrepreneuriaux, périodes de chômage, arrêts maladie, épuisements professionnels, etc.) voire de « dégageant » comme espaces de ressourcements permettant à la

professionnalisation de regagner en vitalité. Mais le désengagement, tout comme l'engagement, doit être un processus complexe et installer le regard dans cette dialectique dynamique permettrait d'observer le jeu entre les différentes tensions et espaces où se construisent le courage, la force et la détermination d'une professionnalisation émancipatrice, autonome et intentionnelle.

Pour conclure cette partie autobiographique, je conseillerai à quiconque entrant dans un parcours de formation (voir dans une perspective d'HDR) de réaliser cet exercice de réflexivité qui aide à élucider les dimensions cachées de nos appétences pour nos objets de recherche.

Mais au-delà,

« ce qui accompagne les personnes ayant pratiqué l'autobiographie raisonnée, c'est la possibilité qui leur est offerte de se réapproprier, par le biais de la mémoire, un patrimoine d'expériences dont elles ignoraient être porteuses. Cela suscite inévitablement une plus grande confiance dans ses propres capacités ; il s'agit d'un premier pas vers une nouvelle représentation de soi et d'un début de *reinstauration* de son propre parcours de travail, de formation ou de recherche. Après s'être livrés à la pratique de l'autobiographie raisonnée, les participants s'ouvrent spontanément à la reconnaissance de son inventeur, qu'ils ne connaissaient pas jusqu'alors. Cela confirme ce que beaucoup ont remarqué : au-delà de la lecture de ses textes (...), la meilleure manière d'aborder aujourd'hui Henri Desroche est d'expérimenter les pratiques de formation qu'il a créées. » (Lago, 2014, p. 173)

Cet exercice, couplé à l'exercice du blason, aura été pour moi révélateur et m'aide à comprendre la manière dont j'appréhende mes objets de recherche, ce qu'ils *remuent* en moi et la quête indicible (jusqu'alors) qu'ils me permettaient de mener. Le blason a réaffirmé mon besoin premier de liberté mais il m'a permis d'élucider le lien entre mon parcours en Sciences de l'éducation et de la formation et l'importance à mes yeux de l'acte d'apprendre. Ces exercices réflexifs auront eu une dimension émancipatrice guidée par l'intentionnalité de me découvrir moi-même, impliquée dans mes objets de recherche. « Il ne s'agit plus alors d'émancipation externe par rapport aux conditionnements de l'environnement socioculturel mais d'émancipation intérieure par rapport à l'intentionnalité égocentrique » (Galvani, 2009, p. 41).

Je le propose dorénavant aux étudiants que j'accompagne en doctorat « car un exercice autobiographique maîtrisé est indispensable au processus de professionnalisation tout au long de la vie » (Bataille, 2005, p. 20). Il permet aussi à mes lecteurs, je l'espère, de comprendre depuis quelle place je parle. La rédaction de ce manuscrit et la démarche entière qu'elle a permis me donnent à voir ma motivation, mon engagement à poursuivre : encadrer mes travaux sans être empêchée, dans une liberté raisonnée et inscrite dans un collectif porteur et émancipateur.

*

* *

Ce chapitre clôture la partie la plus réflexive mais aussi la plus personnelle de ce manuscrit. La partie épistémologique dresse à gros traits les principales caractéristiques épistémologiques de mes travaux que l'on peut résumer avec ces quelques mots : hybridations, applications, participations, recherches-actions et restitutions. Elle est le fruit de renoncements et de choix permettant de limiter au maximum la lourdeur de ce fascicule.

La dernière partie, très autobiographique, est celle qui m'a été la plus difficile à écrire ; sans doute parce qu'un peu risquée. L'exercice en lui-même m'a permis de vivre un outil longtemps proposé aux étudiants du DHEPS. L'expérimenter m'a permis de mettre à plat une histoire qui a résonné et qui raisonne encore pour comprendre la manière dont l'engagement fait sens pour moi et dans mes travaux. Elle m'a permis de découvrir tout un univers que je n'ai pas encore exploré qui promet de belles découvertes scientifiques et coopératives.

Elle clôture ce travail de rédaction qui me permet de me projeter vers un avenir éclairé et apaisé.

CONCLUSION

Ce tome trois que l'on nomme à présent « L'inédit » présente, en trois parties, ma contribution particulière aux études des professionnalisations. Cette contribution examine plus particulièrement les engagements professionnels dans une perspective pluridisciplinaire à dominante psychosociale en Sciences de l'éducation et de la formation.

La première partie présente un socle théorique et développe les approches conceptuelles sur lesquelles s'édifient mes travaux. Je pose d'abord qu'ils s'inscrivent dans une thématique surplombante que nous avons appelée, avec Frédérique Hille, un *métaobjet* : la professionnalisation.

« Nous proposons les professionnalisations comme des processus pluriels inscrits entre formations, travail et réflexivités, entre pratiques et représentations, que les recherches peuvent questionner et développer autant chez les acteurs-participants que chez les acteurs-chercheurs investiguant des situations sociales très diverses. Nous considérons la professionnalisation comme un objet complexe (d'où sa mise au pluriel) et son nécessaire approche multiréférentielle afin d'en saisir les différentes facettes. » (Hille et Labbé, 2019, p. 226-227)

Le concept d'engagement, fondateur dans mes travaux, est tout d'abord décliné dans un continuum allant des engagements individuels (parfois extorqués) vers des engagements collectifs, de plus en plus réfléchis, intentionnels et émancipateurs. Le concept de représentation sociale ensuite, vient associer à l'« agir » les systèmes de pensées sociales et professionnelles. Dans une seconde partie sont présentés différents développements contributifs aux études des professionnalisations développés pendant ma carrière de maître de conférences. Ils sont issus de travaux collectifs pour la plupart : recherches menées parfois avec des collègues, parfois avec des étudiants et doctorants, parfois les deux. Je présente, dans un premier temps, des dispositifs de recherche mis en place pour appréhender les choix professionnels et ensuite différents travaux menés sur les représentations du travail, sur l'expérience professionnelle (notamment l'impact des stages), les représentations des compétences et enfin mes travaux sur l'éthique professionnelle. Ce manuscrit se termine par un chapitre réflexif dressant quelques-unes des caractéristiques épistémologiques de mes travaux dont la nécessaire analyse de l'implication du chercheur.

C'est au fil de ces différents chapitres de cet « Inédit » que mes perspectives de recherche sont dessinées (et présentées en fin de chapitres). L'approche psychosociale sera sans doute encore convoquée mais de nouvelles disciplines contributives comme l'approche socio-ethnographique, la

Sociologie, la Psychologie du travail voire la Philosophie le seront sans doute aussi afin de renforcer la pluridisciplinarité constitutive du projet de thème 2 de notre UMR et chère à notre discipline. Les recherches que je dirigerais auront toujours des visées collaboratives, voire participatives (dans la construction des protocoles, dans les analyses et jusque dans les restitutions) et s'inscriront dans la perspective, déjà éprouvée, de triangulation méthodologique (recueil de données par questionnaires, entretiens ou *focus groups*; analyses de contenus alliant analyses manuelles et analyses lexicales automatisées, observations et expérimentations sont autant de méthodologies que les triangulations peuvent amener à s'enrichir mutuellement).

L'engouement de notre discipline pour le lien que je nommerai ici « éducation-travail » illustre à quel point elle inscrit ses travaux dans des problématiques socialement vives et tend à répondre à une demande sociétale concernant des enjeux toujours plus humanistes de développement humain. Mes recherches émanent souvent des commandes sociales en lien avec ces problématiques. Il s'agit d'un enjeu de taille car si les représentations du travail ont changé, le rapport au travail a changé lui-aussi, et le travail dans son contenu, dans ce qu'il demande au travailleur, a changé tout autant. Clot (2006) et Dejours (2009) ont montré que ce que nous demandons tous c'est de *bien travailler*, mais nous en donne-t-on réellement les moyens ? Les tâches se complexifient, se diversifient, les structures aussi. En cascade, les modes d'échanges entre collègues ont aussi évolué, les collectifs sont de plus en plus rares et le culte de la responsabilité, les évaluations s'accompagnent d'une montée en puissance des individualismes. Avec cela, la demande de qualités intrinsèques professionnelles est de plus en plus exigeante : la notion d'employabilité est au cœur de tous les échanges. Je pense que ces mutations interrogent notre discipline et les finalités de l'éducation.

Avec un ancien étudiant devenu co-auteurs de plusieurs articles, Emeric Vidal, nous écrivions en 2017 : « il existe des transformations idéologiques fortes entre la vocation première, voire originelle de « l'éducation permanente » (pour laquelle la visée serait de « promouvoir l'émancipation » de l'individu en tant que personne) et les objectifs actuels de la formation professionnelle tout au long de la vie qui, tels qu'affichés dans les politiques, sont de préserver une certaine « employabilité » de l'individu en tant que travailleur et/ou professionnel. À partir de ce constat, l'enjeu de la formation post-moderne viserait donc, à présent, et en priorité, la sécurisation du parcours professionnel des « preneurs de formation¹⁰⁶ ». Autrement dit, la visée principale de la formation professionnelle continue évolue vers « une inexorable centration de l'éducation des adultes sur l'emploi et le travail » (Lenoir, 2015, p. 23), et c'est dans ce contexte singulier que « la formation devient porteuse d'une injonction

¹⁰⁶ Terme emprunté à Hamelin (1975), « Les universitaires et la formation des adultes », *Éducation Permanente*, n°31.

envers le salarié, chômeur ou en activité, sommé de devenir responsable [...] de son employabilité » (Barnier et al., 2014, p. 87) » (Vidal et Labbé, 2017, p. 73). N'est-ce pas, en effet, idéologiquement inquiétant de ne plus éduquer, former, enseigner *que* pour amener l'homme à devenir un travailleur ? Est-ce la seule visée émancipatrice que l'on puisse imaginer pour l'éducation d'aujourd'hui et de demain ?

Mes projets vont dans le sens d'une éducation et d'un accompagnement faisant écho à ces problématiques. Dans ce sens, j'ai déjà associé mes idées à mes comportements, je me suis *engagée*, avec des collègues, *via* la rédaction d'un appel à projet (en 2017) dont je parlais dans une note de bas de page. En effet, le projet appelé POSITIF¹⁰⁷ (toujours en cours) émane d'une volonté de tester une autre manière d'appréhender les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle à l'université. Ce projet, propose un accompagnement collectif impliquant un ensemble d'acteurs autour de l'étudiant tout au long de son parcours. Composé de six expérimentations sociales¹⁰⁸ adaptées à chaque stade du parcours de l'étudiant, le dispositif mobilise donc de nouveaux moyens et décentre la responsabilité de cette insertion sur l'étudiant seul sur un collectif d'acteurs (chargés d'orientation et d'insertion professionnelle, psychologues de l'éducation nationale et des enseignants). De la même manière, le PEC dont je suis l'heureuse membre du conseil scientifique, accompagne les étudiants à identifier et à valoriser les compétences acquises durant le parcours formatif. Mon engagement relativement récent à la direction du Scuio-IP (Service Commun Universitaire d'Information, Orientation – Insertion Professionnelle) de 2015 à 2019¹⁰⁹ m'a permis de questionner, depuis de nouveaux points de vue, cette injonction à la professionnalisation. Enfin, avec le PIA 3 ACORDA, nous avons le luxe du temps long (10 ans) pour mener une recherche longitudinale visant à éprouver l'impact des engagements professionnels collectifs (de différents acteurs de l'orientation fédérés dans le cadre du PIA) sur les représentations professionnelles. Je dirai, aussi modestement que possible, que c'est forte de ces expériences et de ces projets que j'appréhende l'avenir, et mes travaux sur la professionnalisation.

Je suis en accord avec Perez-Roux et Etienne (2018) lorsqu'ils empruntent le questionnement du texte d'Hartaga et Perez-Roux (2018) : le rôle des Sciences de l'éducation et de la formation n'est-il pas en effet d'« investir, par la recherche, de nouveaux terrains [professionnels] jusqu'ici peu explorés et d'accompagner la professionnalisation des formateurs dans ces secteurs » (Hartata et

¹⁰⁷ Une plaquette de présentation du projet POSITIF est fournie en annexes.

¹⁰⁸ Le terme de *recherche-action* ne fait pas partie du vocabulaire valorisé au ministère et dans les hautes sphères de l'éducation nationale.

¹⁰⁹ J'en profite ici pour dire à quel point cette expérience de direction d'un Scuio-IP a été déterminante dans ma carrière car j'ai eu la chance de travailler avec des professionnelles et professionnels passionnés par leurs missions et toujours prêts à interroger leurs pratiques avec un regard critique et toujours très nourri intellectuellement.

Perez-Roux, 2018, chapitre 49). J'y vois ici tout le sens de mon implication récente¹¹⁰ dans la formation adulte qui dresse de magnifiques perspectives de recherches dans des domaines de plus en plus étendus pour les Sciences de l'éducation... et de la formation. Avec ces auteurs, j'aimerais poursuivre la réflexion car si accompagner un champ professionnel à sa propre professionnalisation nécessite que les formateurs de ce champ soient formés aux Sciences de l'éducation et de la formation *à et par* la recherche, « l'institutionnalisation des savoirs » peut faire défaut (Maleyrot et al., 2019, p. 82). C'est alors que je proposerais d'expérimenter une voie potentielle d'institutionnalisation des savoirs par la co-rédaction d'articles scientifiques permettant de mener non seulement des « recherches avec » mais aussi et pourquoi pas des « publications avec ».

Depuis la thèse, mes recherches, la plupart du temps collaboratives, interrogent le travail en tant qu'il est, avant toute chose, un *construit social*. De nombreux chercheurs (Delay, 2008; Flament, 1996, 2007; Méda et Vendramin, 2010; Pralong, 2010; Vendramin et Cultiaux, 2008) posent par exemple que les représentations du travail ont changé à travers les siècles. De récentes évolutions sont palpables sur les dernières décennies et le travail est réinterrogé ces derniers temps avec la crise sanitaire que nous venons de traverser. S'il occupe toujours une place importante dans nos vies, nombre d'études montrent toutefois que, pour les jeunes générations (Longo, 2018 ; Longo, 2010), il doit remplir de nouvelles fonctions en plus de celles qui étaient importantes autrefois (et qui le sont toujours) : comme par exemple le fait de gagner *dignement* sa vie. Nous entendrons sans doute encore longtemps ce vieil adage « *tout travail mérite salaire* », mais aujourd'hui les attentes vont au-delà d'une rémunération convenable : le travail doit aussi procurer *épanouissement* et *plaisir* (Delay, 2008) et l'on est en quête d'un *travail décent* (Organisation Internationale du Travail, 2015) quand des personnes, en emploi, n'ont pas une rémunération ou des conditions de travail leur permettant de mener une vie convenable (Guichard, 2017; Kozielska et al., 2020). Ainsi, nous questionnons la capacité du travail à offrir une dimension émancipatrice (Broussal, 2019).

Piorunek, Kozielska, Drabik-Pódgorna et Podgorny (2020) ont identifié plusieurs *scenarii* possibles pour le monde du travail de demain (que nous avons donc à co-construire). Les auteurs proposent qu'en fonction des mondes que nous souhaitons, l'éducation jouera des rôles bien différents. A titre d'exemple, dans le monde « vert » (celui dans lequel les actions sont pensées pour un développement durable à échelle mondiale), les carrières sont des projets réflexifs, consciemment construits en réponse aux crises mondiales, et les efforts pour le développement durable doivent

¹¹⁰ J'ai en effet pris la suite de mon collègue Patrice Bouyssières, jeune retraité, à la responsabilité scientifique de deux DU de formation adulte : le DUFA et le DUFRES.

combiner de multiples dimensions (environnementales, culturelles, sociales, spatiales, économiques, etc.). Dans ce contexte, écrivent les auteurs, la nouvelle éducation devrait être fondée sur l'interaction et la mise en projets, et devrait déclencher une pensée critique, sensibiliser les élèves à la responsabilité du monde qui les entoure (Drabik-Podgórna, 2018). Ainsi, la place, de plus en plus prégnante, donnée à la relation Education-Travail, dans les politiques éducatives, interroge les pratiques mais aussi les enjeux et les finalités inconditionnelles de tout projet sociétal et humanitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : Développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-104.
- Abric, J.-C., & Vergès, P. (1996). *Formes et traitement de questionnaires en analyse de représentations sociales* [Communication]. 3ème rencontre internationale des représentations sociales, Aix-en-Provence, France.
- Alabi, E. (2018). *De l'idéologie de la compétence à la pédagogie par « compétences » : Cas du Bénin* [Mémoire de Master 1, Université Toulouse - Jean Jaurès].
- Alabi, E. (2019). *De l'idéologie de la compétence à la « pédagogie par compétences » : Réflexion à partir des représentations de l'éducation chez les enseignants du secondaire au Bénin* [Mémoire de Master 2, Université Toulouse - Jean Jaurès].
- Albarello, L. (2016). Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation. Dans M. Mebarki, S. Starck, & A. Zaid (Éds.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. Etat des lieux et nouveaux enjeux* (p. 69-81). Octarès Éditions.
- Aldéghi, I., & Cohen-Scali, V. (2005). Orientation et professionnalisation des jeunes dans le secteur du bâtiment. *Cahier de recherche du CREDOC*, 219. <https://www.credoc.fr/publications/orientation-et-professionnalisation-des-jeunes-dans-le-secteur-du-batiment>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Alter, N. (2006). *Sociologie du monde du travail*. PUF.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25, 15-34.
- Ardoino, J. (1994). La performance et sa mise en spectacle. Dans F. Baillette et J.M. Brohm (Éds.), *Critique de la modernité sportive* (p. 195-203). Éditions de La passion.
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne. Dans P. Mesnier & P. Missote (Éds.), *La recherche action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 41-50). L'Harmattan.
- Aristote, Hérouville, P., & Verne, H. (1910). *Ethique à Nicomaque*. Alcan.
- Aubert, N., Gauléjac, V. de, & Vindras, S. (2007). *Le coût de l'excellence*. Éditions du Seuil.

Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 20 ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 263-285.

Barbaroux, P., & Godé, C. (2012). Changement technologique et transfert de compétences : Une réflexion à partir du cas des équipages de transport de l'armée de l'air. *Management International*, 16(Numéro spécial), 57-73.

Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M. Sorel & R. Wittorski (Éds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. n.d.). L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2016). L'expérience en travail. Dans M. Mebarki, S. Starck, & A. Zaid (Éds.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail—Etat des lieux et nouveaux enjeux* (Première édition) (p. 61-67). Octarès Éditions.

Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le Travail de l'expérience*. L'Harmattan.

Barbier, N. (2012). *Recherche exploratoire sur l'aspect dynamique d'un collectif de travail du secteur hôtelier lors de la mise en action de compétences collectives* [Mémoire de Master 2, Université Toulouse II - Le Mirail].

Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Anthropos.

Barbusse, B., & Glaymann, D. (2009, octobre). *Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ?* [Communication]. Journées scientifiques du CPN, Evry, France.

Barnier, L.-M., Canu, J.-M., Vergne, F., & Maillard, F. P. (2014). *La fabrique de l'employabilité : Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?* Éditions Syllepse.

Bataille, M. (1972). *Contribution à l'étude de la construction du projet professionnel : Le choix de la psychologie* [Thèse 3e cycle, Université Toulouse II - Le Mirail].

Bataille, M. (1981). Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere Nouvelle*, 3, 27-37.

Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *Pour : La recherche-action*, 90, 32-36.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : Des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éds.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-89). Éditions nouvelles.

Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? Dans C. Garnier & W. Doise (Éds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (p. 25-34). Éditions Nouvelles.

Bataille, M. (2003). Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche. Dans P. Mesnier & P. Missote (Éds.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 167-170). L'Harmattan.

Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 19-28.

- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., & Piasser, A. (1997). Représentation sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-90.
- Batal, C., & Fernagu Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, 33(3), 39-60.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide* (C. Rosson, Trad.). Le Rouergue - Chambon.
- Beauvois, Jean-Léon. (2011). *Les influences sournoises : Précis des manipulations ordinaires*. François Bourin Editeur.
- Beauvois, J.-L. (1996). L'interactionnisme et le concept d'attitude. Dans J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Éds.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (p. 9-19). PUG.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 1360(66), 32-40.
- Bedin, V. (2014). « L'évaluation-formation-emploi » : Un objet de recherche encore introuvable en sciences de l'éducation, une problématique à co-construire entre disciplines. Dans C. Béduwé & S. Croity-Belz (Éds.), *Evaluation Formation Emploi : Un chantier pluridisciplinaire* (p. 23-37). L'Harmattan.
- Bedin, V. (2016). Restitution(s) et recherche-intervention. Dans J.M. Marcel (Éds.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (p. 195-208). Éducagri éditions. <https://www.cairn.info/la-recherche-intervention-par-les-sciences-de-l-ed-9791027500277-page-195.htm>
- Beillerot, J. (1991). Les compétences collectives et la question des savoirs. *Cahiers pédagogiques*, 297, 40-41.
- Bentham, J. (1834). *Déontologie : Ou, Science de la morale. Ouvrage posthume*. Charpentier.
- Benzécri, J.-P. (1982). *L'analyse des données / leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux*. Dunod.
- Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.
- Bernard, F. (2006). Organiser la communication d'action et d'utilité sociétales. Le paradigme de la communication engageante. *Communication et organisation*, 29, 64-83. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3374>
- Bernard, F. (2011). Apport des recherches consacrées à la communication environnementale engageante pour penser la question des « parties prenantes » et des « frontières organisationnelles ». Dans N. Postel (Éds.), *La Responsabilité Sociale de l'Entreprise : Nouvelle régulation du capitalisme ?* PUS.
- Bernard, F., & Joule, R. V. (2004). Lien, sens et action : Vers une communication engageante. *Communication et organisation*, 24. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2918>

- Bernard, F., & Joule, R.-V. (2005). Le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de la « communication engageante ». *Questions de communication*, 7, 185-208. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4647>
- Bérout, G., Clémence, A., & Meyer, G. (1985). Les apprentis : Images de soi et images du monde. *Revue Suisse de Sociologie*, 61-90.
- Blumer, H. (1937). Social Disorganization and Individual Disorganization. *American Journal of Sociology*, 42(6), 871-877. <https://doi.org/10.1086/217590>
- Boancă, I., & Starck, S. (2019). Les compétences transversales : Un référent pertinent pour la formation ? *Recherches en éducation*. <https://doi.org/10.4000/ree.785>
- Boltanski, L., & Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bonasio, R., & Veyrac, H. (Éds.). (2021). *Appropriations de nouvelles prescriptions : Activité en éducation scolaire*. Octarès éditions.
- Bordes, V. (2014). Socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation--9782804188429-page-295.htm>
- Bordes, V. (2015). *Traîner pour prendre place. Socialisation Interactions Éducation* [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse - Jean Jaurès]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01495743>
- Bordes, V. (2017). Décrocher ou prendre place. Un dispositif expérimental au sein d'un lycée pro. *Diversité*, 190, 51-56.
- Bordes, V. (2018). Jeunesse et parcours de vie : Comment prendre place dans la société française ? *Cahiers du PEO*, 3(2), 30-39.
- Bordes, V. (2019). Approche socioethnographique en sciences de l'éducation. Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisations : Repères et ouvertures* (p. 53-63). L'Harmattan.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur : L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1977). La production des croyances : Contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 3-43.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bourdu, E., Lallement, M., Veltz, P., & Weil, T. (2019). *Le travail en mouvement*. Presse des mines.
- Bourgeois, E. (2016). Expérience et formation. Dans M. Mebarki, S. Starck, & A. Zaïd (Éds.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. Etat des lieux et nouveaux enjeux* (p. 13-19). Octarès Éditions.

- Bourlot-Ranty, S. (2018). *Entre connaissance et reconnaissance, les compétences transversales et le DHEPS : Étude des représentations sociales des compétences menée avec des Dhepsiens à l'Université Toulouse Jean-Jaurès* [Mémoire en vue de l'obtention du DHEPS Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales], Université Toulouse - Jean Jaurès].
- Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. Dans C. Solar, *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir* (p. 11-33). De Boeck.
- Bouyssières, P., & Mulin, T. (2014). Les représentations professionnelles comme principes organisateurs des genres professionnels des formateurs d'adultes. *Transformations*, 9, 49-65.
- Brandin, P., Choulot, S., & Gaffié, B. (1998). Étude expérimentale de la transformation de deux représentations en réseau. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 37, 97-123.
- Bréchet, J.-P., & Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 120-132.
- Bréchon, P. (2003). *Les valeurs des Français*. Armand Colin.
- Brickman, P. (1987). Commitment. Dans P. Brickman, P. Abbey, & J. L. Halman (Éds.), *Commitment, conflict, and caring* (p. 1-18). Prentice-Hall.
- Brossais, E., & Lefeuvre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation : Le cas de la réforme du collège*. Octarès éditions.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : Une alliance en question. *Savoirs*, 3(51), 13-58.
- Broussal, D., Ponté, P., Bedin, V., & Marcel, J.-F. P. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.
- Brundtland, G. H. (1987). Our common future - Call for action. *Environmental Conservation*, 14(4), 291-294.
- Brundtland, G. H., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., & Chidzero, B. J. N. Y. (1988). Our common future. *New York*, 8.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4-28.
- Cardinal, P., & Morin, A. (2021). *La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ?* <https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>
- Cartaud, E., & Labbé, S. (2010, 13-16 septembre). L'étude des représentations sociales du travail : Pour une communication professionnelle et professionnalisante. *Actes du congrès AREF 2010*. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève, Suisse. http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=48539
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. PUF.
- Cavaco, C., & Presse, C. (2014). Expérience professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 127-130). De Boeck.

- Chabrol, C., & Vrignaud, P. (2013). Représentations des professions : Quel est l'impact des méthodes ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4(42), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/osp.4215>
- Chaix, M.-L. (2007, 29 août-1er septembre). *Dispositifs de formation en alternance et construction d'une identité de métier* [Communication]. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université Louis Pasteur, Strasbourg.
http://www.google.com/search?q=identit%C3%A9+m%C3%A9tier&ie=utf-8&oe=utf-8&lr=lang_fr
- Champy-Remoussenard, P. (2005). *Construire le travail comme objet de recherche en Sciences de l'Éducation : De la production de connaissances sur le travail à ses usages dans les pratiques d'éducation et de formation* », [Habilitation à diriger des recherches, Université Nancy 2].
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.
- Charlet, G. (1998). L'engagement intentionnel en formation des publics de " bas niveaux de qualification ". *Éducation permanente*, 136, 111-118.
- Cialdini, R. B. (1993). *Influence : The psychology of persuasion*. Morrow.
- Clémence, A. (1998). Le travail dans la pensée quotidienne. Dans M. Huyandi & M. Manz (Éds.), *Le travail reconfiguré*. Georg Editor.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes*. 4, 7-42.
- Collier, J. (1945). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 3(12), 265-303.
- Comby, L., Devos, T., & Deschamps, J. C. (1993). *Représentations sociales du sida et attitudes à l'égard des personnes séropositives*. 17, 6-33.
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. PUF.
- Courtois, L. (2017). *Innovation et dynamique de l'implication professionnelle : Le cas d'une recherche-action dans le champ de l'administration universitaire* [Thèse de doctorat, Université Toulouse - Jean Jaurès].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02128477/document>
- Courtois, L. (2019). Recherche-action et professionnalisation des acteurs. Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisations : Repères et ouvertures* (p. 35-48). L'Harmattan.
- Crutzen, P. J. (2006). The "Anthropocene". Dans E. Ehlers & T. Krafft (Éds.), *Earth System Science in the Anthropocene* (p. 13 18). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3
- Dagot, L. (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle : Le cas des demandeurs d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 343-356. <https://doi.org/10.4000/osp.1452>
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. PUS.

- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : La sérendipité au travail ?* PUS.
- Dany, L., & Apostolidis, T. (2002). L'étude des représentations sociales de la drogue et du cannabis : Un enjeu pour la prévention. *Santé Publique*, 14(4), 335-344.
- Darnet, P.-M. (2005). *Représentations sociales et astronomie* [Mémoire de Master 2, Université Toulouse II - Le Mirail].
- De Coster, M. (1999). Bilan, actualité et perspectives de la sociologie du travail. Dans M. De Coster & F. Pichault (Éds.), *Traité de sociologie du travail* (p. n.d.). De Boeck.
- De Montmollin, G. (1984). Le changement d'attitude. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (p. 91-138). PUF.
- De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche : Éléments d'ergonomie cognitive*. Lang.
- De Piccoli, N., Colombo, M., Mosso, C., & Tartaglia, S. (2004). Entre Faits et Opinions : Une analyse psychosociale de la presse quotidienne. Dans P. Marchand (Éd.), *Psychologie sociale des médias* (p. 203-232). PUR.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale*. Éditions du Seuil.
- Delay, B. (2008). *Les jeunes : Un rapport au travail singulier ? Une tentative pour déconstruire le mythe de l'opposition entre les âges*. Centre d'études de l'emploi.
- Demange, É., Henry, É., & Préau, M. (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire : Un guide méthodologique*. ANRS ; Coalition PLUS.
- Denoyel, N., & Pesce, S. (2009). Raison expérientielle et habitude d'action pratique : Les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant. Dans C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 183-204). L'Harmattan.
- Dejours, C., Dessors, D., & Molinier, P. (1994). Comprendre la résistance au changement. *Documents du médecin du travail*, 58, 112-117.
- Deslandes, R., Joyal, F., & Rivard, M.-C. (2011). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 403-422. <https://doi.org/10.7202/1008992ar>
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Éditions Ouvrières.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dhondt, R., & Vanacker, B. (2013). Ethos : Pour une mise au point conceptuelle et méthodologique. *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 13. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/contextes.5685>
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. De Boeck.

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet, & J. F. Richard (Éds.), *Traité de Psychologie Cognitive 3 : Cognition, Représentation, Communication* (p. 111-174). Dunod.
- Drabik-Podgórna, V. (2018). Responsibility as a goal and ethical norm in counseling for sustainable development and decent work in the age of Anthropocene. In V. Cohen-Scali, J. Pouyau, M. Podgórna, V. Drabik-Podgórna, G. Aisenson, J.-L. Bernaud, ... J. Guichard (Eds.), *Interventions in career design and education: Transformation for sustainable development and decent work* (pp. 75–91). Cham.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Édition Guérin
- England, G. (1991). The meaning of work in the U.S.A. : Recent changes. *Work and organizational Psychology*, 2 3(1), 11-124.
- Etienne, R. (2007). Préface : L'approche orientante, l'interminable périple. Dans J. M. Quiesse, D. Ferré, & A. Rufino (Éds.), *L'approche orientante : Une nécessité, tome 1, « Oser l'approche orientante, pourquoi ?* (p. 5-7). Éditions Qui plus est.
- Farr, M. (1984). Les représentations sociales. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (p. 379-389). PUF.
- Fazio, R. (1986). How Do Attitudes Guide Behavior. Dans R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Éds.), *Handbook of Motivation and Cognition : Foundations of Social Behavior* (p. 20-43). Guilford.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford university press.
- Flamant, N. (2005). *Les jeunes, les seniors et l'entreprise*. Entreprise et Personnel.
- Flament, C. (1994). Le plaisir et la rémunération dans la représentation sociale du travail. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 61-69.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 11-17). Erès.
- Flament, C. (2007). Conformisme et scolarité : Les représentations sociales du travail et du non travail chez les jeunes non qualifiés des quartiers défavorisés. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(73), 3-10.

- Fourrez, G. (2010). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Éducation*, 5(3), 401-412. <https://doi.org/10.1080/14926150509556668>
- France Stratégie. (2017). 2017/2027—Élaborer une stratégie nationale de compétences. *Actions critique*. <https://www.strategie.gouv.fr/publications/20172027-elaborer-une-strategie-nationale-de-competences-actions-critiques>
- Freedman, J. L., & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure : The foot-in-the-door technique. *Journal of personality and social psychology*, 4, 195-202.
- Fregonese, C. (2016). *La professionnalisation des sages-femmes : Étude de la dynamique d'un système représentationnel* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse - Jean Jaurès]. <https://www.theses.fr/2016TOU20093>
- Fregonese, C., & Ratinaud, P. (2017, 20-22 septembre). *Processus de professionnalisation : Intérêt de l'étude d'un système représentationnel* [Communication]. Colloque « Mêlées et dé mêlés, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation », Toulouse, France.
- Gachassin, B. (2013). *Université et professionnalisation : Quels liens chez les étudiants en Sciences de l'Éducation ? Une approche par la théorie des représentations sociales* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II - Le Mirail].
- Gachassin, B., Labbé, S., & Mias, C. (2013). Les étudiants en Sciences de l'Éducation face à la professionnalisation à l'Université : Une représentation émergente et encore contrastée. *Recherche et formation*, 73, 37-56.
- Galland, O., & Roudet, B. (2012). *Les jeunes Européens et leurs valeurs*. La Découverte.
- Galvani, P. (1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Éducation permanente*, 122, 97-112.
- Galvani, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité. Dans C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 37-55). L'Harmattan. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18397>
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : Les défis de la professionnalisation. *NEF*, 46, 32.
- Getz, I. (2017). *L'Entreprise libérée : Comment devenir un leader libérateur et se désintoxiquer des vieux modèles*. Fayard.
- Gilbert, P. (2016). Contribution à l'histoire du concept de compétence (France, années 1960-2010). Dans S. Fernagu Oudet & C. Batal (Éds.), *(R)évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capacités* (p. 21-32). PUS.
- Gilbert, Y., Alcoléa-Bureth, A.-M., Baldelli, B., Barbant, J.-C., Blanchard, H., Carbasse, P., Chahbouni, S., Crastes, L., Giralt, L., Hosking, A.-S., Piou, E., & Roquelaure-Brazeilles, M. (2020).

Intervention sociale et implication : Chercheurs, praticiens et usagers : déconstructions, co-constructions et réciprocity. PUP.

Gilles, D., Saulnier-Cazals, J., Vuillermet-Cortot, M.-J., & Trouver Créer (association). (1994). *Socrate de retour... : Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants.* Éditions Septembre.

Girandola, F. (2007, 28 novembre). *Du projet à l'action* [Conférence]. Séminaire de formation « Une démarche de développement durable dans une structure éducative, c'est possible ! », ENESAD.

Girandola, F., & Joule, R.-V. (2012). La communication engageante : Aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique, Vol. 112(1)*, 115-143.

Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales, 117*, 29-47.

Goldman, M., Creason, C. R., & McCall, C. G. (1981). Compliance Employing a Two-Foot-in-the-Door Procedure. *The Journal of Social Psychology, 114(2)*, 259-265.

Gosling, P. (Éd.). (2009). *Psychologie sociale.* Bréal.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise : A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 6(28)*, 545-579.

Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. Dans D. Brown & L. Brooks (Éds.), *Career choice and development* (p. 179-232). Jossey Bass.

Guégen, N., & Pascual, A. (2000). Evocation of freedom and compliance : The « but you are free of... » technique. *Current research in social psychology, 5*, 264-270.

Gueissaz, C., Corajoud, G., & Fontaine, M. (2006). *Recherche-action : Processus d'apprentissage et d'innovation sociale.* L'Harmattan.

Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère de l'anthropocène. Dans F. Danvers (Éd.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (p. 13-40). L'Harmattan.

Guichard, J., Drabik-Podgórna, V., & Podgórnny, M. (Éds.). (2016). *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development.* Adam Marszalek.

Guillaumin, C., Pesce, S., & Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes.* L'Harmattan. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18397>

Guimelli, C. (1994). Pratiques nouvelles, transformation des représentations sociales et Schèmes Cognitifs de Base. Dans C. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 171-198). Delachaux et Niestlé.

Guimelli, C. (1999). *La Pensée Sociale.* PUF.

Guimelli, C. (2002). Les représentations sociales : Notions de base. Dans D. Gilles (Éd.), *Passeurs de futurs—Projet professionnel de l'étudiant : Les nouvelles donnes.* ONISEP.

- Guimelli, C., & Rouquette, M.-L. (2004). Étude structurale de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale : La sécurité vs l'insécurité. *Psychologie et société*, 7, 71-87.
- Harré, R. (1989). Grammaire et lexique, vecteurs des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 131-151). PUF.
- Hartata, K. A., & Perez-Roux, T. (2018). Transactions identitaires des formateurs d'agents de prévention et de sécurité et enjeux de professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50, [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/edso.5218>
- Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 17-34. <https://doi.org/10.4000/dse.189>
- Héritier, F., & Broué, C. (2008). *L'identique et le différent : Entretiens avec Caroline Broué*. Éditions de l'Aube.
- Hille, F. (2009). *Les violences urbaines : Représentations professionnelles des assistants de service social et interprétations médiatiques* [Mémoire de Master 2, Université Toulouse II - Le Mirail].
- Hille, F. (2015). *Bandes de jeunes ! Pensée sociale et pensée professionnelle, entre communication et héritage : La construction des représentations professionnelles d'un objet sensible dans le champ de l'éducation spécialisée* [Thèse de doctorat, Université Toulouse - Jean Jaurès]. <https://www.theses.fr/2015TOU20097>
- Hille, F. (2019). La recherche en sciences de l'éducation : D'un objet à une démarche complexe. Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisations : Repères et ouvertures* (p. 21-33). L'Harmattan.
- Isaac, H. (1998). Les normes de qualité dans les services professionnels : Une lecture des pratiques à travers la théorie des conventions. *Finance Contrôle Stratégie*, 1(2), 89-112.
- Jahoda, M. (1984). Braucht des Mensch die Arbeit. Dans F. Niess (Éd.), *Leben wir um zu arbeiten ?* (p. 11-17). Bund.
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. PUF. https://www.puf.com/content/Les_transclasses_ou_la_non-reproduction
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). PUF. <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm?contenu=resume>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Haas (Éd.), *Les savoirs du quotidien : Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). PUR.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie* (N. Kalampalikis, Éd.). Éditions des archives contemporaines.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Bœck.

- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Jorro, A. (2014a). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Jorro, A. (Éd.). (2014b). Formation expérientielle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 127-130). De Boeck.
- Joulain, M. (1995). Le travail et l'avenir chez les jeunes adultes rencontrés à l'ANPE. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 27, 56-76.
- Joulain, M. (1998). Le travail précaire et ses valeurs, l'exemple du C.E.S. *Revista de Orientacion y Psiciopedagogia*, 9(15), 5-23.
- Joule, R.-V. (1987). La dissonance cognitive : Un état de motivation ? *L'année psychologique*, 87, 273-290.
- Joule, R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : Vers un nouveau paradigme. *Sciences de la Société*, 50(51), 279-295.
- Joule, R.-V. (2003). *La psychologie de l'engagement ou l'art d'obtenir sans imposer* [Conférence]. Colloque national de Paris « Pour une refondation des enseignements de communication des organisations », MENESR. Paris, France, 25-28 août
https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=La+psychologie+de+l%27engagement+ou+l%27art+d%27obtenir+sans+imposer&btnG=
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* PUF.
- Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Ethique professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105-108). De Boeck.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Kalampalikis, N. (2009). *Des représentations sociales. Ancrages, terrains, tensions* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence].
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment : Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- Kiesler, C. A., & Sakumura, J. (1966). A test of a model of commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 349-353.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2010). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243.

Ko, K., & Sidhu, D. J. K. (2012). L'influence des stages dans les organisations publiques sur les idées et les choix professionnels des étudiants universitaires. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 78(4), 761-784. <https://doi.org/10.3917/risa.784.0761>

Kohn, R.-C., & Negre, P. (1991). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Nathan.

Krohmer, C. (2004, 1-4 septembre). *Repérer les compétences collectives : Une proposition d'indicateurs* [Communication]. 15e Congrès annuel de l'Association francophone de gestion des ressources humaine. Montréal, Québec. [En ligne] <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Krohmer.pdf>

Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise : Le cas de 5 recherches-actions menées dans le milieu industriel*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse - Le Mirail].

Labbé, S. (2009, 17 juin). *L'immersion comme procédure préparatoire aux entretiens* [Communication]. Congrès Nationale de la Société Française de Psychologie, Toulouse, France.

Labbé, S. (2010). Encadré 4 : Engagement comportemental et climat social. Dans P. Morchain & A. Somat (Éds.), *La psychologie sociale : Applicabilité et applications* (p.296-297). PUR.

Labbé, S. (2013). Travail, Emploi, Métier, Profession : Quel idéal ? *Chroniques du travail*, 3, 94-113.

Labbé, S., & Berthias, F. (2016). *Vers un rapprochement du monde de l'éducation et du monde socio-économique. Bilan de l'expérimentation sociale menée dans le cadre de la semaine des métiers et de l'économie locale 2014 de l'association "Pour une GTEC dans l'Ouest Aveyron* [Rapport de recherche]. Université Toulouse - Jean Jaurès.

Labbé, S., & Champy-Remoussenard, P. (2013). Introduction -Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 7-15.

Labbé, S., Chaubet, J.-P., Fauvy, C., Fiscella, C., Lande, H., Larcher, L., N'Guessan, A., Tournal, A., & Vidot, A. G. (2016, 26 mai). *Le doute au cœur du métier : Pour une éthique de l'accompagnement. Retour sur un pari pédagogique en formation adulte : Amener des étudiants à devenir co-auteurs de leurs réflexions éthiques professionnelles* [Communication]. Colloque International Ethique de l'Accompagnement et Agir Coopératif. Tours, France.

Labbé, S., & Courtois, L. (2014). Communication engageante et recherche-action : Un dispositif communicationnel innovant pour favoriser la participation associative. Dans J. Bonnet, R. Bonnet, & D. Raichvarg (Éds.), *Communication et intelligence du social : Acteurs, auteurs ou spectateurs des médias, de la consommation et des territoires* (p. 113-122). L'Harmattan.

Labbé, S., & Courtois, L. (2017). De la visée de coopération en recherche-action. *La recherche en Éducation*. 17, 27-48. <http://www.la-recherche-en-Éducation.org/index.php/lre/article/view/251>

Labbé, S., & Gachassin, B. (2012). Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers. *Chroniques du travail*, 2, 86-111.

Labbé, S., Gachassin, B., & Courtois, L. (2013, 27 août). *Quels sont les effets des stages courts dits d'observation menés à l'Université ?* [Communication]. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Montpellier, France.

Labbé, S., Lac, M., Fougères, S., & Mias, C. (2012, 25 juin). *De la pertinence d'une approche multidimensionnelle des représentations sociales pour la lecture d'une problématique sociale* [Communication]. 11th International Conference on Social Representations, Evora, Portugal.

Labbé, S., Lac, M., Hille, F., & Fougères, S. (2013). *Le Travail et l'Emploi : Représentations croisées de Dirigeants d'entreprises, de Professionnels de l'Accompagnement à l'Emploi et de Stagiaires en Insertion Professionnelle* [Rapport de recherche]. Université Toulouse II – Le Mirail. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02563419>

Labbé, S., Lac, M., Ratinaud, P., Piaser, A., Bouyssières, P., Vidaller, V., Netto, S., Bataille, M., & Mias, C. (2009). *De quelles représentations souffrent les métiers en mal de main d'oeuvre ?* [Rapport de recherche]. Université Toulouse – II – Le Mirail. <http://reperere.no-ip.org/Members/slabbe/RAPPORT%20Projet%20SHS%20bis%20-%20CREFI-T%20REPERERE%20.pdf/view>

Labbé, S., & Marchand, P. (2007). Principes et étapes d'une analyse des données textuelles : L'exemple de l'implication professionnelle. Dans C. Gauzente & D. Peyrat-Guillard (Éds.), *Analyse statistique de données textuelles en sciences de gestion* (p. 73-105). Éditions Management et Société.

Labbé, S., Marengo, N., & Gojard, L. et Bourlot-Ranty, S. (2019). Le regard des formés sur les compétences transversales : Outils de connaissance et de re-connaissance. *Recherche en éducation*, 34, 64-87. <https://doi.org/10.4000/rec.817>

Marengo, N., Labbé, S., Hille, F. et Vidaller, V. (2019). Skills representations: analysis of the media and the views of professionals, *Studia Poradawnicze/ Journal of Counselling*, Vol. 8, 323 – 350 (<http://studiaporadawnicze.pl/ojs/index.php/sp/article/view/125/244>)

Marengo, N., Labbé, S., Hille, F. et Vidaller, V. (2019). Reprezentacje kompetencji w przekazach medialnych i poglądach profesjonalistów, *Studia Poradawnicze/ Journal of Counselling*, Vol. 8, 105-133. (<http://studiaporadawnicze.pl/ojs/index.php/sp/article/view/125>)

Labbé, S., Ratinaud, P., & Lac, M. (2007, 28-31 août). *Dynamique de l'implication et des représentations professionnelles : Le cas d'une recherche-action dans le milieu industriel* [Communication]. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg, France.

Labbé, S., Starck, S., & Champy-Remoussenard, P. (2012, 26 septembre). *Immersion d'enseignants du second degré en entreprise : Une reconfiguration des représentations du travail* [Communication]. Colloque International CIREL "Expériences et Professionnalisations dans le champ de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et enjeux", Villeneuve d'Ascq, France.

Labbé, S., & Vidaller, V. (2019). Focus group et réflexions éthiques comme outils de professionnalisation : Le cas des métiers de l'accompagnement. Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisation.S : repères et ouverture* (p. 190-203). L'Harmattan.

- Lac, M. (2003). *Un groupe en formation. Contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du DEUST « médiation sociale, éducative et documentaire : Les métiers de l'animation »* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II - Le Mirail]. <https://www.theses.fr/2003TOU20082>
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 133-145.
- Lac, M., & Ratinaud, P. (2005). La professionnalisation : Approche d'un processus représentationnel. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 2(1), 68-77.
- Lago, D. (2014). L'expérimentation de l'autobiographie raisonnée en Italie. *Éducation Permanente*, 201, 172-173.
- Lalive d'Épinay, C. (1994). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. Dans M. De Coster & F. Pichault (Éds.), *Traité de sociologie du travail* (p. 55-82). De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'organisation.
- Le Boterf, Guy. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Eyrolles.
- Le Coz, P. (2010). L'enseignement de l'éthique en France. *Journal International de Bioéthique*, 21(1), 69-81.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : Avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Ledrut, R. (1966). *Sociologie du chômage*. PUF.
- Lefevre, G. (2011, 28-29 octobre). *L'expérimentation sociale : Une innovation de politique sociale en réponse à la crise dans le champ de l'éducation* [Communication]. Colloque « Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux » organisé par l'Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation, et le Centre de Recherche en Éducation et en Formation, Paris, France.
- Lenoir, H. (2015). Penser et agir pour l'éducation des adultes. *Éducation permanente*, 203, 17-24.
- Les Échos. (2021). *Ces métiers des « coulisses » que la pandémie de Covid-19 a mis dans la lumière*. <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/opinion-ces-metiers-des-coulisses-que-la-pandemie-de-covid-19-a-mis-dans-la-lumiere-1204196>
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Lévy-Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*. PUF.

- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : Les relations humaines*. PUF.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan.
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (Éds.). (2016). *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications*. De Boeck.
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des savoirs expérientiels. *La revue de l'IRes*, 3, 79-95.
- Longo, M. E. (2018). Rapports des jeunes au travail, pratiques d'emploi et diplômes. *Agora débats/jeunesses*, 79(2), 67-85.
- Longo, M.-E. (2010). Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. Le cas des jeunes en Argentine. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 11, [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1232>
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche : Matériaux d'une théorie de l'implication*. Méridiens Klincksieck.
- Macron, E. (2020). *Discours prononcé le 12 mars 2020*. <https://www.vie-publique.fr/discours/273869-emmanuel-macron-12032020-coronavirus>
- Maillard, F. (Éd.). (2012). *Former, certifier, insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. PUR.
- Maleyrot, É., Pourcelot, C., & Perez-Roux, T. (2019). L'intention de professionnalisation dans la formation des masseurs-kinésithérapeutes : Étude d'un dispositif innovant appelé « Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques en Rééducation ». *Phronesis*, 8(3), 72-84.
- Malglaive, C. (2007). *Formateur d'adultes, un itinéraire*. L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri Éditions.
- Marchand, P. (1993). *Engagement politique et rationalisation : Analyse psycho-sociale du discours militant* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II - Le Mirail].
- Marchand, P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Armand Colin.
- Marchand, P. (2005). *Psychologie sociale des médias*. PUR.
- Marchand, P. (2019). Préface "Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Qu'est-ce que tu fais dans la vie ? Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisations : Repères et ouvertures* (p. 5-8). L'Harmattan.
- Maree, J. G. (2018). Using Life Design Counseling for Career Construction to Facilitate Sustainable Employability and Decent Work in a Developing Country Context. Dans V. Cohen-Scali, J. Pouyau, M. Podgórnny, V. Drabik-Podgórnna, G. Aisenson, J. L. Bernaud, I. Abdou Moumoula, & J. Guichard (Éds.), *Interventions in Career Design and Éducation : Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (p. 195-214). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91968-3_11

- Marengo, N., Vidaller, V., Labbé, S., & Alabi, E. M. (2019). Transversales et/ou transférables : Le regard des médias sur les compétences. *Éducation Permanente, HS(13)*, 65-74.
- Marková, I. (2003). Les focus groups. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Éds.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). PUF.
- Marková, I., & Orfali, B. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermes, La Revue, 41*, 25-31.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs, 1*, 13-53.
- Mebarki, M., Starck, S., & Zaïd, A. (2016). *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : Etat des lieux et nouveaux enjeux*. Octarès Éditions.
- Méda, D. (1995). *Le travail : Une valeur en voie de disparition*. Aubier.
- Méda, D. (2001). Centralité du travail, plein emploi de qualité et développement humain. *Cités, 8(4)*, 21-33.
- Méda, D., & Vendramin, P. (2010). Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/3349>
- Mercier, S. (2002). Une typologie de la formalisation de l'éthique en entreprise : L'analyse de contenu de 50 documents. *Revue de gestion des ressources humaines, 1(43)*, 34-49.
- Mercier, S. (2010). *L'éthique dans les entreprises*. La Découverte.
- Mercure, D., & Spurk, J. (Éds.). (2003). *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale*. Les Presses de l'Université Laval.
- Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (2003). *La recherche-action : Une autre manière de se chercher, se former, transformer*. L'Harmattan.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Mias, C. (2001, n.d. juin). *Mémoire et individu* [Communication]. Séminaire du DUEPS, Narbonne.
- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débat sur un concept transversal*. [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse II – Le Mirail].
- Mias, C. (2011). Training as ruptures... Dans M. Chaïb, B. Danemark, & S. Selander (Éds.), *Éducation, Professionalization and Social Représentations - On the Transformation of Social Knowledge* (p. 158-168). Routledge.
- Mias, C., & Bataille, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans Jorro (Éd.). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 153-164). De Boeck. <https://www.cairn.info/l-engagement-professionnel-en-Education-et-formati--9782804181840-page-153.htm>

Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010, 17-21 mai). *Analyse réflexive et posture coopérative au centre d'une formation universitaire basée sur la recherche-action* [Communication]. 26ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat, Maroc.

Mias, C., & Piasser, A. (2016). Les représentations professionnelles. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications* (p. 319-322). De Boeck.

Milland, L. (2001). *De la dynamique des rapports entre représentations sociales du travail et du chômage* [Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1]. <https://www.theses.fr/2001AIX10101>

Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture*. [Thèse de doctorat en psychologie sociale, Université de Provence].

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. PUG.

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : Pratique et études de terrain*. PUR.

Monceau, G. (2006). Éthique et idéologie professionnelles. Apports socio-cliniques. *Recherche et formation*, 52, 55-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1216>

Monceau, G. (2015). Chapitre 1. La recherche-action en France : Histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (Éds.) *Les recherches-actions collaboratives* (p. 21-31). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-21.htm>

Monceau, G. (2019). Du militantisme pédagogique et syndical à la recherche : L'autogestion cap et boussole. Dans J.-F. Marcel, L. Lescouarch, & V. Bordes (Éds.), *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche* (p. 45-55). PUM.

Moreno, M., Marchand, P., & Ratinaud, P. (2015). Analyse d'un corpus multilingue : Visualisations textométriques des convergences et divergences dans l'écriture journalistique. *SHS Web of Conferences*, 20, [En ligne]. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/07/shsconf_icodoc2015_01015/shsconf_icodoc2015_01015.html

Morin, E. (2004). *La méthode*. Éditions du Seuil.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. PUF.

Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus : Une théorie générale des décisions collectives*. PUF.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages : The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Mulin, T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion : Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse - Le Mirail].

Nadon, D. (2021). *Introduction à la physique quantique*. Futura. <https://www.futura-sciences.com/sciences/dossiers/physique-introduction-physique-quantique-188/>

Negura, L., & Lavoie, C. (2016). Le travail représenté : Diversité, dynamisme et spécificité de sa réalité. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications* (p. 299-311). De Boeck.

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : Une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II - Le Mirail]. <https://www.theses.fr/2011TOU20060>

Organisation Internationale du Travail. (2015). *Travail décent et Programme de développement durable pour 2030*. <http://www.ilo.org/global/topics/sdg-2030/lang--fr/index.htm>

Orianne, J.-F., Moulaert, T., Mauroy, C., Vanderberghe, V., & Waltenberg, F. (2004). *Mises en œuvre locales des formules d'activation des politiques d'emploi*. Academia Press.

Pastré, P. (2016). Développement, apprentissage, expérience. Dans M. Mebarki, S. Starck, & A. Zaid (Éds.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail—Etat des lieux et nouveaux enjeux* (p. 85-93). Octarès Éditions.

Pech, R. (2010). *Qu'est-ce qu'être français ? Étude et mise en lien des représentations sociales de ce qu'est être français auprès de français et de personnes inscrites, ou l'ayant été, dans la procédure de naturalisation française*. [Mémoire de DHEPS, Université de Toulouse II- Le Mirail].

Pech, R. (2011). *Processus à l'œuvre dans la sélection des éducateurs spécialisés lors du concours d'entrée en centre de formation* [Mémoire de Master II Recherche, Université Toulouse II - Le Mirail].

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 1. <http://ripes.revues.org/605>

Penven, A. (2013). *L'ingénierie sociale : Expertise collective et transformation sociale*. Erès.

Perez-Roux, T., & Étienne, R. (2018). Éditorial : Vers une extension du domaine des sciences de l'éducation ... et de la formation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50, [En ligne]. <http://journals.openedition.org/edso/4889>

Perez-Roux, T., Leblanc, S., Mukamurera, J., & Vidal-Gomel, C. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui » : Regards croisés issus des sciences de l'éducation. Introduction. *Activités*, 16-1, [En ligne]. <http://journals.openedition.org/activites/3727>

Perret, B., & Roustang, G. (1993). *L'économie contre la société : Affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle*. Éditions du Seuil.

Peterson, A. V., Kealey, K. A., Mann, S. L., Marek, P. M., & Sarason, I. G. (2000). Hutchinson Smoking Prevention Project : Long-Term Randomized Trial in School-Based Tobacco Use

Prevention—Results on Smoking. *JNCI: Journal of the National Cancer Institute*, 92(24), 1979-1991. <https://doi.org/10.1093/jnci/92.24.1979>

Petit, A.-S., Kalampalikis, N., & Préau, M. (2018). L'accompagnement du VIH/Sida en Guyane de l'Ouest : Réflexions sur une recherche communautaire dans un contexte multiculturel. *Les carnets du GRePS*, 7, 17-27.

Philippe, E. (2020, mars 14). *Déclaration de M. Édouard PHILIPPE, Premier ministre, sur le Covid-19*. Gouvernement.fr. <https://www.gouvernement.fr/partage/11444-declaration-de-m-edouard-philippe-premier-ministre-sur-le-covid-19>

Piasser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : Enseignant, inspecteur*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse II - Le Mirail].

Piasser, A., & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of “social” and “professional”. Dans M. Chaïb, B. Danemark, & S. Selander (Éds.), *Éducation, Professionalization and Social Representations—On the Transformation of Social Knowledge*. (p. 44-54). Routledge.

Piasser, A., & Ratinaud, P. (2010). *Pensée sociale, pensée professionnelle : Une approche singulière en sciences de l'Éducation*. 23, 7-14.

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Edilig.

Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. Dans C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation : Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 19-35). L'Harmattan.

Piorunek, M., Kozielska, J., Drabik-Podgórná, V. & Podgórný, M. (2020). Postmodern market scenarios and career patterns : Challenges for Éducation. *African Journal of Career Development*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/ajcd.v2i1.17>

Pole Emploi. (2020). *Le ROME et les fiches métiers*. <https://www.pole-emploi.fr/employeur/vos-recrutements/le-rome-et-les-fiches-metiers.html>

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : Valeurs et bonnes pratiques*. PUF.

Pralong, J. (2010). L'image du travail selon la génération Y. Une étude intergénérationnelle. *Revue internationale de psychosociologie*, 16(39), 109-134.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154(2), 6-19.

Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet : Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire* [Thèse de, Université de Toulouse II - Le Mirail]. <https://www.theses.fr/2003TOU20062>

- Ratinaud, P. (2009a). *IRaMuTeQ Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires* [Logiciel]. Iramuteq. <http://www.iramuteq.org>
- Ratinaud, P. (2009b). Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. *Nuances : estudos sobre Educação*, 16(17), 16-1 [En ligne]<https://doi.org/10.14572/nuances.v16i17.325>
- Ratinaud, P. (2014). *IRaMuTeQ (version 0.7 alpha 2)* [Logiciel]. Iramuteq. <http://www.iramuteq.org/Members/pierre.ratinaud/news/nouvelle-version-iramuteq-0-7-alpha-2>
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IRaMuTeQ. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 835-844.
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : Application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 3, 187-198.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode « Alceste ». *Sémiotica*, 147(1/4), 389-420.
- Reinert, Max. (1999, n.d.). *Présentation du logiciel ALCESTE* [Conférence]. Séminaire de l'équipe REPERE, Toulouse, France.
- Renaut, A. (2008). *Que faire des universités ?* Bayard Éditions.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine...* Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2010). *Lectures : Autour du politique*. Média Diffusion.
- Riffault, H. (1994). Le travail et la représentation sociale de l'économie. Dans H. Riffault (Éd.), *Les valeurs des français*. PUF.
- Riffault, H. (1995). Les Européens et la valeur travail. *Futuribles*, 200, 25-46.
- Roger, R. (2011). *Représentation sociale du travail*. [En ligne]. http://romainroger.org/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=72
- Romain, D. (2011). *La composante idéale de la représentation sociale. Sa mise à jour et son rôle dans la construction sociale de la réalité. Le cas du travail* [Thèse de doctorat, Université de Provence].
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Rose, J. (2001). *Profession quasi-chercheur : Entretien biographique avec un idéal type aux confins de la recherche*. L'Harmattan.
- Rose, J. (2014). *Mission insertion : Un défi pour les universités*. PUR.
- Rose, J. (2016). L'expérience du travail : Production et reconnaissance des savoirs et des compétences. Dans M. Mebarki, S. Starck, & A. Zaïd (Éds.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail- Etat des lieux et nouveaux enjeux* (p. 115-127). Octarès Éditions.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Dans C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Éds.), *Attitude organization and change* (p. n.d.). Yale University Press.
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : Une identité professionnelle en construction. *Staps, no 73(3)*, 57-69.
- Sahuc, P. (2019). L'approche ethno entre action et réflexion... Dans F. Hille & S. Labbé (Éds.), *Professionnalisations : Repères et ouvertures* (p. 63-67). L'Harmattan.
- Salmaso, J.-P., & Pombeni, M.-L. (1986). Le concept de travail. Dans W. Doise & A. Palmonari (Éds.), *L'étude des représentations sociales* (p. 198-207). Delachaux et Niestlé.
- Sanya Pelini, E. (2010, 13-16 septembre). *Le rôle de la formation professionnelle dans la transformation des représentations sociales : Le cas de la formation initiale de l'enseignant kenyan* [Communication]. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Genève, Suisse. <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20role%20de%20la%20formation.pdf/view>
- Schön, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7473>
- Schön, D. A. (1996). *Le Tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas*. Éditions Logiques. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/13257>
- Schwartz, Y. (2013a). Éditorial. Dans S. Maillot & M. Parlier (Éds.), *Travail et développement professionnel : Construire l'expérience, 197(2)*, 5-10.
- Schwartz, Y. (2013b). Voir le travail (Préface). Dans P. Champy-Remoussenard (Ed.), *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès Éditions.
- Seca, J.-M. (2008). *Conduites minoritaires et représentations sociales. Entre dynamiques culturelles et tendances anomiques* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Franche Comté].
- Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : Le retour du sujet... *Savoirs, 17(2)*, 37-50.
- Starck, S., & Boancă, I. (2019) (Éds). Les compétences transversales : Un référent pertinent pour la formation ? *Recherches en éducation* (37).

- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. Dans F. Ropé & L. Tanguy (Éds.), *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (n.d.). L'Harmattan.
- Sue, R. (1994). *Temps et ordre social : Sociologie des temps sociaux*. PUF.
- Svandra, P. (2016). Repenser l'éthique avec Paul Ricœur. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 19-27.
- Szulanski, G. (1996). Exploring the internal stickiness : Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(Winter special issue), 27-43.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. La documentation française.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.
- Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.
- Tardif, J., & ULiege, eCampus-. (2015). *Entretien avec Jacques Tardif. Les compétences transversales : Une panacée dans l'univers de la professionnalisation*. <https://vimeo.com/133135558>
- Tchernia, J.-P. (2005). Les jeunes européens, leur rapport au travail. Dans O. Galland & B. Roudet (Éds.), *Les valeurs des jeunes* (p. 205-228). La Découverte.
- Terrenoire, J.-P. (1991). Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique. *Sociétés Contemporaines*, 7(1), 7-33. <https://doi.org/10.3406/socco.1991.1007>
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Telemaque*, 49(1), 17-29.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. W. (1998). *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique [1918-1920]*. Nathan Université.
- Tiffon, G., Moatty, F., Glaymann, D., & Durand, J.-P. (2017). *Le piège de l'employabilité : Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*. PUR.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Éditions Denoël.
- Tremblay, G. (1990). A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. *Éducation Permanente*, 2(103), 77-103.
- Trinquier, M.-P. (2010). Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation. [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse II – Le Mirail].
- Valière, N., & Observatoire Vie Etudiante UT2J. (2016). *Université Toulouse Jean Jaurès : Les étudiants inscrits à l'UT2J*. [En ligne]. <https://www.univ-tlse2.fr/les-services/les-etudiants-inscrits-a-l-ut2j-329376.kjsp?RH=services>
- Van Zanten, A. (Éd.). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. PUF.

- Vandersmissen, V. (2015). L'entreprise libérée : Un nouveau modèle de management pour l'économie sociale ? *Pour la solidarité (Européan think & do tank)*. [En ligne]. <https://www.pourlasolidarite.eu/fr/publication/lentreprise-liberee-un-nouveau-modele-de-management-pour-leconomie-sociale>
- Vecchio, R. P. (1989). The meaning of working. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 97-98. <https://doi.org/10.1002/job.4030100109>
- Vendramin, P., & Cultiaux, J. (2008, 29 mai). Les générations face aux mutations du rapport au travail. *Actes*. Colloque International du GT1 de l'AISLF "jeunesse au travail : rapports intergénérationnels et dynamique des groupes professionnels, Brest, France. http://www.ftu-namur.org/fichiers/AISLF-Brest-jeunes_et_travail-pvjc.pdf
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.
- Verrier, G., & Bourgeois, N. (2016). *Faut-il libérer l'entreprise ? : Confiance, responsabilité et autonomie au travail*. Dunod.
- Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne Franche-Comte]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01836389v2/document>
- Veyrac, H., & Dumas, A. (2015). Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide. *PISTES*, 17, 1. [En ligne] <https://journals.openedition.org/pistes/4417>
- Vialatoux, J. (1967). *L'intention philosophique*. FeniXX.
- Vidal, E., & Labbé, S. (2017). Quid de l'employabilité dans les représentations de l'accompagnement en formation ? *Chroniques du travail*, 7, 73-92.
- Vidal, E., & Labbé, S. (2019). Quelle université pour l'approche par compétences ? *Éducation Permanente*, 1(218), 73-81.
- Vidaller, V. (2006). *De la dynamique à la prédiction des représentations sociales : Le cas des OGM et du travail* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier Paul Valéry].
- Vidaller, V. (2007, 28 août). *Le travail une représentation sociale en transformation*. [Communication]. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg, France.
- Vidaller, V. (2005). Une étude diachronique des évolutions de la représentation du travail entre 2000 et 2003. *Actes de l'ADRIPS*. [En ligne]. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Vanessa_VIDALLER_411.pdf
- Vidaller, V., Vidal, E., & Labbé, S. (Soumis). La notion d'éthique au regard de conseillers en évolution professionnelle (CEP). *TransFormations*, n.d.

Vie publique. (2021). *Crise du coronavirus : Quel impact sur les métiers ?* | Vie publique.fr. <https://www.vie-publique.fr/en-bref/274273-crise-du-coronavirus-quel-impact-sur-les-metiers>

Vincens, J. (2001). Définir l'expérience professionnelle. *Travail et emploi*, 85, 21-34.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.

Wittorski, Richard. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, Richard. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck.

Yakhlef, A. (2007). Knowledge transfer as the transformation of context. *Journal of High Technology Management Research*, 18, 43-57.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Éditions Liaisons.

Zbinden, A., Souchet, L., Girandola, F., & Bourg, G. (2011). Communication engageante et représentations sociales : Une application en faveur de la protection de l'environnement et du recyclage. *Pratiques Psychologiques*, 17(3), 285-299. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2010.10.002>

Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	6
APPORTS CONCEPTUELS.....	12
1. PRELIMINAIRES INTRODUCTIFS : LA PROFESSIONNALISATION UN <i>METAOBJET</i> DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION.....	12
1. <i>En préambule distinguons professionnalisation et développement de l'employabilité</i>	14
2. <i>Une notion résolument polysémique.....</i>	18
3. <i>Les professionnalisations : des processus à l'œuvre</i>	20
4. <i>Professionnalisation et réflexivité comme émancipation collective.....</i>	22
2. DES ENGAGEMENTS PROFESSIONNELS.....	25
1. <i>Quelques repères pour distinguer les différents travaux sur l'engagement.....</i>	27
1. Engagement interne versus externe	28
2. Etat versus processus	28
3. Recherche des antécédents de l'engagement versus recherche de ses conséquences.....	28
1. Les facteurs engageants	29
2. Les conséquences de l'engagement	32
2. <i>Les grandes lignées de travaux sur l'engagement.....</i>	33
1. L'engagement comportemental et la lignée de Kiesler	33
3. Une définition de l'engagement.....	34
4. Des procédures engageantes	35
1. Le pied-dans-la-porte	36
2. L'amorçage	36
3. La porte-au-nez	37
4. La technique du « mais vous êtes libre de ».....	37
5. L'étiquetage.....	38
5. Les nouveaux développements <i>via</i> la communication engageante.....	38
2. L'engagement attitudinal et la lignée de Becker	40
3. L'engagement collectif et la lignée de Lewin	43
4. De la perspective d'étude d'un engagement intentionnel et éthique	46
3. ...AUX REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES	49
1. <i>Les déclinaisons de la pensée sociale.....</i>	50
2. <i>Des savoirs de sens commun.....</i>	53
3. <i>Les fonctions des représentations sociales.....</i>	53
4. <i>Les conditions d'émergence des représentations sociales.....</i>	54
1. Les spécificités de l'objet	54
2. Les caractéristiques du groupe	55
3. Les enjeux	55
4. La dynamique sociale	56
5. L'absence d'orthodoxie	56
5. <i>La construction des représentations sociales : une double dynamique cognitive et sociale.....</i>	57
1. Le processus d'objectivation	57
2. Le processus d'ancrage.....	59
6. <i>Les différentes approches de l'étude des représentations sociales.....</i>	60
1. Le modèle sociogénétique (lignée de Moscovici et Jodelet)	60

2.	L'approche structurale (lignée d'Abrieu et Flament).....	61
3.	Le modèle socio-dynamique (Lignée de Doise)	63
4.	Le modèle dialogique (lignée de Markova).....	64
5.	L'approche dite « toulousaine » (lignée de Bataille)	66
1.	Les représentations professionnelles.....	66
2.	Le phénomène de polyphasie cognitive	69
3.	L'étude des systèmes représentationnels.....	72
4.	L'étude des dynamiques représentationnelles	76
5.	Traitements multidimensionnels et analyses lexicales automatisées du discours.....	82
APPLICATIONS ET PROLONGATIONS THÉORIQUES.....		87
4.	DES « INGENIERIES REPRESENTATIONNELLES » POUR LES CHOIX PROFESSIONNELS	89
1.	<i>Des biais de communication dans les actions de sensibilisation.....</i>	<i>92</i>
2.	<i>Une ingénierie représentationnelle pour faire émerger des préconisations</i>	<i>93</i>
3.	<i>Etude de représentations croisées sur un même territoire et dans un dispositif commun</i>	<i>97</i>
5.	LE TRAVAIL : UN OBJET DES SCIENCES DE L'EDUCATION	103
1.	<i>Le « travail représenté ».....</i>	<i>104</i>
2.	<i>Distinctions représentationnelles du travail et du métier idéal.....</i>	<i>108</i>
1.	Les représentations du travail	108
2.	Le métier idéal.....	110
3.	Les représentations croisées	112
3.	<i>Distinctions représentationnelles entre les objets Travail, Emploi, Métier et Profession</i>	<i>119</i>
6.	EXPERIENCE, STAGES ET REPRESENTATIONS	126
1.	<i>Approche théorique du concept d'expérience.....</i>	<i>127</i>
1.	Définitions générales de l'expérience	127
2.	De la nécessaire distinction entre le vécu et l'expérience.....	128
3.	Les principales caractéristiques de l'expérience formative	129
1.	L'expérience engage le sujet	129
2.	L'expérience : une analyse d'évènements passés et une projection vers l'avenir	130
3.	L'expérience comme processus réflexif	130
4.	Le travail de l'expérience.....	130
5.	Du récit de l'expérience.....	131
6.	La dimension sociale de l'expérience	132
2.	<i>Effets des stages courts sur les choix professionnels</i>	<i>134</i>
3.	<i>Expérience de stages longs et représentations</i>	<i>137</i>
7.	LES REPRESENTATIONS DES COMPETENCES : UN QUIPROQUO REGULIER	146
1.	<i>Les compétences : objet pour questionner le lien éducation-travail</i>	<i>147</i>
1.	La compétence un gyroconcept	148
2.	Quelques caractéristiques consensuelles des compétences	149
3.	L'ère du « modèle de la compétence »	150
4.	Un modèle inscrit dans une logique idéologique adéquatniste.....	152
1.	Une redéfinition des normes en matière de formation	152
2.	<i>La compétence, outil de communication entre formation et travail.....</i>	<i>155</i>
3.	<i>Des compétences transversales ou transférables, le regard des médias</i>	<i>161</i>
4.	<i>Le triptyque des professionnels de l'orientation.....</i>	<i>166</i>
8.	LES REFLEXIONS ETHIQUES COMME OUTILS D'EMANCIPATIONS COLLECTIVES	173
1.	<i>Approche globale de l'éthique</i>	<i>174</i>
1.	Vagabondages étymologiques	175

2.	Distinctions entre l'éthique et le droit	179
3.	Distinctions entre l'éthique et la morale	179
4.	Approche de l'éthique professionnelle et distinctions entre l'éthique et la déontologie	181
5.	L'éthique, une sagesse pratique.....	183
2.	<i>Ethique organisationnelle et engagement par les valeurs.....</i>	185
3.	<i>Conclusion et perspectives : l'éthique professionnelle comme forme innovante de régulation sociale</i>	190
CONSIDERATIONS REFLEXIVES.....		194
9.	CARACTERISTIQUES EPISTEMOLOGIQUES DES RECHERCHES NOMADES	195
1.	<i>Hybridations du chercheur en renard</i>	195
2.	<i>Applications et participations.....</i>	197
3.	<i>Recherches-actions</i>	200
4.	<i>Restitutions.....</i>	203
5.	<i>Perspectives ou retour aux origines d'une discipline ?</i>	205
10.	IMPLICATION DU CHERCHEUR ET AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE.....	207
6.	<i>De la résonante</i>	209
7.	<i>... raisonnance.....</i>	210
8.	<i>Au projet.....</i>	212
CONCLUSION.....		215
BIBLIOGRAPHIE		220
TABLE DES MATIERES		245
ANNEXES		248

ANNEXES

ACORDA

Acorda est un projet porté par l'**Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées**, lauréat de l'appel à projets du Programme d'investissement d'avenir **PIA 3 « Territoires d'innovation pédagogique - Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures »**.

De nombreux acteurs s'engagent dans Acorda pour apporter des solutions innovantes pour l'orientation des lycéens du territoire :

- Université Toulouse Capitole
- Université Toulouse – Jean Jaurès
- Université Toulouse III – Paul Sabatier
- Institut National Universitaire Champollion
- Institut National Polytechnique de Toulouse
- Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse
- ISAE-SUPAERO
- École Nationale de l'Aviation Civile
- Sciences Po Toulouse
- Académie de Toulouse
- GIP FCIP de l'académie de Toulouse
- DRAAF
- Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée
- CERTOP – UMR CNRS (centre associé régional du CEREQ)
- ONISEP
- FCPE Haute-Garonne, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn-et-Garonne
- AFEV
- Ametys

CONTACT
acorda@univ-toulouse.fr

PRUNCH.FR • MARS 2020 • PHOTOS © ADOBESTOCK • NE PAS JETER SUR LA VOIE PUBLIQUE.



Opération soutenue par l'État dans le cadre de l'action « Territoire d'innovation pédagogique » du Programme d'Investissements d'Avenir, opéré par la Banque des Territoires.



ACORDA

Ensemble vers le sup !

<https://www.univ-toulouse.fr/acorda>

Le projet Acorda (pour une Ambition Commune vers une ORIENTATION co-construite à Dimension Académique) a pour ambition de favoriser l'orientation des élèves vers les études supérieures.

Objectifs :

- Fédérer l'écosystème territorial des acteurs de l'orientation.
- Favoriser l'accompagnement de l'élève vers les études supérieures dans un continuum bac -3/+3 en identifiant les dispositifs existants d'orientation et de réorientation, et en les intégrant dans une démarche progressive et co-construite.



Acorda, un modèle en perpétuelle évolution

Cette **démarche innovante** portée par Acorda implique de questionner les actions, pratiques, méthodes et outils d'orientation en place pour coller au plus près des usages des lycéens et des évolutions du marché de l'emploi.

Acorda bénéficie d'un fort appui scientifique qui permettra une évaluation externe avec le centre associé du CEREQ (centre d'études et de recherches sur les qualifications) et une évaluation interne coordonnée par l'unité mixte de recherche EFTS et ouverte à des équipes spécialisées présentes sur Toulouse et sa région. La dimension scientifique du projet sera suivie par un conseil dédié qui coordonnera la diffusion et la valorisation des résultats pour faciliter l'essaimage des avancées à d'autres territoires.



Acorda, des idées en actions

Pour renforcer l'orientation vers l'enseignement supérieur, **trois grands objectifs** seront poursuivis :

1

Former des accompagnateurs relais dans la proximité

Pour qui ? Les acteurs de l'orientation, les enseignants, les étudiants ambassadeurs, les familles.

Quoi ? Des actions d'information, de formation et des échanges pour avoir toutes les clés et les ressources nécessaires pour accompagner les élèves dans leur orientation vers les études supérieures.

2

Favoriser la projection vers l'enseignement supérieur pour tous les lycéens et lutter contre les déterminismes

Pour qui ? Les lycéens

Quoi ? Un programme d'actions pour se projeter et mieux comprendre comment fonctionne le supérieur (connaître les métiers d'aujourd'hui, découvrir les métiers de demain, préparer son projet dans le supérieur). Pour lutter contre les déterminismes sociaux, territoriaux et de genre, des actions complémentaires seront également déployées.

3

Développer les outils supports de l'ensemble des actions d'orientation et de réorientation, les organiser, les partager et les diffuser

- > Cartographie – formations, métiers, compétences
- > Observatoire des parcours
- > Mallettes et banque de ressources numériques pour l'orientation

Plaquette de présentation du projet POSITIF

FACILITER LES TRANSITIONS

TRAVAILLER LES REPRÉSENTATIONS RESPECTIVES

LES ÉLÈVES • AMBASSADEURS REPORTERS •

Informer sur les métiers dès le lycée

- 2 ★ Elèves de 1^{er} et Terminale
- 1 ★ Enseignants de lycées et PsyEN-EDCO (CIO)

DÉVELOPPONS NOS CONNAISSANCES MÉTIERS

Élargir les possibles

- +1 ★ Etudiants de L1 primo-arrivants
- ★ Enseignants-chercheurs

NUMÉRISONS NOS COMPÉTENCES

S'approprier la démarche compétence et gérer sa e-réputation

- +3 ★ Etudiants de L3 et L Pro
- ★ Enseignants-chercheurs
- ★ Professionnels des SCUIO-IP

LES ATELIERS COOPÉRATIFS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Anticiper et mutualiser les démarches d'insertion professionnelle

- +5 ★ Etudiants en M1/M2 (interdisciplinaire)
- ★ Professionnels des SCUIO-IP

BOOSTER MON EMPLOYABILITÉ

Faciliter le lien avec les acteurs de l'emploi

- +2
- +3
- +5
- ★ Jeunes diplômés

CONSEILS SECTORIELS LOCAUX

Co-construire les formations, les compétences et les métiers de demain

- +3 ★ Partenaires du MSE
- ★ Responsables de formations
- +5 ★ Professionnels des SCUIO-IP et de la FTLV
- +8 ★ Jeunes diplômés

L'ÉTUDIANT CO-AUTEUR DE SA TRAJECTOIRE

L'Insertion Professionnelle en SHS et LLA une ambition collective

+POSITIF

PROJET

6 expérimentations sociales

Pour une interaction continue orientation/formation/insertion/recherche






Contexte d'émergence du projet

Les études d'insertion professionnelle montrent que, dans un contexte économique difficile, les diplômés du supérieur s'insèrent relativement bien sur le marché de l'emploi, **leur taux d'insertion dépassant en moyenne 85 %**, 18 mois après l'obtention du diplôme.

Les disciplines liées aux sciences humaines et sociales (SHS) sont de plus en plus sollicitées pour éclairer les grands débats et apporter aux décideurs politiques leur analyse des problèmes auxquels notre société est aujourd'hui confrontée. En revanche, l'insertion professionnelle des diplômés de ces disciplines ne reflète pas la qualité de leur apport.

Le projet P.O.S.I.T.I.F.

POSITIF : partager, orienter, s'approprier, informer, transmettre, innover et favoriser l'insertion professionnelle telle est la déclinaison de cet acronyme qui donne le ton à l'avenir de nos diplômés.

Pour conjointement par FUT2J et l'INU Champollion, il est l'auréat de l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) lancé par le MESRI fin 2016.

L'essence de ce projet est de :

- **construire une démarche pérenne** et résolument positive autour des questions d'orientation et d'insertion professionnelle,
- **permettre d'accompagner** la trajectoire à opérer depuis les choix d'orientation jusqu'à l'entrée sur le marché de l'emploi.
- **placer l'étudiant** au cœur des dispositifs
- **initier**, dans les pratiques professionnelles des différents acteurs, **une co-responsabilité** : l'insertion professionnelle des étudiants devant donc devenir l'affaire de tous.

Des expérimentations sociales

Mener six expérimentations sociales, les questionner et les évaluer collectivement afin de pouvoir les adapter, les améliorer et permettre leur appropriation par tous les acteurs concernés.

Grâce au soutien de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, à laquelle nous appartenons, nous pourrions communiquer et partager nos différentes expériences en vue de leur futur essai.

Territoires

Le projet s'inscrit dans une réflexion de site qui associe les deux universités dérivant des enseignements en SHS et ALL sur l'Académie.

Mener des expérimentations sur ces deux terrains aussi singuliers, permet de bénéficier de contextes d'application différents. Il s'agit de prendre en compte les spécificités des deux terrains d'expérimentations et tester ainsi deux modalités de mise en œuvre.

De plus, ces variétés de contextes et les contraintes permettront une plus grande adaptabilité dans l'essai de nos expérimentations.

Acteurs et partenaires

LE SECONDAIRE
SAVO, In2es, CIO

LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE
enseignants-chercheurs, SOUS-REPTU, service pédagogique et numérique, étudiants

LES ACTEURS DU TISSU SOCIO-ÉCONOMIQUE
entreprises, chantiers, consultants, branches professionnelles, organisations patronales

LES COLLECTIVITÉS LOCALES ET LES ORGANISMES D'AIDE À L'EMPLOI

Calendrier

Ces expérimentations seront déployées tout au long de l'année universitaire et dès la rentrée 2017.



Co-porteurs de projet POSITIF :

Naïma MARENGO
Institut National
Université Champollion
naïma.marengo@univ-jc.fr

Sabrina LABBE
Université Toulouse - Jean Jaurès
dir.scou-p@univ-tlse2.fr

avec le soutien de



Lettre de Patrick Boumard en hommage à Michel Bataille (2013)

Hommage à Michel Bataille

C'est avec consternation que j'apprends le décès de mon ami Michel Bataille, survenu le 15 décembre 2012.

Peut-être n'est-il pas très connu de tous, en particulier des plus jeunes. Il était né à Toulouse, en 1945. C'était un personnage important dans les Sciences de l'Éducation en France, et pas seulement en termes institutionnels : il fut membre du CNU pendant de longues années, et même Vice-Président. Élément majeur des Sciences de l'éducation à Toulouse 2 -Le Mirail ; depuis 1987, directeur (fondateur) de l'équipe "REPERE" (Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherches, Expertises), important laboratoire de recherche.

Mais ce qui m'intéresse le plus, en tant qu'ethnographe institutionnaliste, c'est son apport et son originalité dans la mouvance critique se situant à proximité de l'Analyse Institutionnelle. A proximité seulement, car il n'est pas entré dans le tumulte qui a alimenté, depuis quarante ans, l'histoire de Paris 8.

Il s'est spécialisé dans la psychologie sociale, qu'il a, plus que tout autre, installé dans le champ éducatif. La psychologie sociale, rappelons-le, est une discipline qui, en tant que branche commune à la psychologie et à la sociologie (une psychologie pour sociologues en même temps qu'une sociologie pour psychologues) s'intéresse d'une part à l'influence des processus sociaux sur les relations entre les individus (relations interpersonnelles), et d'autre part à la façon dont ces deux dimensions en interagissant entre elles produisent tantôt du social, tantôt du psychologique.

Schématiquement, elle étudie les interactions des individus en groupe, en société et dans les organisations, dans leur double dimension d'agents psychologiques et sociaux.

Dans le cadre de l'Analyse Institutionnelle, on a surtout parlé de « psychosociologie ». Ardoino, Lapassade, Lourau et même Lobrot ont insisté sur la dimension d'élargissement aux dimensions groupales des phénomènes psychologiques. La psychosociologie est pour les uns la forme de psychologie sociale qui part de la psychologie de l'individu dans la société. Pour d'autres elle se distingue de la psychologie sociale en ce sens qu'il s'agit d'un mode de traitement de l'individu essentiellement pratique.

Mais la psychologie sociale élaborée par Michel Bataille résout le clivage en donnant une place majeure à l'implication. Et c'est en cela qu'il est très proche de l'Analyse Institutionnelle. Il a participé à l'élaboration du concept d'implication, en particulier avec Ardoino, développant une dialectique de l'implication et de l'explication. Il avait d'ailleurs signé un important article dans la revue *Pour*, dirigée par Ardoino, en 1983, dont je retiens les éléments suivants : « L'implication connote l'engagement dans la complexité, avec le risque de s'engluer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler, précisément parce qu'on y est pris ».

Je signale aussi, et ce n'est pas anecdotique quant aux relations entre Michel Bataille et l'ethnographie telle que nous l'entendons, qu'il fut, sur ma demande, le Président du jury de thèse de Doctorat de Rose-Marie Bouvet (2000). Lors de la soutenance, Guy Berger faisant également partie du jury, eut lieu un débat d'un grand intérêt épistémologique. Michel

Bataille proposa, par-delà le couple implication-explication, la notion d'explicitation. Le président et la candidate discutèrent alors sur le point de savoir si le chercheur doit se demander comment parler de l'implication et/ou comment lever les implicites de la relation. On peut déplorer qu'il ne se soit pas trouvé, par la suite, d'occasion institutionnelle de prolonger la discussion. Je suggérerais volontiers, en hommage à la pensée de Michel Bataille, de reprendre la discussion, sous une forme qui reste à définir.

La spécificité de la psychologie sociale permet de comprendre une autre dimension très actuelle. Il a été amené à ne pas se limiter au domaine scolaire, mais à investir, en y incluant la dimension éducative, le champ de l'entreprise, ce qui lui a permis de réfléchir de manière spécifique à ce qu'il appelle l'implication professionnelle.

Fort logiquement, cette réflexion sur l'implication s'articule sur deux thématiques qui intéressent de près les ethnographes aujourd'hui : la méthodologie comme support de structure logique, et la recherche-action comme modalité d'intervention du sujet dans la réalité sociale. D'où des rapprochements également avec René Barbier.

Mon premier contact avec Michel Bataille eut lieu à l'occasion d'un article qu'il avait fait paraître en 1981 sur un thème très peu abordé, même chez les institutionnalistes : celui de la dimension collective de la recherche. Cet article s'intitulait « Le concept de chercheur collectif dans la Recherche-action », in *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, la revue de l'université de Caen, alors dirigée par Mialaret.

Dans la dernière décennie, Michel Bataille s'est notamment intéressé à l'insertion, qui est devenue aujourd'hui une question sociale majeure, et pas seulement en France. On pourra trouver des articles sur les emplois-jeunes, sur la professionnalisation, sur le bilan de compétences, sur le journal d'entreprise. Je signale en particulier « Autobiographie, réflexivité et professionnalisation », in *Organisation Scolaire et professionnelle* (2005) où il interroge les concepts et les pratiques d'autobiographie et de réflexivité en formation, ainsi que leur place dans le processus de professionnalisation.

Avec sa disparition je perds un ami, mais c'est avant tout un protagoniste essentiel de la recherche dans les sciences anthropo-sociales qui va beaucoup manquer.

Patrick Boumard

Les Sciences de l'éducation voient leur champ d'investigation s'élargir au fil de leur développement et si la discipline témoigne de cet élargissement en ajoutant « et de la formation » à son nom c'est bien parce que l'étude des professionnalisations prend une place de plus en plus importante dans nos recherches. Ce tome 3 que l'on nomme à présent « L'inédit » présente en trois parties une contribution particulière à cette approche. Ma contribution examine les engagements professionnels dans une perspective pluridisciplinaire à dominante psychosociale. La première partie présente le socle théorique sur lequel s'édifient les recherches que j'ai pu mener, coordonner et accompagner. Le concept d'engagement, tout d'abord, est décliné dans un continuum allant des engagements individuels parfois extorqués vers des engagements collectifs, de plus en plus réfléchis, intentionnels et émancipateurs. Le concept de représentation, ensuite, vient associer à l'agir les systèmes de pensées sociales et professionnelles. Dans une seconde partie sont présentés différents développements contributifs aux études des professionnalisations développés depuis ma thèse : je présente dans un premier temps des dispositifs de recherche mis en place pour appréhender les choix professionnels. Ensuite, je présente les différents travaux menés sur les représentations du travail, sur l'expérience professionnelle (notamment l'impact des stages), les représentations des compétences et enfin mes travaux sur l'éthique professionnelle. C'est au fil de ces différents chapitres que mes perspectives de recherche seront dessinées peu à peu. Enfin, ce manuscrit se termine par un chapitre réflexif dressant quelques-unes des caractéristiques épistémologiques de mes travaux dont la nécessaire analyse de l'implication du chercheur.

Mots clés : Professionnalisation, engagement, représentation sociale, représentation professionnelle, travail, emploi, métier, profession, expérience, stage, compétence et éthique.

The Education Sciences see their field of investigation widen as they grow. By adding “and training” to its title, the discipline testifies this widening and emphasizes how the study of professionalizations holds an increasingly significant position in our researches. This third volume, now known as "L'inédit", presents in three parts a particular contribution to this approach. My contribution examines professional commitments from a multidisciplinary perspective with an emphasis on the psychosocial angle. The first part introduces the theoretical foundation on which I've directed, coordinated and accompanied my researches. The concept of commitment, first of all, is presented in a continuum ranging from individual, sometimes extorted, to collective commitments increasingly deliberate, intentional and emancipatory. The concept of representation, then associates social and professional thinking processes to action processes. In a second part are presented multiple developments contributing to the studies of professionalizations developed since my thesis: I present in a first part researches who apprehend professional choices. Next, are presented the researches directed on representations of work, professional experience (specifically the impact of internships), representations of skills and finally comes my work on professional ethics. It is through these chapters that the perspectives of my researches progressively emerge. Finally, this manuscript ends with a reflexive section outlining some of the epistemological characteristics, including the necessary analysis of the researcher's involvement.

Key words: professionalization, commitment, social representation, professional representation, work, job, occupation, profession, experience, internship, competence and ethics.