



HAL
open science

Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. Didier Demazière; Pascal Roquet; Richard Wittorski. La professionnalisation mise en objet, L'Harmattan, pp.31-45, 2012, (Action & savoir. Rencontres), 978-2-296-56881-5. hal-00798756

HAL Id: hal-00798756

<https://hal.science/hal-00798756>

Submitted on 10 Mar 2013

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.

Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation

Richard Wittorski
Professeur, Université de Rouen

Ce texte a probablement un statut particulier. Il n'a pas pour première intention de faire état d'une recherche empirique particulière sur la professionnalisation mais il poursuit l'objectif de donner à voir et de mettre en discussion les choix épistémologiques et méthodologiques qui guident son auteur au fil d'un itinéraire de 15 années de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation.

Nous en sommes convaincus, étudier le développement des compétences, le développement professionnel ou la professionnalisation revient à étudier des questions qui relèvent d'abord de constructions sociales apparues dans des contextes sociaux singuliers (tant dans le champ du travail que celui de la formation) qui fondent, d'une certaine manière, les enjeux que ces questions portent (enjeux qui, pour l'essentiel, conduisent les acteurs sociaux à des prises de position contrastées, à l'instar, par exemple, du débat social récurrent à propos de la « gestion par les compétences »,...).

Dès lors, se pose naturellement au chercheur la question des choix épistémologiques et méthodologiques qu'il fait (comment conçoit-il la réalité qui l'entoure ? comment s'y prend-il pour produire des connaissances à son sujet ?...) pour saisir ces objets qui ne sont pas d'abord des construits scientifiques (et qui n'en ont probablement pas encore le statut).

Bien entendu, les propos qui suivent ne constituent qu'une analyse « méta » de choix faits par l'auteur tout au long de son itinéraire et ne constituent à aucun moment un « modèle ».

Nous procéderons en deux temps : d'une part, nous préciserons la nature des objets de recherche travaillés au cours de notre itinéraire de recherche (l'étude des rapports travail-formation dans des dispositifs et des secteurs différents, l'analyse des transformations opérées sur les personnes du fait de leur engagement dans une action), d'autre part nous ferons état des raisons pour lesquelles nous avons graduellement adopté une épistémologie constructiviste et interdisciplinaire.

1-L'analyse des rapports travail-formation, dans des secteurs variés ; tenter de mieux comprendre les transformations opérées sur les personnes du fait de leur engagement dans une action

Nos travaux se situent à l'évidence, depuis une quinzaine d'années, dans le champ des rapports travail-formation et le champ de la professionnalisation et ont pour intention de présenter une conceptualisation qui a pour enjeu l'activité des sujets. Nous y avons rencontré la plupart des questions qui s'y posent : les compétences et leur développement, la variété des dispositifs articulant formation et travail, l'analyse du travail et l'analyse des pratiques, les innovations, les rapports entre organisation et apprentissage, la professionnalisation des individus, des activités et des organisations...

Nos travaux de recherche présentent ainsi une communauté d'objets qui se situent dans un même champ : ils s'intéressent à l'analyse des rapports entre formation et travail, particulièrement au double versant des logiques de fonctionnement des dispositifs proposés et

des effets identitaires des pratiques développées dans ces dispositifs sur leurs auteurs alors même que ces pratiques n'ont pas toujours pour premier projet de les transformer.

Ces recherches présentent :

- un intérêt dominant pour l'analyse des rapports travail-formation dans des dispositifs et des secteurs professionnels variés. Ces travaux ont cherché à **caractériser les modalités particulières d'articulation entre les deux champs du travail et de la formation**, notamment dans les dispositifs de formation recourant à l'alternance. Cet intérêt n'est pas dû au hasard des terrains disponibles ou des contrats de recherche obtenus. Il est lié à une **proximité d'objet** entre celui consistant à étudier, au niveau des individus, les effets formateurs de la mise en oeuvre d'une pratique nouvelle et celui consistant à étudier, au plan d'un dispositif, les conditions d'articulation travail-formation.

Dans les deux cas, la question des liens et des effets réciproques du travail (comme acte individuel ou collectif dans le premier cas et comme dispositif institué relevant d'un champ de pratique dans le second cas) et de la formation (comme effet formateur individuel ou collectif dans le premier cas et comme dispositif institué relevant d'un champ de pratique dans le second cas) est posée. **Elle est tantôt posée au niveau de l'individu-acteur et tantôt au niveau des dispositifs. Ces deux dimensions constituant deux facettes complémentaires d'une même réalité.**

Cette analyse des rapports entre formation et travail a été réalisée au travers de l'étude à la fois de dispositifs proposés, de processus de transformation des personnes dans ces dispositifs et, au final, des transformations produites sur elles par :

- des dispositifs de travail, présentant aux acteurs des situations dites « nouvelles » (cas d'une recherche concernant les pratiques innovantes des enseignants¹, par exemple, ou une recherche concernant un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans une entreprise d'électroménager²) ;
- des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles assurant une articulation étroite entre les deux espaces du travail et de la formation (il en est ainsi par exemple d'une recherche portant sur les dispositifs d'analyse de pratiques proposés en formation d'enseignants³) ;

¹ L'objet de cette recherche a consisté à comprendre les processus d'apprentissage ou de développement professionnel des enseignants par et dans la conception et la mise en oeuvre de pratiques dites innovantes (en 1997) : « études dirigées » et « modules interdisciplinaires » dans deux établissements scolaires du second degré. Le premier temps de conception de la pratique dite innovante se réalisait à l'occasion de réunions interdisciplinaires réunissant entre 5 et 8 professeurs de disciplines différentes engagés dans la démarche. La phase de mise en oeuvre se faisait face aux élèves, chaque professeur pouvant à tour de rôle assurer l'animation de la séance (avec quelques nuances sur les deux terrains).

² L'entreprise d'électroménager a mis en oeuvre une GPEC, cherchant à faire évoluer les façons de travailler visant « une flexibilité plus grande de la production qui appelle une adaptabilité et une flexibilité plus fortes des opérateurs » (discours de la direction). La GPEC lui servait à anticiper des compétences nouvelles nommées par l'entreprise « compétences transversales d'ordre comportemental » : coopérer, analyser la situation, diagnostiquer, prendre des décisions... L'entreprise a décidé de mettre en oeuvre une formation à destination de l'ensemble de ses opérateurs de production. L'originalité du dispositif de formation a reposé sur l'idée que ce sont les cadres fonctionnels et techniques et quelques opérateurs qui vont analyser les besoins, concevoir la formation (conception des modules) et animer les séquences de formation alors même que ces personnels ne sont pas des spécialistes de la formation.

- des dispositifs de formation intégrée au travail et des dispositifs de formation par alternance et d'accompagnement au travail et en formation (par exemple, une recherche sur l'immersion et le tutorat dans les actions nouvelles qualifications⁴) ;
- des dispositifs d'autoformation (une recherche sur l'autoformation en atelier de pédagogie personnalisée (APP)⁵).

Ces travaux ont été réalisés dans 4 milieux d'activité : l'industrie, le secteur de l'enseignement et le secteur de la formation.

- un intérêt marqué pour l'étude des transformations opérées sur les personnes du fait de leur engagement dans une action (l'étude des effets identitaires des pratiques). Notre itinéraire de recherche témoigne, par ailleurs, du fait qu'une préoccupation dominante a animé les travaux réalisés : utiliser une méthodologie inspirée de l'analyse du travail afin de repérer les **transformations que produisent sur les personnes les actions qu'elles mettent en oeuvre, singulièrement lorsqu'il s'agit d'actions présentant un caractère de nouveauté pour l'individu**, qu'elles concernent l'initiation de pratiques individuelles ou collectives. Bien souvent, il s'est agi d'étudier ces transformations alors même que les pratiques mises en oeuvre n'ont pas pour première intention de produire ces effets, l'intention première étant souvent de produire un résultat utilisable dans un autre espace (celui du travail et de l'organisation) que celui du « patrimoine expérientiel » de l'individu-auteur de ces actions.

L'intérêt pour cette transformation professionnelle s'accompagne d'un **intérêt fort pour la caractérisation des processus de transformation** plus que des produits. Ceci est lié à un certain positionnement méthodologique que nous préciserons et discuterons plus loin. Ces processus de transformation ont dans les premiers travaux été étudiés sous l'angle du seul développement des compétences professionnelles, puis, au fil des recherches ils ont été progressivement étudiés plus largement sous l'angle des mécanismes d'évolution affective, émotionnelle, représentationnelle (évolution des façons de voir et penser son travail) regroupés sous le vocable de transformation identitaire. Les **effets identitaires** sont alors conçus comme étant de l'ordre d'une transformation imbriquée des *connaissances, des savoirs* (notions de connaissances et savoirs sur et pour l'action), des *compétences* (notions de compétences individuelles, partagées, collectives, compétences de processus), des *représentations/ conceptions du travail/ façons de penser les situations* (notion de cadre de perception), des *dimensions affectives* (rapport affectif à la situation, à soi dans l'action) et des *affects et stratégies identitaires* (notions d'image de soi, d'affirmation identitaire).

³ Cette recherche a concerné l'étude des dispositifs d'analyse de pratiques proposés par l'IUFM de Bretagne (2003). Elle a eu pour intention de comprendre les objectifs, les enjeux, les processus de fonctionnement et les résultats/effets produits par l'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale d'enseignants.

⁴ Cette recherche a eu pour intention d'étudier les mécanismes d'apprentissage collectif dans la relation tuteuré/ tuteur et tuteur/ formateur dans des actions dites Nouvelles Qualifications (NQ). Les situations analysées étaient des actions de formation par alternance initiées au début des années 1980 par Bertrand Schwartz. Les moments étudiés correspondaient aux deux étapes d'une action NQ : l'immersion pendant laquelle les jeunes sont en situation de travail dans des entreprises, accompagnés de tuteurs pendant plusieurs semaines (les tuteurs avec des formateurs analysent les besoins de formation et conçoivent un référentiel de formation mis en œuvre dans la phase suivante de tutorat) puis le tutorat (phase d'alternance).

⁵ L'objet de la recherche a consisté à comprendre les modalités spécifiques d'apprentissage des apprenants à l'occasion et « sur » le parcours de pédagogie personnalisée en APP. Cette analyse a été réalisée auprès de trois ateliers de pédagogie personnalisée.

Au total, cet itinéraire de recherche révèle une certaine communauté d'objets travaillés dans un même champ, celui de l'articulation travail-formation (l'analyse des compétences professionnelles, l'étude des effets non prévus des pratiques, l'analyse des dispositifs proposés et le repérage de leurs enjeux).

Cet itinéraire témoigne, enfin, **d'une continuité dans les élaborations théoriques**, s'intéressant d'abord à la notion de compétence (d'un point de vue théorique puis empirique), puis, plus largement aux voies de la professionnalisation en développant une analyse articulée des dispositifs et des dynamiques de développement professionnel.

2-Postures épistémologiques et méthodologiques investies :

Nos travaux de recherche tentent de s'appuyer sur une posture qui convoque une approche que nous pourrions qualifier de constructiviste et interdisciplinaire :

-un paradigme constructiviste donnant la préférence à l'idée d'une co-construction, co-transformation et co-détermination de l'acteur et de la situation ;

-une approche interdisciplinaire donnant la préférence (notamment du fait de la spécificité des objets travaillés et de notre parcours de formation initiale⁶) à l'articulation de plusieurs modèles théoriques relevant de *l'analyse du travail* (notamment les travaux de J. Leplat (1995, 2000) et M. de Montmollin (1984, 1994)), de *l'approche stratégique* en sociologie des organisations (G. de Terssac (1992)..), de *l'approche sociologique de l'identité* (R. Sainsaulieu (1977), C. Dubar (2004)), de *l'apprentissage expérientiel* (D. Kolb (1984)) et de la *science-action* (C. Argyris, D. Schön (1989)).

2.1- une épistémologie constructiviste et interdisciplinaire :

-une épistémologie constructiviste, pourquoi ?

Nous argumentons le choix d'une épistémologie constructiviste par le constat que les vocables constituant le lexique de la professionnalisation, tels compétence, professionnalisation, identité,..., font l'objet d'une forte valorisation sociale qui conduit à une variété de définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux et scientifiques divers.

Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces « concepts sociaux ». Ce lexique apparaît, et ce n'est probablement pas un hasard, avec la valorisation d'un nouveau paradigme social valorisant l'action, le sujet et son développement : les « figures » sociales de l'« individu acteur et auteur de sa propre vie », de l'« efficacité immédiate de l'action concrète » (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement. On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions...

⁶ formation en psychologie d'abord, en gestion et économie ensuite, puis en gestion des ressources humaines et sociologie, enfin, en formation d'adultes

*La question est donc notamment de savoir quel statut on donne aux mots **compétence** et **professionnalisation** (nous pourrions ajouter le mot **identité**) dans nos travaux de **recherche** : pour faire simple (trop simple sans doute) relèvent-ils d'une épistémologie ontologique ou constructiviste ?*

La réponse que chacun donne à cette question a un certain nombre de conséquences tant sur la façon de penser le développement professionnel que sur la façon d'organiser les dispositifs le favorisant. A cet endroit, une perspective ontologique aura, par exemple, tendance à mettre en oeuvre des outils d'évaluation des compétences fondés sur le repérage de projections concernant l'activité prescrite, alors qu'une perspective constructiviste considèrera que l'activité du sujet est première et qu'elle fait l'objet d'une attribution sociale de qualité (les compétences) s'inscrivant dans une logique d'offre de professionnalisation...

-Une épistémologie permettant de faire la différence entre « concept social » et « concept scientifique »...

Il est en effet possible d'identifier au moins deux postures épistémologiques très différentes présentes dans les travaux que conduisent les chercheurs :

-ceux qui recherchent ce que nous pourrions appeler la « **vérité** » de l' « **ordre des choses** », pensant qu'elle existe indépendamment du schéma d'analyse utilisé. Il s'agit là du paradigme de recherche que nous qualifierons provisoirement d'ontologique selon lequel la vérité ou la réalité existerait indépendamment des individus et s'imposerait à eux, l'enjeu de la recherche consisterait à la mettre au jour,

-ceux qui, au contraire, considèrent que **la réalité n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent**. Les travaux menés ici cherchent à développer des grilles d'analyse qui ont le statut de modèles interprétatifs et considèrent, par exemple, que l'apprentissage n'est pas l'incorporation de savoirs « vrais » mais qu'il relève d'un processus de transformation, construction des connaissances (l'individu est « actif » dans ce processus). Dans cette perspective, on construit (et non reçoit) les connaissances, la « vérité » de l' « ordre des choses » n'existe pas en tant que telle, elle relève toujours d'une interprétation située (qu'elle soit individuelle ou collective)... Il s'agit là du paradigme de recherche « constructiviste » (la « réalité » est un construit du sujet).

Nous pensons que l'adoption d'un paradigme constructiviste est particulièrement utile quand on étudie des objets relevant de pratiques sociales. Un tel paradigme conduit alors le chercheur à ne pas « prendre pour argent comptant » les étiquettes sociales et le discours social qui les accompagnent mais à **les mettre en objet**. Cela l'oblige à faire la différence (Barbier, 2000) entre « concept social » (au sens d'un vocable introduit par les acteurs sociaux en vue d'organiser leurs pratiques) et « concept scientifique » (au sens d'un vocable construit par les chercheurs en vue de rendre intelligible des pratiques sociales).

-La portée idéologique des épistémologies...

Allons plus loin en avançant l'idée que les choix épistémologiques sont, implicitement ou

non, des choix à portée idéologique :

-ainsi, l'adoption d'une épistémologie ontologique nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut rendre « naturelle » et ainsi justifier l'existence de certains dispositifs... Elle est cohérente avec la promotion d'un modèle plus « prescriptif » selon lequel les produits de la recherche s'imposent comme des vérités à appliquer dans le champ social. Elle conduit à considérer, par exemple, le mot compétence comme constituant une « réalité », une *propriété intrinsèque du sujet* alors que l'adoption d'une épistémologie constructiviste aura tendance à considérer qu'il s'agit d'un construit social et qu'il convient probablement, pour éviter les confusions, d'élaborer un lexique nouveau pour désigner ce construit et l'étudier (voir Barbier, 2000⁷),
-pour sa part, l'adoption d'une épistémologie constructiviste (surtout lorsqu'elle est d'ordre *phénoménologique* (repérer le singulier comme le font Garfinkel (1967) et ses successeurs)) nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut donner une marge de liberté aux autres dans la construction de leurs activités. Elle est cohérente avec le développement d'un modèle compréhensif proposé aux acteurs sociaux en vue de penser les situations qu'ils vivent. Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leurs pratiques. Le mot compétence aura alors ici tendance à être considéré comme ne relevant pas d'une propriété intrinsèque du sujet mais *d'une construction sociale*.

Dans nos propres travaux, nous sommes très influencés par cette deuxième posture, considérant qu'il n'y a pas de théorie vraie ou fausse en sciences humaines mais qu'il y a toujours une validité locale des théories (ce qui autorise leur mise en discussion).

-un intérêt pour les processus plus que pour les produits:

Comme précisé plus haut, nos recherches ont pour intention d'étudier à la fois les **dispositifs proposés (en vue de les caractériser) et les transformations des personnes dans ces dispositifs**. A chaque fois, elles tentent ainsi de caractériser les influences réciproques entre les objectifs, les modalités de fonctionnement, les résultats (considérant que les résultats sont les transformations obtenues en conformité avec les objectifs préétablis explicitement), les effets (considérant que les effets relèvent des autres transformations produites souvent en lien avec des intentions non explicites donnant ainsi accès aux enjeux) et les enjeux permettant de repérer, au final, les fonctions réellement assurées par les dispositifs. Il s'agit là de considérer **autant si ce n'est plus les effets que les résultats**, c'est-à-dire considérer les autres transformations s'opérant dans d'autres espaces que dans celui des

⁷ Ainsi, Barbier (2000) parle de l'utilité de différencier la « sémantique de l'action » de la « sémantique d'intelligibilité ». « La distinction entre catégories intellectuelles significatives pour les acteurs, susceptibles de leur permettre de penser leur action (que nous pouvons appeler des concepts mobilisateurs) et catégories intellectuelles susceptibles d'être utilisées pour proposer une intelligibilité de ces actions (que nous pouvons appeler concepts d'intelligibilité), ce qu'à la suite de Ricoeur, nous pourrions appeler une sémantique de l'action... A la différence des approches disciplinaires classiques des sciences sociales, la sémantique de l'intelligibilité des actions n'implique pas dans tous les cas le repérage d'invariants » (Barbier, 2000, p. 91). Cette conception épistémologique présente des conséquences méthodologiques : « cette approche n'impose pas, par exemple, les conditions classiques de validation du travail scientifique : administration de la preuve, réfutabilité... Elle donne un statut possible pour l'explication causale singulière » (opus cité, p. 101).

objectifs et des résultats, permettant ainsi de caractériser les dimensions plus informelles. Cela revient à construire une théorie des effets de l'action qui ne se réduise pas aux transformations opérées dans l'espace du prévu. Ceci signifie aussi, d'un point de vue épistémologique, que **la réalité ne relève pas d'un « fini » mais d'un univers de « possibles »**.

Il s'agit également de repérer les liens qui peuvent exister entre les formes de travail dans lesquelles sont placés les individus et les processus de développement professionnel spécifiques qu'ils mettent en oeuvre dans ces contextes. Nous regardons ainsi quel est le rapport des individus aux situations dans lesquelles ils sont placés pour comprendre **comment ils se transforment** (les transformations qui s'opèrent sont variables d'un individu à l'autre notamment selon le rapport que chacun entretient à la situation).

Concernant **la notion de compétence**, par exemple, progressivement, nous avons décidé de ne plus l'aborder par la caractérisation de son contenu de manière à ne pas naturaliser la notion (cela correspond davantage, nous semble-t-il, au « jeu » d'un acteur social), mais nous l'étudions sous l'angle de **ses processus d'actualisation, production, développement** (car ces processus sont transférables pour penser la formation et le travail, alors que les contenus ont tendance à être contingents. Par ailleurs, cette posture permet de ne pas emprunter une position d'acteur social qui procéderait à une évaluation et à un « étiquetage » social).

-la mobilisation de références interdisciplinaires :

Les objets que nous travaillons convoquent naturellement une approche interdisciplinaire, dans la mesure où ils ont pour particularité de :

-présenter un **caractère dynamique** par rapport à d'autres objets habituellement étudiés en sciences humaines : il s'agit de réalités en mouvement et non d'états (qui pourraient probablement être plus aisément caractérisés par une grille d'analyse monodisciplinaire) ;

-présenter un **caractère complexe** (au sens systémique du terme) qui ne saurait être réduit à une analyse « compartimentée » (dont le paradigme dominant nous semble relever de l'expérimentation consistant à contrôler des variables dépendantes en petit nombre pour saisir leur effet sur des variables indépendantes). C'est probablement parce qu'il s'agit de processus, que les objets travaillés ont ce caractère complexe qu'il est difficile de saisir par une approche monodisciplinaire ;

-**articuler étroitement l'individu, la situation et l'environnement**, ce qui conduit à construire un cadre théorique combinant des références susceptibles de prendre en compte ces trois « niveaux » (références d'ordre psychologique et d'ordre sociologique, pour l'essentiel). Un des enjeux forts liés à cette recherche d'interdisciplinarité réside probablement dans la tentative de construire des grilles de lecture du réel capables de saisir dans sa globalité, de façon holiste, la réalité travaillée.

Ainsi, **l'étude de la professionnalisation** est réalisée non seulement sous **un angle cognitif** (les modalités de construction- transformation des connaissances, savoirs, capacités,..) mais également sous **un angle culturel** et **un angle social** (construction et transformation des identités, prise en compte des contextes sociaux, discours sur les professions et sur la

professionnalisation dans les organisations et les groupes sociaux). La prise en compte de ces trois « niveaux » conduit à rapprocher trois champs de réflexion traditionnellement disjoints : la sociologie (notamment la sociologie des professions, des organisations et du travail), l'ergonomie et la psychologie du travail (notamment les travaux en ergonomie cognitive) et la formation des adultes (notamment les travaux portant sur l'évolution des formes de formation en relation avec l'évolution des formes de travail). Cela conduit également à **emprunter des concepts et des référents théoriques à ces trois champs pour construire des outils d'analyse nouveaux.**

2.2- une méthodologie évolutive et « située »

La méthodologie que nous mobilisons **s'inspire fortement des travaux réalisés dans le champ de l'analyse du travail** (psychologie du travail et ergonomie). Probablement en lien avec le premier objet travaillé (la notion de compétence), il s'agit de mettre en oeuvre une méthodologie qualitative d'analyse des situations concrètes de travail et/ou de points de vue des acteurs à propos des situations qu'ils vivent en vue d'identifier les apprentissages que réalisent les individus dans ces situations.

Cette méthodologie se caractérise aussi par le recours à une **théorisation ancrée** (construction empirique d'une théorie). La théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967) renvoie à l'expression anglosaxonne de « grounded theory » ou recherche qualitative ancrée sur le terrain qui consiste à découvrir pas à pas les éléments du processus en cours d'élaboration en ménageant un aller-retour incessant entre le terrain et la théorie permettant d'affiner la grille d'analyse du processus observé. Cela consiste à penser que l'ensemble de la méthodologie subit des transformations progressives et constitue elle-même un processus (les outils se modifient pour être plus efficaces au regard d'un terrain qui change) : les premières informations obtenues à l'aide d'outils provisoires ont permis d'obtenir des résultats eux-mêmes provisoires, à l'origine d'hypothèses intermédiaires suggérant une recherche théorique complémentaire, orientant ensuite les outils utilisés pour un nouveau recueil d'informations et leur interprétation.

La connaissance scientifique est ainsi produite par une itération avec le terrain qui évolue tout au long de la recherche (terrain et grilles d'analyse se transforment ensemble), la connaissance produite sur la réalité observée est alors conçue comme étant le produit d'un processus sans cesse itératif entre les représentations descriptives du réel observé et les représentations théoriques de ce réel (récursivité contre linéarité).

Cette posture méthodologique, elle-même constructiviste, est liée au fait que nos objets sont des processus dont nous cherchons à saisir la dynamique de transformation.

De façon liée, la méthodologie que nous mettons en oeuvre s'intéresse **aux liens étroits entre la situation** (au sens de la situation vécue et construite par l'individu), le **contexte** (au sens des caractéristiques « données » de l'environnement, par exemple, l'organisation du travail), les **dimensions identitaires** (les connaissances, les savoirs, les capacités/compétences et les identités) et le **développement professionnel**. Il s'agit de faire le lien entre le « proposé socialement » et le « vécu par les individus ou les groupes », de confronter et d'articuler les dynamiques de professionnalisation « en actes » et les offres de professionnalisation (dispositifs).

Cela signifie que **l'unité d'analyse** n'est pas l'individu mais **le système/ la configuration**

composée de l'individu (ses théories implicites), de la situation et du contexte. Il s'agit de comprendre le « comportement » de la configuration (conçue, à la façon d'Elias, comme un système d'interdépendances) en adoptant une **approche contextuelle de l'action** pour expliquer le couplage action-situation-acteur.

Enfin, la méthodologie que nous mobilisons repose sur un choix « volontaire » concernant les outils de recueil d'informations. A cet égard, les **informations susceptibles d'être recueillies sont différentes selon les outils utilisés** : ainsi, on accède plus difficilement à l'« action-travaillée » par un entretien rétrospectif sur cette action (sauf, peut-être, à considérer la technique de l'entretien d'explicitation). Celui-ci permet davantage de comprendre la connaissance que le sujet a de son action et le rapport qu'il entretient avec elle a posteriori. La verbalisation sur l'action est soit une connaissance sur/pour l'action ou un savoir sur/pour l'action, elle constitue, en tout cas, une action singulière à elle-seule. En revanche, l'observation de la situation concrète dans laquelle se déploie l'« action travaillée » semble plus appropriée, à condition, sans doute, de l'accompagner d'un entretien préalable et d'un entretien post-observation de manière à repérer la signification que l'acteur donne à ses actes.

Ce texte avait pour intention de présenter quelques réflexions d'ordre épistémologique et méthodologique que l'auteur a dû développer au fil de son itinéraire de recherche portant sur ces « objets sociaux étranges » que sont les notions de compétence et de professionnalisation.

Nous souhaitons conclure ce texte en disant qu'il est certainement d'autant plus indispensable d'interroger ses propres choix épistémologiques que le travail de recherche conduit concerne précisément des questions sociales vives (c'est-à-dire en débat). En effet, se pose alors avec vigueur la question du rôle tenu par le chercheur : intervient-il (parfois à son insu) dans le débat social en empruntant de fait une posture d'acteur social ou met-il à disposition des acteurs sociaux des grilles de lecture et de compréhension des termes et de la nature du débat social en vue de l'éclairer sans prendre parti ou... ?

Se joue là, plus largement, le rôle du chercheur par rapport à la fois aux commandes sociales qui lui sont adressées mais aussi aux attentes sociales dont il fait l'objet...

Bibliographie :

-Argyris, C. et Schon, D.A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

-Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : PUF.

- Dubar, C. (2004). Identités professionnelles : le temps du bricolage. *In* Editions Sciences Humaines (éd.). *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p.141-148). Paris : Sciences Humaines.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall
- Glaser , B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. *In* Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 107-132). Paris : PUF.
- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Peter lang.
- Montmollin, M. (1994). La compétence dans le contexte du travail. *In* F. Minet, M. Parlier et S. De Witte, S. (éd.). *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* (p.39-44). Paris : L'harmattan.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Terssac, G. de (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris :PUF.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.