



HAL
open science

**RECHERCHE-INTERVENTION ET
ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT EN
EDUCATION : vers une approche contre-culturelle de
l'émancipation**

Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Dominique Broussal. RECHERCHE-INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT EN EDUCATION : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation. Education. Université Toulouse - Jean Jaurès, 2017. tel-01536098

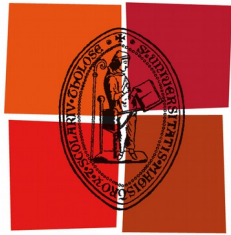
HAL Id: tel-01536098

<https://hal.science/tel-01536098>

Submitted on 10 Jun 2017

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

Université de Toulouse – Jean Jaurès
UFR Sciences, Espaces et Sociétés
Département des Sciences de l'Éducation

**HABILITATION À DIRIGER
LES RECHERCHES**

Note de synthèse

Présentée et soutenue par
Dominique BROUSSAL
le 9 juin 2017

**RECHERCHE-INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT
DU CHANGEMENT EN EDUCATION :
vers une approche contre-culturelle de l'émancipation**

École doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)
Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)

Composition du jury :

- **Yvan ABERNOT, Professeur de l'Enseignement Supérieur Agricole**
École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole,
Castanet Tolosan, France, Rapporteur
- **Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des Universités**
Université de Lille 3, France
- **Jean-François MARCEL, Professeur des Universités**
Université de Toulouse-Jean Jaurès, France
- **Christine MIAS, Professeure des Universités**
Université de Toulouse-Jean Jaurès, France
- **Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeure ordinaire**
Université de Genève, Suisse, Rapporteur
- **Jean-Luc RINAUDO, Professeur des Universités**
Université de Rouen, France, Rapporteur

« Mais il est des villes et des pays où les gens ont, de temps en temps, le soupçon d'autre chose. En général, cela ne change pas leur vie. Seulement il y a eu le soupçon et c'est toujours cela de gagné ».

Albert Camus, *La peste*, 1955

« Il ne suffit pas de changer le monde. Nous le changeons de toute façon. Il change même considérablement sans notre intervention. Nous devons aussi interpréter ce changement pour pouvoir le changer à son tour. Afin que le monde ne continue pas ainsi à changer sans nous. Et que nous ne nous retrouvions pas à la fin dans un monde sans hommes ».

Günther Anders, *L'obsolescence de l'homme. Tome II. Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle*, 1980.

Introduction

Lecteur de romans, j'ai toujours trouvé un intérêt particulier à ces récits proliférants qui donnent à voir la vie d'un protagoniste de l'enfance à l'âge mûr. Assister à la conception de Garp (Irving, 1998), le voir découvrir l'amour et le catch, le suivre dans les péripéties de sa vie de couple jusqu'à sa fin tragique constitue une expérience unique, d'autant plus forte qu'on la vit dans le temps court d'une lecture ininterrompue. Sans sombrer dans le bovarysme, je dois dire que ces personnages de papier ont pris place dans ma mémoire à côté des êtres de chair qu'il m'a été donné de croiser et il m'arrive parfois, lorsque j'évoque leur souvenir, d'oublier ce qui les distingue.

Devenir enseignant a donné un motif supplémentaire à ma curiosité. L'art du romancier permet en effet d'accéder à la trame d'une vie, débusquant les événements qui donnent forme à la personnalité des protagonistes, révélant l'influence que telle circonstance a pu avoir sur le cours d'une existence. Songeons à la rencontre de Valjean et de monseigneur Bienvenue, ou bien encore au rôle que joue Faria sur le destin de Monte Cristo ! Le pédagogue que je fus était friand de ces scènes, jaloux d'un tel pouvoir, déplorant de devoir en rester aux conjectures quant à l'effet de sa propre intervention sur les futurs adultes qui lui étaient confiés. Avais-je contribué, aussi peu soit-il, à cet apprentissage complexe du « métier de vivre » (Rousseau, 1762) ? Il ne s'agit pas ici de l'ambition déçue d'un Pygmalion qui s'ignore, mais d'une fascination durable devant ce mystère de la formation d'une conscience singulière. Poussé à son extrême, le projet rejoint celui de la psychanalyse existentielle sartrienne et la volonté qui l'animait de comprendre « un homme ». Ce qui conduisit le philosophe à chercher chez Flaubert (Sartre, 1971), Genet (Sartre, 1952) ou Baudelaire (Sartre, 1947), l'expérience « censée avoir marqué de son empreinte le caractère de ces écrivains de manière décisive et durable » (Merle, 2005).

Au seuil de cet écrit, je veux me livrer à l'évocation rapide de deux souvenirs de ma propre scolarité qui ont, je le crois, contribué à la formation de l'homme que je suis comme de l'enseignant-chercheur que je suis devenu. Le premier remonte à la fin des années soixante-dix. Je suis alors élève de seconde et cultive un nihilisme nourri par l'influence du mouvement punk. Les cours de français sont les seuls qui parviennent à m'arracher à mon mutisme. Mes interventions sont fugaces, sibyllines et trop copieusement pourvues en références obscures. Je m'y dévoile sans doute plus que je ne le crois puisque à la fin d'un cours, ma professeure de français vient à ma table et me tend un exemplaire de *La mort à Venise* (Mann, 1965). « Cela devrait vous intéresser », me dit-elle. Si l'épisode m'a durablement marqué, après m'avoir troublé sur le moment, c'est sans doute parce qu'il m'a appris différentes choses qui fondent aujourd'hui encore mon rapport à la littérature, mon rapport à l'enseignement, mais aussi nombre de mes préoccupations actuelles de chercheur.

La première de ces choses concerne la conception que l'on peut se faire du rôle de l'enseignant. Ce que je vais dire relève tantôt du truisme, tantôt de l'hérésie, selon le point de vue de celui qui me lit, mais ce geste de ma professeure me tendant un livre qu'elle a choisi pour moi illustre à mon sens une fonction importante, sinon centrale, de ce métier que j'exerce depuis trente ans maintenant. Considérer l'élève dans sa singularité, faire en sorte de l'accompagner dans son développement, mettre à sa disposition des ressources qui puissent l'aider à se construire et dont il perçoive le sens : voici les principes qui m'ont guidé, aussi bien en tant qu'instituteur qu'en tant que formateur plus tard. Ce sont les mêmes principes qui me guident aujourd'hui dans mes enseignements universitaires, dans les directions de mémoires de recherche ou de thèses que je réalise. Je souscris pleinement de ce point de vue à la conception que Lecoq défend :

la formation ne consiste pas à accumuler des connaissances – en ce sens, certains stages, par exemple ceux qui consistent à transmettre des savoir-faire que l'usage d'une nouvelle technique ou d'un nouveau logiciel réclame, n'ont de formation que le nom et souvent pour des raisons purement fiscales : selon la formule déjà

employée, ce sont des stades de conformation – la formation consiste à entendre quelque chose dans cette accumulation de connaissances qui puisse constituer un savoir pour le sujet qui le reçoit (Lecoq, 2001, p. 182-183).

Le deuxième point concerne le pouvoir des œuvres. Bien avant la lecture éclairante de Meyerson (1948), l'épisode m'a convaincu du rôle que celles-ci jouent dans notre existence. Cette enseignante ne m'a pas tenu de longs discours ! Elle m'a transmis un livre qui avait compté pour elle et qu'elle pensait pouvoir compter pour moi. Des années plus tard, à la fin d'un cours que je donnais sur les dynamiques identitaires en formation, un étudiant vint me voir et me conseilla la lecture de *Corps et Âme* (Conroy, 1996), lecture que je m'empressai de faire et qui confirma la perspicacité de mon auditeur. Le roman raconte l'enfance difficile d'un garçon vivant auprès d'une mère alcoolique et dépressive. Celle-ci le laisse de longues heures durant abandonné à la solitude de l'entresol misérable qu'ils occupent. Or l'enfant découvre un piano dans un recoin de l'appartement. Et cette trouvaille change sa vie. Je découvris dans ce livre l'une de ces précieuses fenêtres que les romanciers ont la faculté d'ouvrir pour nous donner à voir l'éveil d'une conscience. Voici comment Conroy évoque la rencontre du jeune prodige, Claude, et de celui qui deviendra son maître, le pianiste Fredericks :

Fredericks se redressa, releva le menton, joua le même morceau. Claude ne savait à quoi s'attendre et fut un moment déconcerté lorsque Fredericks joua en mettant environ la moitié du volume que Claude avait donné. Au premier abord, cela semblait trop doux, et Claude se demanda s'il s'agissait d'un procédé pédagogique particulier. Mais soudain, tandis que les lignes s'écoulaient, Claude perçut le contrôle exquis avec lequel Fredericks libérait la musique dans l'air. C'était surnaturel. Le piano sembla disparaître, seules les lignes emplirent la conscience de l'enfant, l'architecture de la musique éclairée dans ses moindres détails, l'annonce entière scellée, flottant, se repliant sur elle-même. Puis le silence. Claude souffrit devant une telle beauté. Il eût voulu quitter son corps, suivre la musique là où elle s'en était allée, dans l'hyperespace, quel qu'il fût, qui l'avait avalée. Fredericks tourna la tête, l'enfant plongea ses yeux dans les siens et demeura immobile, le souffle coupé, comme si son regard pouvait ramener la musique (Conroy, 1996, p. 155).

Outre la prise de conscience du pouvoir des œuvres, le geste de ma professeure de français m'a durablement prémuni contre une conception autocentrée de la littérature dont Todorov pointe assez les excès, une conception à laquelle j'ai parfois été

confrontée à l'Université et qui conduit à ce que les études littéraires finissent parfois par avoir « pour but premier de nous faire connaître les outils dont elles se servent », laissant penser aux étudiants que « lire des poèmes ou des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu ou la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles et modernes » (Todorov, 2007, p. 18-19). Si le propos concerne l'enseignement des lettres, il pointe plus largement le risque qui guette toute production scientifique dès lors qu'elle s'autonomise excessivement de la vie ordinaire.

Le deuxième souvenir se rapporte à mes années d'études. Étudiant en licence de lettres modernes, j'eus la chance de suivre les enseignements de Paule Plouvier, professeure à l'Université Paul Valéry de Montpellier, spécialiste d'André Breton, qui nous initia à la lecture de Rimbaud, de Char et de Mallarmé. Nous étions plusieurs à être enthousiasmés par ses cours, pourtant exigeants, que nous écoutions dans un silence respectueux, en nous efforçant de ne rien perdre de ce qu'elle pouvait dire. J'ai retrouvé dans un recueil de nouvelles qu'elle fit paraître une vingtaine d'années plus tard la description précise de l'atmosphère dans laquelle ces cours se déroulaient, ainsi que l'évocation de la fièvre qui était la nôtre :

ils voulaient réinventer l'amour et venaient là, naïvement, à la recherche de paroles viatiques inaltérables à l'usure du temps, ces paroles qu'elle tremblait alors de ne pas savoir communiquer en pénétrant dans le grand amphî noir, bourdonnant, où ils se taisaient soudain, attentifs et exigeants, aussi prompts à contester qu'à adorer (Plouvier, 1998, p. 14-15).

Dans son acception vieillie, le terme de « viatique » désigne la provision que l'on prend pour un voyage. Ce choix me paraît ici fort judicieux. Ce ne sont pas tant des réponses que les études de lettres, ou les sciences humaines et sociales de façon plus large, entendent à mon sens produire, que des « viatiques » dont chacun peut se munir pour le voyage qui est le sien, infléchissant la nature de la connaissance produite non pas tant du côté de la vérité que de celui de la « commodité » (ou du « nécessaire » si l'on accepte de jouer sur les usages du terme). Je reviendrai plus loin sur l'indispensable

réflexion épistémologique qui fonde une telle approche, mais ce que je souhaite ici affirmer, c'est la conception résolument incarnée que j'ai de la recherche, le sentiment que les motivations subjectives qui gouvernent l'élaboration d'une thématique scientifique, la dimension affective qui trouve à s'y exprimer, que ce soit sur le mode de la passion ou sur celui du dépit, la façon dont cette recherche alimente le questionnement du sujet qui s'y engage, loin d'être des sources de fragilisation, des obstacles dont il faudrait se prémunir, contribuent à mon sens à la pertinence du travail conduit¹. C'est l'un des privilèges du chercheur en Sciences de l'éducation de pouvoir, à l'instar de ses collègues de lettres, d'histoire, de psychologie, de sociologie ou de philosophie, enquêter sur des questions qu'il se pose pour lui-même, s'occuper de ce qui le préoccupe.

Le deuxième bénéfice que j'ai retiré de l'enseignement de Paule Plouvier, c'est d'avoir éprouvé le caractère mimétique du désir (Girard, 1961), son importance dans le jeu pédagogique et plus largement dans la question de la transmission. Que cela concerne la poésie, la musique, l'amour ou le goût de la liberté, je crois volontiers que rien ne nous incline naturellement à les cultiver. Et que si personne n'émancipe personne, il faut sans doute avoir vu briller dans l'œil de celui qui s'est affranchi la lueur de l'ineestimable conquête, pour en éprouver la « jalousie » et se mettre soi-même en route.

Même si l'exercice particulier que constitue la rédaction d'une note de synthèse en vue de l'Habilitation à diriger des recherches appelle à la réflexivité, je laisse là ces

¹ À propos de la posture de chercheur-praticien, Rinaudo indique : « Si on peut soutenir l'idée que toute recherche, du moins en sciences humaines, est ancrée dans la subjectivité du chercheur qui constitue le premier outil de la recherche, c'est-à-dire qu'il ne peut appréhender le réel qu'à travers sa culture, son langage, son expérience personnelle et professionnelle, ses valeurs et sa réalité psychique, il faut cependant reconnaître que dans cette posture de chercheur-praticien, cette subjectivité est plus particulièrement interpellée. Une des réponses que proposent les chercheurs cliniciens pour objectiver leur subjectivité dans leur rapport à la recherche se trouve dans les groupes de supervision. Précisons ici qu'il s'agit bien d'objectiver, c'est-à-dire de mettre en mots, et d'assumer la subjectivité, mais pas de l'éliminer » (Rinaudo, 2017). C'est à un travail de mise en mot de ma subjectivité de chercheur que je me suis attaché à différents moments de cette note de synthèse.

considérations liminaires pour présenter la façon dont j'entends organiser ce texte. La première partie, « S'éduquer en éduquant, de l'enseignement primaire à la thèse », revient sur le contexte dans lequel a émergé mon projet de reprise d'études en 2001. Titulaire d'un DEA (Diplôme d'études approfondies) de lettres, et maître-formateur accueillant dans sa classe des professeurs des écoles en formation, je me suis à cette époque-là réorienté en sciences de l'éducation pour m'inscrire dans un DESS² « Conseil et Formation en Éducation » afin de répondre au besoin que j'éprouvais de me former à cette pratique, nouvelle pour moi, de l'accompagnement professionnel. Ce DESS m'a conduit à poursuivre en thèse. De nouveaux programmes se mettaient en place dans l'enseignement primaire en 2002, proposant une approche originale de l'observation réfléchie de la langue et invitant les enseignants à s'essayer à la littérature avec leurs élèves. Je me suis efforcé de contribuer à cette mise en œuvre dans le cadre d'une Équipe de Recherche Technologique animée par Dominique Bucheton au sein du LIRDEF³ de l'IUFM de Montpellier.

Cette équipe pluridisciplinaire visait à développer un modèle théorique de l'agir enseignant. Elle regroupait une dizaine de chercheurs, statutaires ou doctorants⁴. De par sa visée technologique, elle s'efforçait de penser conjointement la recherche et la formation des enseignants. Active de 2003 à 2007, cette ERT a constitué une étape importante de ma socialisation professionnelle en tant qu'apprenti chercheur. Dans une ambiance toujours chaleureuse, sans considération de la différence des statuts, nous échangeons avec enthousiasme et rigueur sur les vidéos et retranscriptions qui faisaient l'objet de nos analyses, sous la houlette de Dominique Bucheton, animatrice elle-même passionnée. Je ressortais de ces temps de travail l'esprit en ébullition, riche de nouvelles idées à creuser, de nouvelles lectures à faire. Ce caractère collectif de la recherche est à

² Diplôme d'études supérieures spécialisées.

³ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education, Formation, EA 3749.

⁴ Jocelyne Accardi, Carole Asdhi, Alain Bronner, Yolande Brénas, Lisa Marie Brunet, Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, Alain Decron, Marie Christine Deyrich, Catherine Dupuy, Richard Etienne, Alain Jean, Anne Jorro, Martine Jaubert, Myrène Larguier, Aurélie Liria, Chrysta Pellisier, Maryse Rebière, Yves Soulé, Philippe Veyrunes et moi-même.

la fois précieux et fragile, dépendant d'alchimies complexes, toujours menacé d'implosion dans cette *République des Egos* (Viry, 2006) qu'il me fut donné de découvrir de plus près quelques années plus tard. C'est une telle atmosphère que je retrouvai lors de la création de l'entrée 4 « conduite et accompagnement du changement » en 2011⁵, grâce à l'animation de Véronique Bedin⁶ et de Bernard Fraysse⁷ d'abord, puis de Véronique Bedin et d'Yvan Abernot⁸. Je reviens dans cette première partie sur les principaux résultats de ma thèse consacrée aux phénomènes de malentendus et sur les publications qui suivirent, en montrant comment cette orientation praxéologique, cette volonté d'accompagner par la recherche la transformation des pratiques ont marqué durablement ma posture de chercheur.

La deuxième partie de cet écrit, « Les professionnalités à l'épreuve du changement » retrace les travaux que j'ai pu conduire depuis mon recrutement en 2007 comme maître de conférences dans l'équipe EVACAP⁹ du CREFI-T¹⁰, travaux qui se sont centrés sur la façon dont différentes réformes modifient, de façon intentionnelle ou induite, les dispositifs de formation et les cultures professionnelles. À travers les questions de professionnalité, de conflits de valeurs, de dynamiques identitaires, je me suis efforcé de repérer les effets de ces changements, d'analyser la façon dont ils affectaient des trajectoires individuelles et d'en proposer une analyse critique. Ainsi du rôle que l'évaluation tend à jouer aujourd'hui dans de nombreux environnements de formation ou de travail.

⁵ L'UMR EFTS est structurée en quatre entrées :

- 1) Phénomènes didactiques
- 2) Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage
- 3) ProfessionnalisationS ÉducationS
- 4) Conduite et accompagnement du changement

⁶ Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II-Jean Jaurès.

⁷ Professeur en Sciences de l'éducation, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, ENSFEA, Castanet Tolosan, UMR EFTS.

⁸ Professeur en Sciences de l'éducation, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, ENSFEA, Castanet Tolosan, UMR EFTS.

⁹ Évaluation et professionnalisation des acteurs et des contextes, équipe dirigée par Anne Jorro, alors Professeur des Universités à l'Université Toulouse II-Le Mirail.

¹⁰ Centre de Recherches en Éducation, Formation, Insertion de Toulouse, EA 799.

La troisième partie présente le programme de recherche que je développe depuis la création au 1^{er} janvier 2011 de l'entrée 4 de l'UMR EFTS¹¹, consacrée à la « conduite et à l'accompagnement du changement », entrée que je coordonne aujourd'hui avec Philippe Sahuc¹². Prenant le plus souvent la forme de recherches-interventions (Bedin, 2013b ; Broussal, Ponté, & Bedin, 2015 ; Marcel, 2015 ; Mérini & Ponté, 2008), ces travaux visent à caractériser le point de vue des Sciences de l'éducation relativement à l'accompagnement du changement, en interrogeant un certain nombre de tensions récurrentes : le rapport de la science et de l'action, les relations entre commanditaires et chercheurs, la compatibilité entre un modèle scientifique privilégiant la neutralité et des formes d'engagement pouvant relever de la militance. Cette dernière partie s'ouvre sur les perspectives de recherche que je souhaite développer concernant la visée émancipatrice des recherches-interventions, visée affirmée par différents chercheurs de l'entrée 4 et dont je souhaite explorer les ressorts culturels.

Je veux conclure cette introduction en insistant sur un point important à mes yeux. L'habilitation à diriger les recherches, comme tout projet d'envergure, nécessite de fortes motivations personnelles. Elle s'inscrit dans une trajectoire professionnelle, possède une signification singulière pour celui qui s'y engage, lui ouvre des perspectives de développement. Mais ces aspects individuels ne doivent pas masquer les considérations institutionnelles qui interviennent aussi bien dans l'émergence du projet que dans ses effets espérés. Dans le cas qui est le mien, la démarche qui s'exprime par cette note de synthèse est indissociable des responsabilités que j'occupe au sein de l'UMR EFTS et notamment de la coordination de l'entrée « conduite et accompagnement du changement ». Dans l'éventualité d'une évaluation favorable, cette habilitation à diriger les recherches serait la première de l'entrée 4 depuis sa création, alors même que de nombreuses thèses y ont été soutenues. Un tel privilège m'oblige tout autant qu'il m'honore.

¹¹ Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail, Savoirs, MA 122.

¹² Maître de conférences en sociologie, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, ENSFEA, Castanet Tolosan, UMR EFTS.

Première partie : s'éduquer en éduquant, de l'enseignement primaire à la thèse

1. Comment mener une vie bonne dans une vie mauvaise ?

Le titre de cette première partie, « s'éduquer en éduquant, de l'enseignement primaire à la thèse », omet une première phase de ma vie professionnelle qui m'occupait pourtant cinq ans durant, de mes vingt à mes vingt-cinq ans, et qui précéda mon entrée dans l'éducation nationale en 1989. Je pourrais définitivement la passer sous silence si elle n'avait forgé durablement mon attachement à l'idéal d'émancipation, celui-là même que j'interroge dans le cours de ce texte.

Échauffé par la lecture de Kerouac, *Sur la route* bien évidemment (Kerouac, 1972), mais plus encore *Les clochards célestes* (Kerouac, 1974), je ne m'imagine pas à dix-neuf ans dans les vêtements d'un salarié. Les habits mêmes d'étudiant me paraissent trop étriqués. Je me retrouve pleinement dans les vers du *Voyage* de Baudelaire :

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah ! que le monde est grand à la clarté des lampes !
Aux yeux du souvenir que le monde est petit !

Un matin nous partons, le cerveau plein de flamme,
Le cœur gros de rancune et de désirs amers,
Et nous allons, suivant le rythme de la lame,
Berçant notre infini sur le fini des mers.

Ce n'est pas la Marine, mais l'armée de terre vers laquelle je me tourne en septembre 1984 pour répondre à mes velléités d'aventure, ne me munissant lors de mon départ pour l'École de sous-officiers que d'un exemplaire dépenaillé des *Fleurs du Mal* (Baudelaire, 1861). Si la prise de conscience de mon erreur fut rapide, il me fallut cinq ans pour réunir les conditions matérielles de mon retour à la vie civile. Revenu d'un certain nombre de mes chimères adolescentes, je découvris au cours de ces années le poids de la nécessité qui nous est faite d'avoir à gagner notre vie et je compris que la

question m'occuperait durablement. Si l'éducation que mes parents et mes enseignants m'avaient donnée, si les lectures que j'avais pu faire m'avaient permis de me forger une réponse personnelle à la question de savoir « qu'est-ce qu'une vie bonne ? », je conçus à quel point ma vision des choses était tronquée et que la question qu'il fallait se poser était bien davantage celle qu'a admirablement formulée Judith Butler (2012) dans son discours de réception du prix Adorno : « comment mener une vie bonne dans une vie mauvaise ? »

Je pris la mesure, durant ces longs mois de formation militaire, de la violence de la contrainte physique et morale, de la difficulté qu'il y a à rester soi-même face à une entreprise d'acculturation systématique. Mon intérêt futur pour la socialisation professionnelle, pour la place qu'elle laisse au sujet, pour les conflits de valeurs qu'elle peut susciter, doit beaucoup à cette expérience que je n'ai cessé de revisiter. J'évoquerai ces axes de recherche dans la deuxième partie de cet écrit. Mais s'il est un bénéfice que je dois reconnaître à cette épreuve, le revers de l'aliénation que j'eus à subir, c'est de m'avoir fait prendre la mesure de l'importance de la liberté, et plus encore de la force incomparable du sentiment de jubilation qu'on éprouve en se libérant. J'ai le souvenir très précis de l'état dans lequel je me trouvais dans les jours qui suivirent ma démission de l'armée, cette impression de vivre vraiment, d'être à nouveau pleinement homme, impression qui a fondé définitivement, disais-je, l'attachement que je peux avoir aux prétentions émancipatrices de l'éducation (mais aussi plus paradoxalement de la formation), et l'intuition du rôle que les ressources culturelles peuvent jouer dans ce processus. Si Baudelaire ne m'a pas aidé seul à sortir du guêpier dans lequel je m'étais fourré, il m'a permis, j'en suis convaincu, de tenir un cap, jouant son rôle de contrepoint face à l'endoctrinement insistant, défaisant le soir cette toile que mes formateurs tissaient le jour¹³.

¹³ Michel Debeauvais eut à connaître une expérience sans aucune commune mesure avec la mienne. Il évoque la façon dont la poésie lui a permis de ne pas perdre le fil de l'humain en lui : « À l'abri pour le moment du froid et du travail forcé, je peux concentrer ce qu'il me reste de forces, reprendre un peu conscience, et je recommence à former quelques pensées, encore bien tremblotantes. Je me souviens vaguement d'un passage de Faust où Méphistophélès l'enlève dans les airs pour lui montrer un paysage

« Comment mener une vie bonne dans une vie mauvaise ? », voilà la question lancinante que je n'ai eu de cesse de me poser et qui m'occupe aujourd'hui encore lorsque j'interviens sur un terrain de recherche, ayant à accompagner des changements qui ne sont pas tous et pas pour tous des progrès ! Comment contribuer à ce que les acteurs que j'accompagne mènent une vie bonne dans une vie parfois durablement mauvaise ? Comment faire en sorte qu'ils retrouvent la possibilité du souci de soi ¹⁴ ? Quel viatique mettre à la disposition de ceux qui naviguent dans une société liquide (Bauman, 2013) ? Si « personne n'émancipe autrui », pour reprendre la paraphrase que Cornet et De Smet ont proposée de la phrase célèbre de Paolo Freire (Cornet & De Smet, 2013), comment chercheurs et accompagnés peuvent-ils s'émanciper ensemble ? J'aborderai ces différentes questions dans la dernière partie de cet écrit. Elles sont au cœur des perspectives de recherche que je souhaite développer au cours des prochaines années.

2. De l'enseignement à la formation des maîtres : une imprévisible étrangeté à l'origine de ma réorientation en sciences de l'éducation

À l'issue de ma formation dans ce qui était encore l'École normale d'instituteurs de Montpellier, j'ai choisi d'enseigner dans une classe unique de l'arrière-pays héraultais. L'école de Camplong se trouvait à l'extérieur du village, en bordure d'un chemin qui menait vers des collines couvertes de châtaigniers et de cerisiers sauvages. Lorsque le programme de notre journée était achevé, les élèves et moi nous échappions de la classe pour profiter de ce terrain de jeu « grandeur nature ». Par la suite de ma carrière d'instituteur, j'ai enseigné dans des classes à cours double dans différents petits villages de l'Hérault. C'est dans l'un de ces villages que j'ai été sollicité pour accueillir des

infernale, et je me force à croire que je pourrai un jour retrouver le texte. Après la Libération, je découvre qu'il s'agit précisément de la région du Harz et de la vision que j'en ai eue » (Debeauvais, 2010, p. 14). (Cet exemple m'a été communiqué par Yvan Abernot lors de l'un de nos échanges).

¹⁴ Pris ici dans le sens que Socrate donne au souci de soi, à l'*epimeleia heautou*, point sur lequel revient Foucault dans son séminaire sur l'herméneutique du sujet (Foucault, 2001). Comme Foucault le rappelle, Socrate arpentait les rues en haranguant les Athéniens : « vous vous occupez de tout un tas de choses, de votre fortune, de votre réputation. Vous ne vous occupez pas de vous-même. »

stagiaires de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. L'expérience me décida à passer l'examen qui me permit de devenir maître-formateur.

Cette inflexion de ma carrière professionnelle fit émerger des questions nouvelles pour moi. Si j'avais été formé à l'enseignement, le champ de la formation d'adultes m'était peu connu. Intervenir à l'IUFM devant un public de futurs enseignants, les accompagner lors de leurs prises de classe, conduire des entretiens de conseil ou d'évaluation lors de visites de stage suscita nombre d'interrogations face auxquelles j'étais démuni. Je pressentais l'inefficacité de mes interventions, je touchais du doigt ce qui sépare le dire du faire, l'intention de sa réalisation. Je m'enquerrais de dispositifs auxquels je ne donnais pas encore de nom et qui permettraient de mettre en œuvre ce que je ne désignais pas encore comme « une approche intégrative de la formation ». Je découvrais ce à quoi je ne m'étais pas préparé : l'expérience de l'étrangeté dans un milieu qui m'était familier. Il ne suffit pas de connaître son métier pour réussir à former à ce même métier, m'étonnai-je. Cette découverte semble bien naïve, à la lumière des lectures que j'ai faites depuis. Je la livre dans la forme qu'elle prit à l'époque.

C'est cet étonnement qui m'amena à m'inscrire en 2001 dans le DESS Conseil et Formation en Éducation. Je fis partie de la première promotion d'étudiants de ce DESS que je pus suivre grâce à l'aménagement de mon service de maître-formateur. J'assistai ainsi à cette formation tout en poursuivant mon activité professionnelle et les apprentissages que j'y fis nourrissent de façon continue le développement de ma pratique. Au-delà de cet effet professionnalisant, le DESS révolutionna complètement bien des idées qui étaient alors miennes. Il a constitué un socle sur lequel ma pratique d'enseignant-chercheur continue de reposer. Je veux exprimer ici la gratitude qui est la mienne envers ces enseignants-chercheurs qui m'ouvrirent à de nouvelles façons de voir. Si, comme le dit Charbonnier, « l'acte de se cultiver (au sens de la *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets

sédentarisants de la culture » (Charbonnier, 2013, p. 100), c'est bien de cela dont il fut question pour mes condisciples et pour moi-même.

Lorsque je parle de révolution, je n'exagère pas l'impact que certains enseignements eurent sur ma vision de la formation, mais au-delà, sur certaines conceptions de l'individu, du travail et de la société. Marc Durand enseignait alors à l'IUFM de Montpellier. Je découvris grâce à lui les théories de l'action située, l'originalité de pensée de la cognition distribuée. Richard Étienne nous initia au GEASE¹⁵ et à ses fondements théoriques. Aujourd'hui encore, j'anime des groupes d'analyse des pratiques sur ce modèle, en licence professionnelle animation, dans le master Politique Enfance Jeunesse¹⁶ ou auprès de formateurs d'infirmiers. Les journées qu'Yves Clot et Pierre Pastré passèrent avec nous demeurent un souvenir précieux. Nous découvrîmes au cours de ces quelques heures la richesse théorique et méthodologique de leurs courants de recherche respectifs. La question de la subjectivité au travail fit écho à bien des préoccupations qui étaient les miennes, à rebours de conceptions parfois dominantes. La didactique professionnelle me fournit un cadre pour penser le développement du savoir-faire, renouvelant les bases piagétienes qui m'avaient été transmises lors de ma formation d'instituteur, constituant un ancrage que ma thèse mobiliserait ultérieurement et auquel il m'arrive encore de recourir dans certaines des recherches-interventions que je mène. Claudy Bouyon nous familiarisa avec les questions de genre qui m'étaient alors étrangères.

Le choc de cette dernière rencontre fut tel que je décidai d'entreprendre mon mémoire sous sa direction. Je le consacrai à l'étude des parcours atypiques, plus précisément à celui des filles qui s'orientent en filière menuiserie, filière que caractérisent un certain nombre de stéréotypes de genre et que fréquentent presque essentiellement des jeunes hommes (Broussal, 2002). Il me semblait intéressant de

¹⁵ Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives.

¹⁶ Ces deux diplômes appartiennent au Département des Sciences de l'éducation de l'Université Jean Jaurès.

comprendre ce qui peut expliquer que certaines jeunes filles parviennent à s'affranchir de déterminants culturels pour faire le choix d'un métier dans lequel elles considèrent être en mesure de s'épanouir. On le devine, c'est à la question plus large de ce qui nous permet de nous affranchir de ce qui nous contraint que ce travail s'intéressait. Je le concluais en citant Françoise Héritier : « La conscience, sinon la raison, est un puissant ressort pour faire bouger les choses » (Héritier, 1996). Je veux évoquer enfin Dominique Bucheton qui devint ma directrice de thèse et qui nous amena à reconsidérer le rôle du langage dans les apprentissages, dans la formation, dans les pratiques. À l'issue de mon DESS, c'est vers elle que je décidai de me tourner pour m'engager dans un parcours doctoral en sciences du langage. La dynamique que ce DESS avait insufflée était telle qu'il ne m'était pas envisageable de l'interrompre. Avant d'en venir à la présentation de ce travail de thèse et des publications qui suivirent, il convient de dire quelques mots d'un épisode qui eut une certaine incidence sur ma trajectoire d'enseignant-chercheur.

3. Ce que l'on voit dans le couchant : éloge de la bifurcation

Ainsi que l'évoque Abbott :

le concept du *turning point* est assez ancien [Hughes, 1971]. Il a connu ses applications majeures dans les études sur le parcours de vie. Le texte très souvent cité de Elder [1985] décompose le parcours de vie en « trajectoires et en transitions ». Les trajectoires sont des séquences, interreliées et interdépendantes, d'événements dans les différentes sphères de la vie. Les transitions sont tantôt des étapes à l'intérieur de trajectoires régulières, tantôt des changements radicaux. « Certains événements », dit Elder, « sont des *turning points* importants de la vie – ils réorientent notre route » (Abbott, 2009, p. 191).

C'est l'un de ces événements que je souhaite évoquer, prenant la pleine mesure de ce qu'ajoute Abbott à ce propos : « Ce qui fait qu'un *turning point* est un *turning point* et non une banale ondulation, suppose qu'un temps suffisamment long se soit écoulé “dans la nouvelle orientation” au point qu'il soit devenu clair que la direction a véritablement changé » (Abbott, 2009, p. 192).

En 2005, alors que j'étais engagé dans ma thèse, je me suis présenté au concours d'Inspecteur de l'éducation nationale. L'image que je me faisais de cette fonction me

paraissait suffisamment précise pour que je puisse m’y projeter. J’avais été conseiller pédagogique auprès d’un inspecteur une année durant. J’avais pu animer un groupe départemental à ses côtés, en relation étroite avec mon travail de thèse. Ce dispositif visait à accompagner les professeurs des écoles du département dans leurs pratiques d’enseignement de la littérature au cycle 3. Une publication a vu le jour à l’issue des formations que nous avons mises en place (Groupe départemental maîtrise de la langue, 2005). Il me paraissait tout à fait envisageable alors, voire profitable, de concilier une activité de recherche et l’exercice du métier d’Inspecteur. J’y voyais l’opportunité de « traduire » auprès des enseignants les travaux auxquels je m’étais familiarisé. Je me réjouis ainsi de ma réussite à ce concours.

La première déconvenue survint à l’ESEN¹⁷ en plein débat sur les méthodes de lecture. L’intervention que Roland Goigoux¹⁸ devait faire devant les inspecteurs stagiaires fut déprogrammée. Les positions qu’il tenait étaient en divergence avec la ligne officielle du ministère qui prévalait en 2005 sur la question de la « bonne manière » de concevoir un enseignement de la lecture. Je fus d’autant plus heurté par cette déprogrammation que j’avais pu apprécier une intervention de Roland Goigoux lors du colloque de l’AIRDF¹⁹ en 2004 et que l’un de mes anciens collègues maître-formateur était l’auteur d’une méthode, *Abracadalire*, qui se trouvait mise à l’index (D. Fabre & Fabre, 1995). J’éprouvais pour la première fois l’incompatibilité de deux logiques que je pensais initialement pouvoir concilier. Nous fûmes quelques-uns à nous émouvoir de l’annulation de cette conférence, mais il nous fut signifié que notre émotion était malvenue de la part de futurs cadres de l’Éducation nationale. J’ai rongé mon frein et poursuivi ma formation.

¹⁷ École supérieure de l’éducation nationale, aujourd’hui ESENER, École supérieure de l’éducation nationale de l’enseignement supérieur et de la recherche.

¹⁸ Professeur des universités, Université Blaise-Pascal (ESPE) de Clermont-Ferrand (France), Laboratoire Act-é.

¹⁹ Association internationale pour la recherche en didactique du français.

Ma prise de poste précipita les choses. Comme le veut la coutume, celle-ci commença par son lot de fermetures de classes qu'il me fallut justifier comme je le pouvais, en me rendant auprès de ceux en qui je persistais à voir des collègues. L'accueil fut froid ainsi qu'on l'imagine. D'autres directives survinrent, liées à l'apprentissage des langues vivantes, dont je dus me faire le messenger peu convaincu et peu convaincant. Je décidai de prendre le taureau par les cornes. J'informai ma hiérarchie de ma décision de démissionner du poste d'inspecteur que j'occupai. Il me fallut batailler pour faire entendre ma décision, pour convaincre mes interlocuteurs qu'il ne s'agissait pas d'un mouvement d'humeur. Je parvins à retrouver un poste d'enseignant à Montpellier, dans une classe de cours préparatoire, ironie du sort. Même si la transition fut rude, je ressentis le même sentiment de libération que lors de mon départ de l'armée. Je perçus dans le même temps que je venais de « bifurquer » et d'abandonner définitivement une trajectoire dans laquelle je cheminais depuis des années. Cette période constitua un *turning point* et je suis en mesure d'identifier précisément ce qui en constitua l'élément déclencheur.

Un soir que je quittais les bureaux de l'inspection et comme je regagnais ma voiture garée sur un parking désert à cette heure tardive, j'aperçus dans la lumière du couchant deux routards courbés sous le poids de leurs sacs à dos. Je suis resté un moment sidéré par la vision de ces hommes aux visages tannés et aux vêtements fatigués, avançant sur le bord de cette route aveyronnaise à la recherche d'un endroit pour bivouaquer. Des échos de Kerouac me sont aussitôt revenus à la mémoire par delà les ans et dans l'échange de regards que nous avons eus, je me suis vu comme ils me voyaient : un type guindé et blafard dans son costume sombre. J'ai eu la conscience nette de m'être égaré et j'ai senti l'urgence de me ressaisir. C'est peu de jours après cette rencontre que je pris la décision de démissionner.

Ce *turning point* n'a pas eu que des conséquences professionnelles. Il a eu un impact sur mon parcours de chercheur, puisque lorsque j'ai été recruté comme enseignant-

chercheur il m'a semblé évident que je ne travaillerais pas sur le terrain de l'école. Non que j'y fusse *persona non grata*, mais parce que ma sensibilité à tout ce qui touchait l'école et aux changements qu'elle connaissait en ce début de XXI^e siècle me paraissait telle qu'il me semblait difficile de ne pas conduire de recherches à charge, qu'il s'agisse de la formation des maîtres, des programmes d'enseignements ou du rôle que l'évaluation des élèves y tenait. J'ai respecté cet engagement à deux exceptions près (Broussal, 2015b; Broussal & Talbot, 2010).

Si dans les publications scientifiques qui ont été les miennes, j'ai généralement tu ces aspects biographiques, me conformant aux canons d'une telle écriture, il me semble nécessaire de les évoquer dans le cadre de cette note de synthèse. L'exercice relève pour moi d'une exigence épistémologique (et non de l'envie de se raconter). Il m'amène à préciser la façon dont mon investissement dans la recherche s'inscrit dans une trajectoire individuelle à laquelle il donne sens. Si « l'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (De Gaulejac, 1999), le métier d'enseignant-chercheur a largement contribué pour moi à un tel projet, par cet exercice régulier de l'écriture, de l'introspection, de la vigilance qu'il requiert. Et si l'écriture peut être blanche (Barthes, 1953), la pensée ne saurait l'être. J'ai souhaité donner ces repères biographiques, adoptant une forme narrative qui ne me paraît pas absolument atypique au regard des notes de synthèse qu'il m'a été donné de lire, avant de reprendre dans les pages qui suivent un mode d'exposition plus conventionnel.

4. Les débuts de cours, des zones potentielles d'imprévu

Je l'ai évoqué plus haut, mon inscription en thèse répondait à une double intention : poursuivre la dynamique engagée par le DESS et contribuer à la formation des enseignants. Dans l'exercice de ma pratique de maître-formateur, j'avais pu identifier à quel point les débuts de cours étaient déterminants pour le bon déroulement de l'activité des élèves et des enseignants, marqués par la survenue d'imprévus parfois déroutants

pour les stagiaires que j'accompagnais. L'ERT²⁰ qu'animait Dominique Bucheton s'intéressant aux gestes professionnels des enseignants, il m'est paru opportun d'analyser sous cet angle des débuts de cours, certains réalisés par des enseignants stagiaires, d'autres par des enseignants plus expérimentés.

Mes premières lectures me permirent de densifier cet objet. Les phases d'ouverture ont en effet donné lieu à de nombreuses études dans des champs différents. Goffman relève à propos des conversations ordinaires qu'il est « plus facile de choisir au début de la rencontre le type de traitement qu'on attend des autres et celui qu'on leur réserve, que de modifier le type de traitement adopté, dans le cours même de l'interaction » (Goffman, 1973, p. 19). Dans sa recherche portant sur les échanges entre chercheurs, Mondada indique quant à elle que les séquences d'ouverture « sont le moment de l'interaction où prend forme le contact entre les participants, le contexte de la rencontre est défini, les participants s'accordent sur le type d'activité dans laquelle ils s'engagent. Son déroulement accomplit ainsi les conditions qui configurent la suite de l'interaction dans sa globalité. [...] d'où l'importance particulière de la manière dont commence toute rencontre » (Mondada, 2005, p. 37). Dans le cadre scolaire, cette rencontre me paraissait particulièrement hasardeuse pour autant que je pouvais en juger, le désaccord s'exprimant régulièrement à travers l'émergence de malentendus grevant l'interaction maître élèves. Dans une perspective praxéologique, il semblait dès lors intéressant de comprendre ce qui conduisait à ces désaccords et d'identifier les gestes professionnels qui concourraient à leur résolution.

L'un des enjeux de l'enseignement étant la construction de références communes, la labilité ainsi que l'opacité du médium langagier constituent un facteur déterminant, ouvrant sur de nécessaires ajustements en situation que la dissymétrie des interlocuteurs tout autant que la situation pédagogique compliquent. Évoquant cette opacité du langage, Merleau-Ponty remarque que :

²⁰ Équipe de Recherche Technologique.

nulle part il ne cesse pour donner place à du sens pur, il n'est jamais limité que par du langage encore et le sens ne paraît en lui que serti dans les mots [...] Nos analyses de la pensée font comme si, avant d'avoir trouvé ses mots, elle était déjà une sorte de texte idéal que nos phrases cherchaient à traduire. Mais l'auteur lui-même n'a aucun texte qu'il puisse confronter avec son écrit, aucun langage avant le langage (Merleau Ponty, 1960, pp. 53–54).

Ainsi, contrairement à ce que le sens commun conçoit, les énoncés ne véhiculent pas un sens préétabli. Celui-ci se construit pour une grande part dans l'énonciation. Cette construction de significations, devenant co-construction dans le cadre de la classe, opère en permanence entre plasticité et stabilité du langage. Elle nécessite une diversité de processus que Culioli regroupe sous le terme d'ajustement :

La notion d'ajustement est fondée elle-même sur la conception qu'il n'y a pas des énoncés tout prêts, des vérités toutes prêtes, mais des énoncés produits par un sujet, de telle manière qu'autrui va lui-même reconstruire à partir des marqueurs des représentations. Entre cette construction et cette reconstruction, nous allons donc avoir un ajustement. Et ce n'est pas un ajustement comme dans un meuble que vous montez en kit, avec des entailles toutes prêtes par rapport à une languette toute prête, sans qu'il n'y ait rien à faire pour que ça coïncide (Culioli, 2002, p. 187).

Le langage est ainsi fait qu'il résiste à ces ajustements. Car à sa labilité, à son opacité, il convient d'ajouter sa robustesse. Dans son approche de la conversation, Kerbrat-Orecchioni établit que le flou des règles ouvre sur différents mécanismes de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Ces lectures m'amènèrent à requalifier progressivement ma conception initiale du malentendu que je ne pouvais plus considérer seulement comme des dysfonctionnements à proscrire. La position que j'adoptai rejoint celle de Beust, pour qui les cas de malentendus « ne sont en aucun cas des marques d'échec de ce processus de co-référenciation », mais « montrent simplement que le consensus n'est pas encore atteint » (Beust, 1998, p. 23). Dans le contexte de la classe, eu égard à la dissymétrie maître-élèves que j'évoquais plus haut, cette co-référenciation constitue un enjeu fort. En employant la métaphore de la construction d'une coque, Culioli (2002) regroupe sous le terme de « calfatage » ces arrêts prosodiques, ces reprises, ces particules qui

permettent à la communication de se poursuivre, sans toutefois verser dans la recherche d'une intercompréhension idéale qui la condamnerait à prendre la forme d'un échange névrotique. À propos des malentendus scolaires, Langumier relève qu'en général :

l'élève pense comprendre ce que dit le maître et ce dernier s'aperçoit que son discours a été interprété d'une autre façon que celle à laquelle il songeait. Généralement il interprète cette différence comme une erreur de l'élève, erreur qu'il corrige ou fait corriger ; mais l'ambiguïté n'est pas toujours levée par cette correction (Langumier, 1990, p. 119).

Ainsi la visée de construction de connaissances partagées complexifie le rapport que les enseignants entretiennent au malentendu, leur volonté de faire apprendre un savoir défini les rendant suspicieux à leur égard.

Les termes du problème se trouvaient clairement posés, dès lors que le calfatage raisonnable ou le malentendu nécessaire rencontraient le désir fort légitime de faire apprendre, de corriger les erreurs, de construire un savoir. En me centrant sur les opérations de « co-construction progressive de la référence » (Vion, 2000, p. 44), j'ai cherché à décrire les modalités selon lesquelles les partenaires élaboraient cet « espace de significations partagées à propos du savoir » (Saada-Robert & Balslev, 2004, p. 135).

Ma thèse fut soutenue en décembre 2006, sous le titre suivant : *Interagir en début de cours, une professionnalisation du malentendu, entre savoir et langage*. Pour les raisons que j'évoquais, je ne poursuivis pas dans l'orientation scientifique qu'elle dessinait. S'agissant d'une thèse en sciences du langage, je fus qualifié début 2007 en 7e et 70e section (sciences du langage et sciences de l'éducation). Je fus candidat à des postes dans l'une et l'autre section et fis le choix de rejoindre le département des sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse II-Le Mirail et l'équipe EVACAP du Crefi-T. Ce recrutement entérina mon projet d'inflexion thématique et m'écarta de la recherche sur les gestes professionnels des enseignants. Ce travail doctoral donna toutefois lieu à trois publications dans des revues (Broussal, 2004e ; Broussal & Bucheton, 2008 ; Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, & Larguier, 2004), à six communications dans des colloques (Broussal, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2005, 2007), et à un chapitre

d'ouvrage (Broussal, 2009a). La récente recherche-intervention que j'ai réalisée auprès d'une équipe de médecins anesthésistes m'a conduit à renouer avec les méthodes et les intérêts scientifiques qui étaient alors les miens (Thuries & Broussal, 2016). Travaillant sur les consultations pré-anesthésiques en chirurgie ambulatoire, je retrouvai un certain nombre de caractéristiques des situations que j'avais analysées :

- une dissymétrie par rapport aux savoirs en jeu,
- le rôle central du langage et sa transparence trompeuse,
- l'importance des phénomènes de malentendu et leur influence sur le déroulement de la conversation.

À une première publication doit s'ajouter une deuxième dans le cadre d'un numéro des *Dossiers des sciences de l'éducation*, consacré à « Apprendre des interactions de soin », que Joris Thievenaz et moi-même coordonnons et qui paraîtra en 2018. Cette deuxième publication se centrera sur les apprentissages professionnels que les praticiens développent dans leur exercice relativement à ces questions d'ajustement et de rapport au savoir. Je présente ci-après le cadre théorique dans lequel s'inscrivaient mes travaux ainsi que les principaux résultats qu'ils produisirent. Je m'efforcerai de montrer la continuité avec mes recherches actuelles, lorsque cela s'avère pertinent.

5. Langage, savoir et agir enseignant : cadre théorique de notre recherche sur les malentendus en début de cours

5.1. Enseigner, une activité située, cultivée et interprétative

Dans les différents travaux qu'il m'a été donné de conduire sur les débuts de cours, j'ai considéré l'enseignement comme une activité opérative complexe (Durand, 1996) dans laquelle prime un souci d'efficacité et d'économie. Le concept d'image opérative (Ochanine, 1978) s'inscrit dans cette conception, l'image opérative se caractérisant par son adéquation à la tâche, son laconisme, sa simplicité. Ainsi que Schön (Schön, 1983) a pu le mettre en évidence, dans nombre de situations de travail, dont celles au cœur

desquelles surviennent des épisodes de malentendu, les problèmes ne sont pas donnés, mais à construire par l'acteur. Vergnaud distingue utilement deux classes de situations : celles dans lesquelles l'acteur dispose dans son répertoire des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation, celles pour lesquelles il « ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec » (Vergnaud, 1990, p. 136).

J'ai évoqué plus haut la découverte qu'avait constituée pour moi le courant de l'action située. Allant à rebours de la vision d'un acteur rationnel et de la suprématie des plans, cette conception a définitivement modifié le regard que je peux porter sur l'activité humaine. Elle repose sur l'idée selon laquelle toute action est dépendante des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle se déroule. L'activité cognitive des acteurs est elle-même située (Barbier et al., 2000 ; Barbier & Durand, 2003 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987). On conçoit l'impact qu'une telle théorie peut avoir sur la conception de la formation en général (Champy-Remoussenard, 2005) et sur la façon que j'avais d'envisager le tutorat dans le cadre de mon activité de maître-formateur, dans un environnement professionnel qui privilégiait la pédagogie du modèle et le donner conseil. Cela nécessite de penser la compétence de l'acteur à résoudre les problèmes qui surviennent, tout autant que sa capacité à mettre en œuvre des savoir-faire stabilisés. L'actuelle réingénierie des formations paramédicales s'inscrit dans une telle perspective ce qui nécessite une réorganisation de l'activité des formateurs dont l'ampleur a parfois été sous-estimée, aspect que j'ai abordé dans une recherche récente (Broussal, 2016).

Quéré considère la cognition comme « incorporée » à l'action : « réaliser une action c'est créer, de l'intérieur de son accomplissement, un sens qui est à la fois une direction et une signification » (Quéré, 1998, p. 159). Le rôle des plans est par conséquent à reconsidérer : Suchman (1987) indique ainsi que c'est par une illusion rétrospective que

L'action peut apparaître aux acteurs comme la réalisation de plans prédéfinis. Comme nombre d'illusions, celle-ci pourrait avoir un bel avenir. Elle a par ailleurs un effet certain sur la façon dont les individus s'engagent dans l'activité. Morine-Dersheimer (1978, cité Bressoux & Dessus, 2003) montre que la distance entretenue à la planification permet d'identifier trois profils d'enseignants :

- ceux qui sont centrés sur le plan du cours,
- ceux qui sont centrés sur la réalité,
- ceux qui sont centrés sur les problèmes.

L'assouplissement d'une conception par trop rationnelle et planifiée de l'activité constitue aujourd'hui encore l'un des enjeux importants des groupes de GEASE que j'anime (Broussal, 2014). Cela nécessite aussi de repenser le rapport à la prescription, projet tout autant scientifique que politique dans un contexte où prévalent des pratiques évaluatives tendant à renforcer le caractère normatif de la tâche, avec les effets que l'on sait (Dejours, 2003).

Agir ne consiste donc pas exclusivement à appliquer des plans, c'est aussi construire des significations en cours d'action (Ecco, 1988; Theureau, 1992; Whitson, 1997). C'est réévaluer continûment un certain nombre de connaissances antérieures et développer de nouvelles connaissances sur l'environnement (Varela, 1989). Je me suis appuyé, dans ma thèse et dans les recherches qui s'y rattachent sur le cadre théorique de la didactique professionnelle. Au regard de la perspective praxéologique qui était la mienne, un tel cadre (que je ne développerai pas ici) me permettait d'envisager conjointement l'analyse de l'activité et l'ingénierie de formation. En cohérence avec le point de vue que je développais précédemment, il me permettait par ailleurs de repérer des formes de conceptualisation sans verser dans la rigidité de règles dont l'obéissance se heurterait, comme l'a pointé Bourdieu (1972) à l'épineuse question des règles définissant « la manière et le moment opportun » d'appliquer ces règles : le *kairos* des sophistes. J'y

reviendrai plus largement dans la troisième partie de cet écrit, mais une telle conception de l'action imprègne la façon dont je considère aujourd'hui les éléments d'analyse et la formulation de recommandations dans le cadre de recherches commanditées, ou dans celui de recherches visant à accompagner un changement (Bedin & Broussal, 2015; Broussal, 2013; Broussal et al., 2015). Il faut fréquemment lutter contre la demande de solutions exprimée par ces mêmes commanditaires, déconstruire l'idée communément admise que la théorie gouvernerait la pratique²¹. Il y a là un enjeu fort d'émancipation que je développerai plus avant, tant il conduit à déconstruire la hiérarchie des statuts, le rapport du savoir académique aux pratiques ordinaires, à dépasser la culture dominante de la maîtrise pour envisager l'acte comme une aventure (Mendel, 1998), tant il invite les individus et les collectifs à penser par eux-mêmes, à considérer la nature labile de ce «soi-même» se renouvelant pour une part au cours de l'interaction sociale.

L'activité enseignante possède une dimension culturelle : elle s'inscrit dans des pratiques sociales héritées qu'elle contribue à remodeler (Gebauer & Wulf, 2004). Elle fait partie d'un genre professionnel qui constitue une mémoire pour l'agir (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). Face à cette contradiction qui peut apparaître entre d'un côté l'idée d'une activité située, inséparable d'un contexte en émergence, et de l'autre celle d'une activité inscrite dans une culture qui lui préexiste, il faut rappeler la mise au point de Mondada quant à la position de Garfinkel (1967) :

[L'idée que l'action est un accomplissement localement situé] a souvent été mal comprise, notamment par ceux qui l'ont interprétée comme la recréation et la réémergence incessante et *ex nihilo* des normes, de la culture et de l'histoire dans *l'hic* et *nunc*. En fait, elle ne consiste pas du tout à dire que les membres réinventent et redécouvrent constamment les règles de leurs propres actions. Elle considère en revanche que la culture, la société, le langage, comme toutes les grandes institutions, sont des accomplissements pratiques dont la stabilité et la factualité résultent d'un travail interactionnel incessant ; que les normes, les valeurs, les représentations ne sont pas les guides uniques de l'action, mais des ressources mobilisées sur la base de leur interprétation pratique dans l'action, dotées donc d'un sens qui n'est pas donné ou imposé a priori, mais qui est

²¹ Selon la belle formule d'Yvan Abernot, « la théorie ne gouverne pas la pratique, elle la transcende ».

constamment retravaillé dans et par l'action dans l'ajustement à ses contingences (Mondada, 2005, pp. 21–22).

5.2. La place centrale du langage

Dire que le langage occupe une place centrale, c'est s'opposer aux approches mentalistes considérant la pensée indépendamment du langage. C'est reconnaître avec Vygotski (1985) que le langage est l'instrument majeur de l'activité humaine. Ainsi que le rappelle Sève, « les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes » (Sève, 1985, p. 14). En contexte scolaire et dans des situations de construction de connaissances :

les pratiques langagières ne sont plus la manipulation d'un instrument technique, neutre et transparent, mais une médiation, une activité du sujet, qui apprend à l'école en transformant ses concepts spontanés en concepts scientifiques, reconfiguration progressive de ses représentations et pratiques initiales, ce qui suppose un changement de positionnement énonciatif. L'objectif de stabilisation prend acte de l'importance de la manière dont l'élève s'organise cognitivement à l'intérieur des tâches, mais engendrée par un contexte précis : celui où il joue son « institution » comme sujet d'une communauté discursive nouvelle, la communauté « scientifique-scolaire » (Bernié, 2001b).

Le langage joue par ailleurs un rôle déterminant dans l'organisation des collectifs. Pour que des institutions se développent, pour que des formes de coopérations soient envisagées, la discussion, la négociation sont indispensables. L'activité langagière, parce qu'elle constitue le moyen par lequel les acteurs se représentent le monde, leur permet de décider conjointement de formes d'action collective (Bronckart, 1996), elle permet à chacun de négocier sa place, de préserver sa face et celle des autres participants (Goffman, 1974b). Le langage constitue le groupe classe en communauté discursive (Bernié, 2001a), une communauté dans laquelle s'élaborera une culture commune (Caillier, 2005). Pour Caillier :

la culture commune de la classe est en évolution permanente, elle est à la fois l'ensemble des expériences collatérales des objets et un réservoir disponible de

connaissances, d'habiletés et d'attitudes reconnues et partagées par la majorité des membres de la communauté. Si un élément introduit par l'élève est intégré dans la culture commune de la classe, celui-ci peut être reconnu comme auteur et tirer bénéfice de ce statut. On appellera apprentissage une modification de la culture de l'élève. Cet échange peut se faire dans le creuset culturel commun de la classe par reprise, modification, recontextualisation d'éléments de la culture de la classe confrontés à des éléments importés des cultures des élèves et du maître (id., p. 84).

5.3. Rapport au savoir, enjeux de pouvoir

Alors même que ma recherche doctorale n'abordait pas de façon frontale les questions du pouvoir et de l'émancipation, j'ai trouvé à la relecture de mes travaux un certain nombre de fils qui la relie à mes préoccupations actuelles. Après avoir présenté de façon synthétique les principaux résultats auxquels je suis parvenu dans cette première phase de recherche, je conclurai cette première partie par l'exemple d'une autoconfrontation conduite avec une enseignante à propos d'une séance de littérature au cycle III. Cet exemple montre à mon sens la potentialité émancipatrice des recherches que je menais à l'époque, potentialité que je ne faisais qu'effleurer et que je développe aujourd'hui de façon plus systématique.

Sans méconnaître les travaux d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 2001)), microsociologique (Charlot, 1997) ou didactique (Chevallard, 2002; Loizon, 2005), j'ai abordé la notion de rapport au savoir sous l'angle d'un « ensemble de relations de sens, donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou les produits du savoir » (Charlot, 1997, p. 93). Ce dernier a pointé très tôt les relations entre savoir et pouvoir, indiquant que lorsque le savoir intervient dans une pratique, ce qui est le cas de l'enseignement, il permet à celui qui le met en œuvre d'assurer son pouvoir. Beillerot souligne de son côté que le rapport au savoir d'un sujet se constitue dans le premier moment comme rapport à la soumission. Apprendre, c'est apprendre les réponses des autres : « le rapport aux réponses devient alors le rapport de chacun aux dogmes, rapport à la dogmatique, c'est-à-dire selon Legendre à la genèse des normes, et partant c'est de filiation dont il s'agit. Il y a donc une deuxième soumission : après avoir reconnu ne pas savoir, il faut maintenant s'engager dans le savoir des autres » (Beillerot,

2000, p. 46). À l'époque où je réalisais mon parcours de thèse, je n'avais pas lu Rancière, lecture qui aurait pu m'amener à tirer ce fil plus avant (Rancière, 1987). À travers sa pratique de classe, l'enseignant valorise un certain rapport au savoir, induisant un certain type de relation au pouvoir. Sous couvert d'émancipation, la classe peut se révéler comme un espace de disciplinarisation (Roland, 2013). Une telle lecture m'était alors étrangère, voire inaccessible, du fait qu'étant moi-même enseignant il m'était difficile de déconstruire cette fiction du hussard noir qui m'avait été transmise lors de ma formation, et de m'engager dans une analyse critique de l'école que je n'ai faite que bien plus tard. Il me semblerait aujourd'hui impossible de conduire une recherche sur les pratiques de classe sans interroger les relations de pouvoir ou les formes d'émancipation qu'elles promeuvent. Après avoir donné une description volontairement succincte du cadre théorique qui était le mien, je voudrais présenter les principaux résultats auxquels je suis parvenu, de façon tout aussi synthétique.

6. Principaux résultats du programme de recherche « professionnalisation du malentendu en début de cours »

Le principal résultat de ma recherche sur les débuts de cours a consisté, dans la suite des recherches visant à repérer les gestes professionnels des enseignants (Bucheton, 2009; Crocé-Spinelli, 2007; Jorro, 2002), à identifier les caractéristiques du geste magistral d'ajustement tel qu'il se présente en début de cours, notamment lors des épisodes de malentendu. Ce geste vise à orchestrer la rencontre d'un cadre didactique préconçu et d'un contexte qui prend forme à travers les interactions du maître et des élèves, la concrétisation d'une intention individuelle en une émergence collective. Dans cette perspective, le malentendu constitue l'occurrence exacerbée d'un ensemble de feedbacks sur lesquels l'enseignant se fonde pour ajuster son agir. J'ai montré que ces feedbacks le renseignent sur le niveau de partage d'un ensemble d'éléments qui influent sur les conditions de l'interaction didactique : la façon dont les élèves se représentent la situation, leurs pré-construits culturels et la proximité de ceux-ci avec les références

convoquées, leur rapport aux savoirs en jeu. J'ai enfin mis en évidence que ces gestes d'ajustement s'inscrivent dans l'horizon plus large de ce que j'ai défini comme la tâche de cadrage, tâche que l'enseignant s'auto-prescrit.

6.1. La tâche de cadrage

Le geste professionnel d'ajustement contribue à la réalisation d'une tâche de cadrage qui oriente le geste vers son résultat. J'ai pu mettre en évidence que les premiers éléments de savoir que l'enseignant convoque lors des séquences d'ouverture, relevant de son point de vue de supposés pré-construit (i.e. faisant partie toujours du point de vue de l'enseignant de la culture de classe), donnent régulièrement lieu à des opérations d'ajustement. Ce résultat était inattendu : des savoirs destinés à faire cadre, des savoirs inscrits dans la communauté discursive (Bernié, 2001a, 2002) se trouvaient pris dans des mécanismes de négociations. J'ai ainsi montré qu'ils subissaient au cours de l'interaction un ensemble de déformations dont l'effet était de produire en retour des modifications du cadre et de l'intention didactique elle-même. D'où le rôle majeur joué par le geste d'ajustement, à considérer dans la perspective d'un cadrage plastique, à distinguer de l'ajustage mécanique que l'on peut rencontrer en contexte industriel.

Précisons l'usage que j'ai fait du concept de cadre (Bateson, 1972; Goffman, 1974a). Lors des autoconfrontations que j'ai réalisées avec eux, les enseignants ont évoqué à diverses reprises la nécessité d'ouvrir la séance par « quelque chose qui n'est pas trop compliqué », ou encore de « cadrer les choses dans l'esprit des enfants ». La tâche de cadrage repose sur une conception du cadre de nature résolument épistémique, rejoignant la définition qu'en donne Douady, dans le champ de l'enseignement des mathématiques :

un cadre est constitué des objets d'une branche des mathématiques, des relations entre les objets, de leurs formulations éventuellement diverses et des images mentales associées à ces objets et ces relations. Ces images jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement comme outils, des objets du cadre. Deux cadres peuvent comporter les mêmes objets et différer par les images mentales et la problématique développée (Douady, 1986, p. 11).

Le cadrage en début de cours vise donc à spécifier un mode singulier de mise en relation d'objets de connaissance, d'images, de discours potentiellement disponibles, mode de mise en relation sur la base duquel seront développés les échanges ultérieurs, déterminants pour les apprentissages à venir. C'est bien cette question de la disponibilité des savoirs et des discours qui s'avère extrêmement problématique, question qui dépasse bien largement le cadre de la classe et qui se pose dès lors que les interactions langagières s'inscrivent dans une perspective téléologique. C'est d'ailleurs l'un des intérêts qu'il y a selon moi à étudier la tâche de cadrage que d'y voir posée, de façon exemplaire, cette question des limites de toute disponibilité supposée en matière d'apprentissage. Je retrouve Goigoux (2001, p. 147) lorsque après avoir souligné que « la qualité de cet ajustement didactique est l'un des fondements de l'expertise professionnelle des enseignants », il insiste sur le fait qu'il s'agit « d'une opérationnalisation incessante de la zone proximale du développement des élèves, sans qu'il soit possible cependant de la définir a priori et de manière générale » (Goigoux, 2001, p. 147). Il y a donc une complexité inhérente à l'objet, que je pointais comme un véritable défi pour la formation des enseignants. Plus largement et dans une perspective qui intéresse l'accompagnement du changement, ces travaux de recherche nous invitent à penser la façon dont l'hétérogénéité culturelle ou axiologique est envisagée et reconnue, interrogeant les modalités de conduite du changement qui précipitent ou ignorent les temps de co-référenciation et les possibilités d'ajustement, postulant une communauté supposée de vision ou recourant à des arguments de raison censés s'imposer à tous (Milner, 2011). La plasticité assumée du cadrage ouvre à une réflexion sur la délibération comme exercice de la démocratie, et sa compatibilité avec certaines conceptions technicistes de l'enseignement ou du gouvernement des individus.

6.2. Rapport au savoir, rapport au langage

Le deuxième groupe de résultats que je souhaite rappeler concerne les formes de conceptualisations identifiées dans les commentaires des enseignants. J'ai établi que la

reconnaissance du caractère constructif du malentendu relève d'une conceptualisation de nature bipolaire, entendant par là qu'elle implique un rapport conjoint au savoir et au langage. Ce type de conceptualisation n'a été repérée que chez les enseignants expérimentés. Cela s'explique probablement par le fait qu'elle se constitue dans l'expérience longue de la pratique, à rebours d'idées communément admises concernant l'objectivité des savoirs et la transparence du langage. Je veux dire qu'il faut du temps pour déconstruire, par la seule confrontation à la réalité, des formes culturelles héritées. Il faut du temps pour rompre avec la métaphore facilitatrice de la transmission et envisager l'interaction didactique dans l'unité complexe du dire, du faire et du savoir (Sharrock & Watson, 1990) : « Le savoir ne peut s'isoler ni des formes sémiotiques qui l'expriment, ni des contextes où ces formes sémiotiques sont produites » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 2).

Un type spécifique de rapport au savoir et de rapport au langage se trouve donc associé à la conceptualisation du malentendu que j'ai caractérisée et plus largement à l'interprétation des feedbacks dans une logique d'intercompréhension :

- Un rapport au savoir qui adopte le modèle de la circulation des savoirs de type horizontal (Dugal & Léziart, 2004). Ce modèle intègre la responsabilité de l'enseignant en tant que porte-parole d'un discours de connaissance, la propre responsabilité et légitimité des élèves, et les inévitables déformations du savoir qui en découlent. Dans ce type de rapport, l'enseignement supporte un processus de traduction (Callon, 1986) qui est aussi processus de trahison, conduisant à considérer les pratiques enseignantes « comme un lieu de création de nouveaux savoirs » (Philippe, 2004, p. 34).
- Un rapport au langage reconnaissant l'importance de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1999) et des ajustements (Culioli, 2002). La situation d'enseignement renforce cette dimension de par son aspect éminemment

dissymétrique (François, 1990), qui induit un partage du contexte fréquemment lacunaire.

7. La recherche à visée praxéologique est ses effets émancipateurs : l'exemple d'une séance de littérature au cycle III

En reprenant ces travaux pour l'écriture de ma note de synthèse, j'ai pris la mesure de l'influence qu'ils pouvaient avoir eue sur certaines conceptions qui m'animent aujourd'hui encore, en dépit de l'inflexion importante de mes recherches. Il ne s'agit pas de chercher à construire de la cohérence à tout prix. J'ai dit l'attachement qui était le mien pour les bifurcations. Il ne s'agit pas non plus de verser dans ce conservatisme académique dont Bachelard dit assez le risque (Bachelard, 1967), mais de relever trois sortes de continuités :

- Continuité concernant tout d'abord cette approche interactionniste de la réalité sociale à laquelle je suis attaché, cette idée selon laquelle une part d'émergence constitue nos pratiques et que dès lors que l'on s'intéresse aux métiers adressés à autrui, il convient en tant que chercheur de se rappeler qu'aucune planification ne saurait écarter l'imprévu. La connaissance produite sur l'action passée éclaire l'action à venir, elle ne saurait la mettre à l'abri de l'inédit.
- Mon deuxième point d'ancrage se trouve dans cette conception sociolinguistique du savoir que j'ai développée. Elle me conduit à penser l'importance des dispositifs de traduction, de valorisation et de validation dans le cadre des recherches-interventions que je mène, à résister à l'illusion d'une diffusion mécanique de savoirs immarcescibles.
- Le troisième point concerne cette vigilance nécessaire qui consiste à envisager l'inéluctable de l'altérité tout autant que son invisibilité qui nous conduit fréquemment à sous-estimer l'importance de ces phases de co-référenciation que j'ai étudiées. Je le disais, ce troisième point me paraît essentiel pour penser la

conduite et l'accompagnement du changement. J'y reviendrai, mais je voudrais clore cette première partie par un exemple de recherche qui me permettra d'approcher ce en quoi consiste le caractère émancipateur d'une recherche à visée praxéologique.

7.1. Débattre pour comprendre : une relecture de *Rêves amers*

Je reprends l'exemple qui suit à une publication intitulée *Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs* (Broussal & Bucheton, 2008). Le début de séance que j'analysais mettait en scène une enseignante expérimentée conduisant avec sa classe de Cm2 une séance de littérature sur l'ouvrage de Maryse Condé : *Rêves amers*. Un passage ayant posé des difficultés de compréhension à plusieurs élèves, l'enseignante a fait le choix d'y revenir. Il s'agit d'un moment important du récit, puisque c'est celui où Rose-Aimée, personnage central du roman, apprend qu'elle doit quitter sa famille. La relecture d'extraits est une pratique courante pour cette enseignante. Elle la définit de la façon suivante :

On va pointer un petit élément, soit qui m'a paru important pour la compréhension de l'ouvrage, soit qui a posé problème lorsque je leur [il s'agit ici des élèves] ai demandé [de me parler de leur lecture]. Si je veux que ces livres-là représentent quelque chose, qu'ils en aient compris le sens, il faut que j'aie un retour, que je voie ce qu'ils ont compris. Donc, si je vois qu'il y a quelque chose chez tous qui a posé un problème, alors on va faire un travail spécifique là-dessus.

Voici l'extrait que l'enseignante a décidé de retravailler avec sa classe :

Ce fut maman qui parla d'une voix grave :

- Écoute, tu as bientôt treize ans, tu n'es plus une enfant. Tu vois notre misère ici. Aussi nous avons écrit à une connaissance à Port-au-Prince. Et elle a trouvé une bonne famille qui veut bien se charger de toi et te prendre à son service. Tu partiras demain à Port-au-Prince.

Effarée, Rose-Aimée fixa son père qui, pour cacher son chagrin sans doute, se mit à la rudoyer :

- Eh bien, qu'est-ce que tu as à me regarder comme ça ? Est-ce que tu ne sais pas qu'un enfant baisse les yeux devant ses parents ?

Rose-Aimée obéit, cependant que sa mère lui expliquait avec douceur :

- Tu sais la dame qui a accepté de te recevoir, Madame Zéphyr, elle est très gentille. Et puis que feras-tu chez elle que tu ne fais pas à la maison ? Laver, repasser, aller au marché.

Le cœur gros, incapable de prononcer une parole, Rose-Aimée s'éloigna.

Elle décide ici d'introduire les échanges avec les élèves par la question suivante : « est-ce que vous pensez que Rose-Aimée en veut à ses parents ? » Son intention consiste à les amener à percevoir la nécessité dans laquelle les parents se trouvent de se séparer de leur enfant :

Quand tu en veux à quelqu'un, il y a dans les acteurs, il y a la personne qui va en vouloir, et puis il y a l'acteur en face. L'acteur qui est en face, est-ce qu'il a agi de son propre fait ? Est-ce qu'il agit, mais il n'est pour rien dans l'action qu'il fait, parce que c'est la fatalité, les événements qui font que... Et est-ce que le fait que tu leur en veux va être atténué plus ou moins par la fatalité qui est sur eux [et par le fait] qu'ils sont dans la misère ?

Je peux reconstituer la trame argumentative que l'enseignante va s'efforcer de faire suivre à ses élèves :

E₁ : Les parents de Rose-Aimée sont pauvres (argument).

E₂ : Quand on n'a pas le choix, on n'est pas complètement coupable.

E₃ : Rose-Aimée ne peut en vouloir à ses parents (conclusion).

Voici un extrait de la séance effective :

01	ENSEIGNANTE	alors +++ je vais vous lire un passage de Rêves Amers + que vous connaissez + allez j'y vais <lecture du passage> moi j'aimerais savoir + ce que vous pensez + ++ après avoir lu le livre + après que je vous ai lu ça + + est-ce que vous pensez + que Rose-Aimée + en veut à ses parents +++ réfléchissez ++ réfléchissez ++ et vous allez me dire est-ce que Rose-Aimée en veut à ses parents + tout le monde comprend le sens de en vouloir + hein +ça veut dire qu'elle serait quoi si elle en veut à ses parents
02	KHALID	elle serait en colère
03	ENSEIGNANTE	elle serait en colère +++
04	MOHAMED	elle serait + elle serait

05	ENSEIGNANTE	elle serait pas contente + donc réfléchissez et dites-moi + pensez à ce que j'ai lu +, mais pensez surtout à quoi, + à ce que vous avez'
06	PLUS. ÉLÈVES	lu + lu
07	ENSEIGNANTE	oui + oui + lu aussi

Les premiers avis sur la question sont unanimes et vont à l'encontre de l'interprétation que l'enseignante souhaite promouvoir. Elle incite alors les élèves à se rappeler un moment précis de l'histoire. Le débat paraît alors s'orienter dans le sens attendu :

32	ENSEIGNANTE	ah madame Zéphir + Sonia
33	SONIA	non parce que : : euh parce que ses parents ils ont la misère + ils sont + ils sont pauvres + ils ont pas assez de sous pour la nourrir et tout
34	ENSEIGNANTE	oui
35	SONIA	elle est pas en colère contre ses parents + c'est pas de leur faute
36	ENSEIGNANTE	mhm + mhm + c'est pas de leur faute + c'est quoi qu'est pas de leur faute
37	SONIA	que + de pas + d'avoir d'argent
38	ENSEIGNANTE	alors d'avoir pas d'argent + qu'est-ce que ça fait
39	BENYAMINE	c'était pas de leur faute
40	ENSEIGNANTE	ça fait quoi + Marwa
41	MARWA	ça fait pauvres
42	ENSEIGNANTE	oui et ça fait quoi + ils sont pauvres alors qu'est-ce qu'elle peut avoir dans sa tête la petite fille

43	SONIA	elle a de la tristesse
44	ENSEIGNANTE	elle a de la tristesse + elle a de la tristesse + expliquez-moi un petit peu + elle a de la tristesse pourquoi alors la petite fille
45	SONIA	parce que ses parents ils ont pas assez de sous
46	ENSEIGNANTE	parce qu'ils sont pauvres

La proximité du thème de la pauvreté (33, les nombres renvoyant aux tours de parole indiqués dans la première colonne du verbatim) et de la question de la culpabilité (35) dans la prise de parole de Sonia, incite l'enseignante à penser que cette élève approche de l'argumentation envisagée. Sa question (38), « alors d'avoir pas d'argent, qu'est-ce que ça fait ? » vise à étayer le travail des élèves, en sollicitant un topos intermédiaire : « quand on n'a pas d'argent, on est parfois obligé de faire certaines choses ». La réponse de Marwa (41) stoppe définitivement cette progression : « ça fait pauvre ».

7.2. Créer du jeu dans des systèmes de croyances : une vertu de la pratique d'autoconfrontation

Durant l'autoconfrontation, l'enseignante revient sur cette « déception » et sur la question qu'elle a formulée : « alors d'avoir pas d'argent, qu'est-ce que ça fait ? ». Le commentaire qu'elle livre démontre une prise de conscience des conceptions qui ont pu gouverner jusque là son actions et dont elle semble s'affranchir dans ce moment réflexif :

*alors là ils vont me dire c'est d'être pauvre évidemment j'ai posé une question idiote là [...] moi j'attendais quels étaient ses sentiments de la petite fille par rapport à ses parents voilà + et ma question elle était idiote + mais je m'en suis rendu compte en la posant [...] voilà + parce que + alors là + là c'est + c'est une sorte de :: + je pense que ça peut arriver à :: + ça n'arrive pas qu'à moi ++ **on a une idée dans la tête en tant qu'enseignant quand on démarre une séance [...] on a préparé notre truc ++ on a ça dans la tête ++ et j'ai l'impression qu'ensuite + bon + des fois avec le temps avec l'âge ça nous passe un petit peu + m(ais) + mais quand même (rires) + j'ai l'impression qu'ensuite ça + on a tellement cette***

idée qu'on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + c'est comme si notre idée c'était une sorte de canal + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire + ben ça rentre dans notre canal ++ mais non + mais non + comme si on avait notre objectif + mais là dans le sens euh :: visuel du terme + et on a l'impression que tout ce qu'ils vont nous dire ça se rapporte à notre objectif et que ça ++ ça nous empêche par moment justement d'évaluer leurs + réponses + qui peuvent très bien être d'un autre ordre ++ et nos propres questions aussi + parce que nous nos questions elles vont être + dans cet objectif-là [...] et eux ils répondent en dehors.

Un tel repérage de l'influence des contextes énonciatifs sur la production des significations me paraît à souligner, tant il se rapproche des apports de travaux qui ont pu se développer dans la lignée de l'approche pragmatique (Austin, 1970 ; Sperber & Wilson, 1989). Je tiens à insister sur ce point, parce que loin d'être anecdotique, il témoigne de la productivité de la conceptualisation qui opère dans l'activité. J'ai proposé de considérer ce qui est à l'œuvre dans ce dialogue entre l'acteur et sa pratique, comme la construction d'une réponse professionnelle à une difficulté récurrente : une réponse à ce comportement magistral que Sensevy désigne par le terme de *postulation mimétique* : c'est-à-dire « une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend » (Sensevy, 2001, p. 223).

8. Bilan du programme « débuts de cours » : un virage praxéologique

Il faut souvent commencer par faire pour comprendre ce que l'on fait et finir par savoir ce que l'on veut faire. En m'engageant dans un parcours de thèse, la vision de la science qui était la mienne était classique et déférente. La question de l'utilité de la production scientifique allait de soi. Je ne me l'étais posée à aucun moment de mes études de lettres : fournir une énième lecture interprétative de Chrétien de Troyes comme je l'avais fait dans mon mémoire de maîtrise ou de DEA ne m'avait pas paru absurde, pas plus que l'enquête par questionnaires que j'avais réalisée dans le cadre de mon mémoire de DESS. Mieux comprendre l'orientation atypique des filles devait avoir quelque intérêt, puisqu'on ne m'avait pas découragé de suivre cette voie. Quel intérêt ?

Je n'en savais rien précisément. Je ne m'étais pas posé la question, baigné depuis l'enfance dans un positivisme comtien jamais remis en cause. Mon inscription dans une équipe de recherche technologique m'amena à épouser des conceptions externalistes, sans que je sois en mesure d'en percevoir la singularité. Sans doute du fait de mon cursus universitaire initial, ma culture épistémologique était mince. Ce n'est qu'au cours de la thèse, grâce aux lectures que je fis et aux échanges que je pus avoir, que je pris progressivement conscience des débats qui existaient dans la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation, débats qui s'exprimaient à travers des positions antagoniques et des échanges parfois houleux, confrontant les tenants d'une recherche fondamentale à ceux qui, à l'autre bout du spectre, se réclamaient de recherches collaboratives.

C'est donc en m'engageant dans une forme de recherche que je ne fus qu'*a posteriori* en mesure de qualifier de praxéologique, que je mis à jour les fondements sur lesquelles celle-ci reposait. Ce n'est que progressivement que j'en vins à remettre en cause la vision de la science qui était initialement la mienne, pour revenir d'un pas plus assuré à vers ces questions du rapport entre science et action, perspective heuristique et visée transformative, validité scientifique et utilité sociale. Je ne veux pas laisser penser que ces questions sont pour moi résolues. L'intervention que Véronique Bedin, Michèle Saint-Jean, Lucie Aussel et Daniel Guy²² ont récemment pu faire lors d'un séminaire de l'entrée « conduite et accompagnement du changement », le 30 juin 2016, a mis en évidence la complexité des débats que suscite le terme de « praxéologie ». J'y reviendrai dans la troisième partie de cet écrit. Mais puisque avec mon recrutement en tant que maître de conférences en septembre 2007, c'est d'une certaine façon une page de ma trajectoire de chercheur qui s'est tournée, je voudrais dire en conclusion de cette première partie, quelques mots de la façon ce programme « début de cours » a contribué à ce que je qualifierais de virage praxéologique. Je voudrais montrer comment cette expérience fonde, aujourd'hui encore, ma pratique de recherche.

²² Maîtres de conférences en sciences de l'éducation, Université Toulouse II-Jean Jaurès, UMR EFTS.

J'ai évoqué de façon très rapide le fait qu'accueillir des stagiaires de l'IUFM dans ma classe, à l'époque où j'étais instituteur, m'avait convaincu de devenir maître-formateur. Mais je ne me suis pas expliqué davantage. Ce que les échanges avec ces futurs collègues ont mis en évidence, c'est un manque que je ressentais sans pouvoir le nommer. Parler de son métier avec des adultes qui s'y intéressent, même s'ils n'en sont pas experts (ce qui était le cas) produit un bénéfice qu'il me faut caractériser. Le premier bénéfice est attendu. C'est l'argument d'une réflexivité favorisant l'amélioration des pratiques. Chemin battu et rebattu qu'il n'est pas nécessaire de développer. On conçoit qu'un des premiers effets de l'autoconfrontation comme de l'entretien d'explicitation est d'amener le praticien à conscientiser, à verbaliser voire à conceptualiser sa pratique ce qui peut l'amener à agir ultérieurement de façon plus efficace. Il y a ici un fil rouge qui va de l'expérience que j'ai pu faire en tant que tuteur aux pratiques de recherches plus construites que je mobilise aujourd'hui dans les recherches-interventions que je mène, fil rouge qui m'amène à privilégier l'autoconfrontation ou l'entretien d'explicitation, considérant que donner un cadre dans lequel l'activité réflexive des praticiens peut se développer constitue une façon de répondre à la question de l'utilité de la science. On objectera qu'il s'agit d'une contribution coûteuse en temps et réduite dans ses effets. On ne peut pas mettre un chercheur derrière chaque praticien, j'en conviens. Mais parmi les formes de valorisation de la recherche, celle-ci me paraît assurée.

Le deuxième bénéfice que je retiens de cette expérience est plus discret. Il tend à disparaître dans l'ombre de la réflexivité. Pour être moins visible, il n'en est pas moins important à mon sens. Lors de la contractualisation de la recherche (au cours de ma thèse), j'indiquais aux praticiens que je cherchais à éclairer les ressorts de leur action, et qu'il m'était à ce titre nécessaire d'accéder à leur point de vue sur l'activité réalisée. Ce que je ne formulais pas, mais qui m'apparut nettement à l'épreuve des faits, c'est que tandis qu'il me facilitait l'accès au point de vue de l'acteur sur son activité, le dispositif méthodologique m'amenait à m'intéresser aux sujets eux-mêmes. Bourdieu évoque le

fait que l'entretien est un moment privilégié au cours duquel l'oubli de soi se met au service de la conversion du regard que nous portons sur les autres (Bourdieu, 1993, p. 914). Conduire un entretien c'est considérer l'autre, et par conséquent exprimer par la pratique même de l'entretien l'importance que cet autre peut avoir.

Pourquoi insister sur ce point qui pourrait sembler anodin ? Parce qu'il s'agit là à mon sens de l'affirmation politique du rôle qu'une certaine forme de recherche en sciences de l'éducation peut tenir, face à des approches technicistes de l'activité humaine (je pense au courant de la *school effectiveness research*), approche que les acteurs eux-mêmes en viennent à intégrer, approche qui valorise à ce point la question de l'efficacité, qu'elle en vient à obérer la question des sujets, du sens qu'ils accordent à ce qu'ils font allant jusqu'à à rendre honteuse la question du plaisir ou du déplaisir qu'ils ont à le faire²³. Comme si le sujet-enseignant ou le sujet-infirmier devait disparaître devant le client-élève ou le client-patient qu'il faut en tout point satisfaire ! Au cours de ce programme « début de cours », j'ai été tout autant convaincu de l'intérêt qu'il y a à éclairer les pratiques que de la nécessité de promouvoir la légitimité d'une conception subjective du travail. L'approche de l'accompagnement du changement que je développerai en troisième partie est elle particulièrement attentive à la façon dont la recherche autorise l'expression des subjectivités dans des organisations où prévalent des conceptions utilitaristes ou économiques du travail et du changement.

9. Résumé de la première partie

La première partie de cette note de synthèse présente le contexte d'émergence de mon activité de recherche. À travers une approche biographique, elle montre comment la question de l'émancipation a progressivement émergé comme une question centrale. Sont ensuite présentés la problématique ainsi que le cadre théorique de ma thèse portant sur l'étude des épisodes de malentendus qui surviennent entre des enseignants et leurs élèves lors de débuts de cours. Les principaux résultats sont ensuite exposés, relatifs à la

²³ Cf. la question des dimensions cachées de l'activité abordée par Champy-Remoussenard (2010).

tâche de cadrage, au rapport au savoir et au rapport au langage des enseignants. La recherche est enfin envisagée sous l'angle de ses possibles effets émancipateurs, réflexion qui se conclut par l'évocation d'un virage praxéologique.

10. Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la première partie de cette HDR

- **ACLN1** : Broussal, D. (2004). La socialisation démocratique, un descripteur de l'activité enseignante ? *Les Cahiers du CERFEE. L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, 20, 137-149.
- **ACLN2** : Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères. Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, 30, 33-53.
- **ACLN3** : Broussal, D. & Bucheton, D. (2008). Interagir en début de cours : Enjeux didactiques et discursifs. *Éducation et Didactique*, 3, 59-75.
- **COM1** : Broussal, D. (2004a). La construction de la référence en début de cours. Communication au *9e colloque AIRDF, Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.
- **COM2** : Broussal, D. (2004b). Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours? Une analyse du travail entre recherche et formation. Communication au *9e colloque AIRDF, Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.
- **COM3** : Broussal, D. (2004c). Discuter l'organisation du travail scolaire après un incident: un exemple de socialisation démocratique? *Journées d'étude sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la*

perspective d'une socialisation démocratique, 4 et 5 juin 2004, CERFEE-IRSA et LIRDEF, IUFM de Montpellier.

- **COM4** : Broussal, D. (2004d). Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation. Communication au Colloque Faut-il parler pour apprendre ? 24,25 et 26 mars 2004, IUFM d'Arras.
- **COM5** : Broussal, D. (2005). Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs? Communication au Colloque *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, 5e Colloque international Recherche(s) et formation, 14, 15, 16 février 2005. IUFM des Pays de la Loire.
- **COM6** : Broussal, D. (2007). Conceptualisation pragmatique et contenus de formation en didactique du français : un rapprochement est-il envisageable ? Colloque *Compétences et socialisation*, CERFEE, LIRDEF, IUFM, Montpellier, 7 et 8 septembre 2007.
- **OS1** : Broussal, D. (2009). Comment ça s'appelle le « u » ? Rapport au savoir et pouvoir de la question. In Bucheton D. (Ed.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, 73-80.
- **TH1** : Broussal, D. (2006). Interagir en début de cours, une professionnalisation du malentendu entre savoirs et langage. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier.
- **AP3** : Broussal, D., Chenu, T., Fortin, V., Sautreau, J.-P. (2005). Le point de vue à partir de l'album « Histoire à quatre voix », in *J'étais un texte*, publication de l'Inspection Académique et du CDDP de l'Hérault.
- **AP4** : Broussal, D.(2005). Ceci n'est pas une jungle : point de vue sur la Littérature et son enseignement à partir d'un texte de David Lodge, in *J'étais un texte*, publication de l'Inspection Académique et du CDDP de l'Hérault.

- **AP5** : Broussal, D. (2005). La lecture du maître : quel rôle dans la conduite de la classe de littérature à l'école élémentaire, in *J'étais un texte*, publication de l'Inspection Académique et du CDDP de l'Hérault.

Deuxième partie : les professionnalités à l'épreuve du changement

Mon recrutement en septembre 2007 comme maître de conférences à l'Université de Toulouse II-Le Mirail²⁴ m'a conduit à opérer une inflexion de mes travaux de recherche, ainsi que je l'évoquais précédemment. Je quitte donc le LIRDEF montpellierain et je rejoins l'équipe EVACAP (Évaluation et professionnalisation des acteurs et des contextes), dirigée par Anne Jorro, au sein du CREFI-T (Centre de recherche en éducation, formation, insertion de Toulouse). L'équipe EVACAP forme alors avec l'équipe REPERE (Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherche et Expertise) l'axe II du CREFI-T, axe dédié à l'étude des processus de professionnalisation. Elle comprend six membres à mon arrivée : Véronique Bedin²⁵, Virginie Dayde²⁶, Michel Fournet²⁷, Daniel Guy²⁸, Anne Jorro²⁹, Aïcha Maherzi³⁰. Sous l'intitulé générique de l'équipe, ses différents membres développent des travaux relatifs à l'évaluation, à l'évaluation-conseil, à l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation, aux liens entre évaluation et développement professionnel, à la relation entre évaluation et reconnaissance professionnelle, à l'aide à la décision politique, à l'interculturalité.

Mon inscription dans ce collectif, les nombreux échanges que je peux avoir avec mes collègues enseignants-chercheurs et ma familiarisation progressive avec leurs thèmes de recherche me permettent de définir au cours de l'année 2007-2008 les questions de recherche qui seront les miennes au cours des quatre années à venir. Une double

²⁴ Aujourd'hui Jean Jaurès.

²⁵ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

²⁶ Maître de conférences associée en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

²⁷ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

²⁸ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

²⁹ Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

³⁰ Maître de conférences Habilitée à Diriger les Recherches en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail

préoccupation m'anime dans leur élaboration. Il s'agit au premier chef de contribuer à la dynamique scientifique de l'équipe en développant des travaux à la fois originaux et complémentaires. Mais je suis aussi soucieux de choisir une orientation pour laquelle je puisse éprouver un intérêt personnel. Au cours des mois qui suivent mon recrutement, je m'attache ainsi à ausculter les pistes possibles en m'efforçant d'éprouver l'enthousiasme qui pourrait être le mien à les suivre, à la façon d'un promeneur arrivant à la croisée des chemins et s'interrogeant sur l'itinéraire qui conviendra le mieux à son humeur du moment. Prendra-t-il la voie ombragée qui longe le canal ? Ou s'engagera-t-il sur la sente caillouteuse qui court en plein soleil au milieu des genêts ? Cette précaution pourrait sembler anecdotique. Il n'en est rien. La première inscription dans un thème de recherche est souvent le fruit des circonstances : le projet de « faire une thèse » est fréquemment premier, c'est la dynamique intellectuelle et le parcours de formation qui séduisent. Quant au sujet de thèse lui-même, sa définition répond à des contraintes multiples. Tant mieux si le doctorant finit par éprouver un intérêt « intime » pour son thème de recherche, par s'y réaliser ! Au regard de considérations épistémologiques, certains diront même qu'il n'y a pas lieu de se plaindre si cela n'advient pas, la distance étant considérée comme un gage de scientificité.

Me concernant, j'ai envisagé mon recrutement comme maître de conférences et l'ouverture des possibles qu'il induisait comme une chance : celle de concilier activité scientifique et questionnement personnel. Arrivé à cinquante ans passés, je me surprends à penser que certaines questions m'auront accompagné tout au long de ma vie adulte. Je suis régulièrement venu buter sur elles sans pouvoir leur donner de réponse définitive. Et lorsqu'elles ont quelque rapport avec des préoccupations éducatives, j'ai la faiblesse de penser que leur persistance témoigne de leur intérêt. Les vieilles questions sont de bonnes questions, aurais-je tendance à penser... Dans les directions de mémoires ou de thèses que réalise, je m'attache toujours à éclairer le rapport que chaque étudiant entretient à son objet de recherche. Sans que cela constitue une condition nécessaire, ni même un gage de la qualité future du travail, je suis attentif à repérer les

résonances existentielles qui se font entendre dans la façon dont le projet m'est présenté. C'est donc par un dialogue continu entre science et expérience que j'ai progressé au seuil de cette *terra incognita* de la professionnalisation qui s'ouvrait à moi.

1. Envisager la professionnalisation comme un futur horizon de recherche

En 2007, cette même année où je rejoins EVACAP, paraît l'ouvrage *Évaluation et développement professionnel* auquel participent différents membres de l'équipe. Dans la préface de cet ouvrage, Anne Jorro développe sept points qui permettent de soutenir le postulat selon lequel l'évaluation contribuerait au développement professionnel :

1. L'évaluation contribue à une clarification des systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle ;
2. L'évaluation annonce une culture de la professionnalité dans le fait de mettre en dialogue le réel et le souhaitable de l'activité ;
3. L'évaluation rend visible la complexité de l'activité professionnelle ;
4. L'évaluation enclenche et accompagne le projet de professionnalisation ;
5. L'évaluation interroge les interactions contexte-acteurs-activité professionnels ;
6. L'évaluation questionne le sens de la responsabilité ;
7. L'évaluation légitime un processus de professionnalisation notamment lors des certifications (Jorro, 2007, p. 18-26).

Différents passages retiennent mon attention. Ainsi, concernant la question de la clarification des systèmes de valeurs, Jorro indique :

Il n'échappera à personne que l'évaluation implique la construction de référentiels qui prennent appui sur les référentiels métiers, sur les référentiels de compétences. Les référentiels d'évaluation constituent une référence explicite des systèmes d'attentes qui orientent l'acte de l'évaluateur et en particulier lui permettent d'apprécier, avec des jeux interprétatifs (Ardoino & Berger, 1986), l'activité du professionnel. Cette visibilité des systèmes de valeurs parle en faveur d'un dialogue possible autour des questions de professionnalisation. Il ne s'agit pas de s'inscrire dans la promotion d'une norme, d'assigner les acteurs à un modèle de l'action, mais de comprendre l'intérêt des référentiels qui ont été élaborés parce qu'ils offrent une base de réflexion et de négociation. Le genre professionnel de l'enseignant débutant renvoie à un ensemble de compétences et de gestes professionnels identifiés comme des invariants de l'action. Car il s'agit pour le praticien de savoir aller au-delà du prescrit en prenant des initiatives, en improvisant dans le cours de l'activité. Ces premiers pas dans le métier seront

suivis d'autres, plus aisés, jusqu'à ce que le professionnel réponde à sa manière et avec sa propre griffe à la situation qu'il rencontre. (Jorro, 2007, p. 19)

Concernant le fait que l'évaluation questionne le sens de la responsabilité, et après avoir rappelé que le principe de reddition des comptes est mal perçu dans le champ de l'éducation et de la formation, l'auteure précise :

En effet, la responsabilité est souvent entendue comme le fait d'être pris en faute, de risquer le flagrant délit. Or, le principe de responsabilité ne se résume pas à un retour sur une action révolue dont on soupèserait la valeur jusqu'à pouvoir identifier un signe illicite. Non, la responsabilité relève d'une interrogation continue. Cette seconde acception met en évidence le fondement éthique de la responsabilité professionnelle. L'acteur ne peut se dédouaner de réfléchir sur son activité et d'interroger la part qui lui incombe dans la mise en œuvre d'une démarche, dans l'obtention d'un résultat. En suivant l'analyse de Ricœur (2004), on perçoit l'importance du concept de responsabilité à partir de la notion d'attestation. Pour le philosophe, l'attestation s'entend comme le pouvoir pour un sujet d'intervenir dans le cours du monde et de faire valoir sa capacité d'initiative et de continuation de l'action. (Jorro, 2007, p. 25)

Si ces propos m'obligent à m'aventurer dans un champ de réflexion éloigné de celui qui avait été le mien lors de ma thèse, j'entrevois toutefois rapidement leur portée. Et c'est en revisitant mon propre parcours que j'avance dans leur compréhension. Je veux rendre compte ici de ce double mouvement sur lequel je reviendrai dans la troisième partie. Il participe en effet de conceptions épistémologiques que je clarifierai et qui m'amènent à préserver autant que faire se peut la continuité des connaissances ordinaires et des savoirs scientifiques.

1.1.Des professionnalisations vécues aux questionnements premiers : phase une, l'enrégimentement (1984-1989)

Comme je le mentionnais dans la première partie de ce texte, il m'a été donné de me « professionnaliser » dans trois contextes différents : celui de la formation des sous-officiers (à l'ENSOA³¹ de Saint-Maixent l'École), celui de la formation des maîtres (à l'EN³² de Montpellier comme élève-maître), celui de la formation des inspecteurs (à

³¹ École Nationale des Sous-Officiers d'Active

³² École Normale d'Instituteurs

l'ESEN³³ de Poitiers). Je n'évoque pas ici ma professionnalisation en tant qu'enseignant-chercheur qui était alors en cours. Ce sont ces trois expériences que j'ai convoquées au cours de l'année universitaire 2007-2008 pour éclairer ma découverte des textes relatifs à la professionnalisation. Il s'agit dans les trois cas de formations par alternance, chacune comprenant des périodes en école et des périodes de stages. Mais au-delà de ce modèle commun, la confrontation de ces trois exemples vécus aux lectures que j'effectuais m'a permis de mettre en évidence une hétérogénéité radicale.

Sans sombrer dans la caricature, la formation professionnelle que j'ai reçue en école militaire correspond aux images d'Épinal que l'on peut en avoir. J'en retrouve l'écho dans ce qu'Osty rapporte de la première tradition sociologique de l'identité : « [mettant] l'accent sur les mécanismes d'intégration d'un individu à un groupe social donné, et [montrant] comment l'identification repose sur des modes de transmission suffisamment puissants pour façonner les comportements individuels dans le sens d'une conformité aux normes collectives » (Osty, 2003, p. 97). La revue de paquetage à deux heures du matin fait partie de ces mécanismes qui ne manquent de façonner durablement les jeunes adultes qui y sont soumis, de même que la pratique régulière de l'invective ou de la dépréciation dont usent les formateurs, piques bien senties qui, ne nous y trompons pas, sont adressées au civil (le « pékin ») qui transparaît à l'occasion sous la chrysalide du futur « sous-off » et qu'on entend bien réduire pour parachever la métamorphose attendue. C'est la mise en œuvre presque emblématique d'un projet de « conversion identitaire » (Hugues, 1996) qu'il m'a été donné de vivre. Celui-ci n'est d'ailleurs pas dépourvu d'intérêt. Osty évoque par exemple la magnification du lien communautaire (Osty, 2003, p. 102), ouvrant dans le cas qui m'occupe sur le mythe d'une solidarité indéfectible que l'épreuve du feu elle-même ne saurait entamer.

Envisager cette formation sous l'angle de la professionnalisation n'a pas manqué de susciter des questions fort diverses. Les formés ont-ils conscience de cette

³³ École Supérieure de l'Éducation Nationale

« conversion » ? S'y sont-ils préparés ? Qu'est-ce qui peut conduire un jeune adulte, instruit dans une école prétendument émancipatrice à accepter un tel programme ? Qu'est-ce qui peut l'amener à le refuser ? Y a-t-il un niveau d'acceptabilité de la transformation de soi, un seuil au-delà duquel on pourrait parler d'aliénation, d'endoctrinement ? Si le changement est la condition du développement professionnel, à quel moment celui-ci confine-t-il à l'effacement du soi initial ? Qu'est-ce qui peut expliquer que le même processus de formation fonctionne avec certains et échoue avec d'autres ? Comment ce type de formation s'arrange-t-il des conceptions humanistes fondatrices de la modernité, du *sapere aude* kantien ?

Adressées à ce moment particulier de la formation professionnelle, de telles questions la dépassent pourtant. Elles interrogent plus largement la façon dont « le travail » considère la personne du travailleur, sollicitant, autorisant ou empêchant l'exercice de sa subjectivité. Le temps de la formation s'avère cependant propice à l'investigation du chercheur : c'est là que se donnent à voir les transitions, les contrastes, l'acceptation progressive des contraintes, les accommodements et les refus qui finissent par conduire dans certains cas à ce refoulement stabilisé du moi « profane » que Davis a décrit à propos des infirmières (Davis, 1966). C'est là aussi que se manifestent les apprentissages les plus conséquents, les renouvellements fructueux, les découvertes, le développement de la capacité d'agir, l'émergence de nouvelles significations.

1.2. Une École pas si « Normale » : l'affranchissement (1989-1991)

La réorientation qui suit mon départ de l'armée me fait opérer un virage à cent quatre-vingts degrés. Ce virage me conduit à l'école normale de Montpellier. J'ai vingt-cinq ans et j'intègre la dernière promotion d'élèves maîtres que l'établissement reçoit, avant qu'il ne se transforme en IUFM³⁴. Le métier est en voie de professionnalisation... L'école normale est alors dirigée par deux inspecteurs de l'éducation nationale. Les

³⁴ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

discours d'accueil de ces deux directeurs me font sentir en terrain connu par la normativité qui s'y exprime. Nous sommes à présent fonctionnaires stagiaires, nous disent-ils, il y aura des programmes à respecter, des règlements à prendre en compte, une hiérarchie à honorer, une administration proliférante qui nous surplombe et nous entoure, se présentant à nous sous l'apparence d'organigrammes avec lesquels il nous faudra nous familiariser, même si nous n'en voyons pas l'utilité immédiate. Obéir et apprendre, sans chercher à comprendre : *nihil novi sub sole* aurais-je pu conclure !

Mais cette normativité de façade s'émousse rapidement à l'occasion de ma première rencontre avec l'équipe de formateurs. Ce sont pour l'essentiel des PEGC³⁵ ou des professeurs certifiés qui ont en charge à cette époque la formation des maîtres. Certains ont fait toute leur carrière à l'École normale, à laquelle ils se montrent très attachés. Je découvre auprès d'eux la pédagogie de projet, l'éducation populaire, les idées de Freinet, de Dolto, d'Ilich (Illich, 1971), de Neill (Neill, 2004) dont la lecture me marquera durablement. Je subis un choc culturel, tant le contraste est fort entre ma première sphère de socialisation professionnelle et la deuxième. J'entrevois la souplesse que ce métissage pourrait permettre. Je suis souvent entre deux rives au cours de ces années, n'oubliant pas complètement celui que j'ai pu être pendant cinq ans et recherchant les termes d'un dialogue possible avec celui que je m'efforce de devenir. Le terme de choc est d'ailleurs excessif, eu égard à l'urbanité qui caractérisait cet environnement de formation quasiment familial et les rencontres humaines que je pus y faire.

Je garde le souvenir de mes deux professeurs d'histoire, éminents marxistes, qui arrêtaient régulièrement leurs cours pour des digressions politiques anti-système. Celles-ci donnaient lieu à des débats enflammés au cours desquels nous oublions complètement l'enseignement de l'histoire au cycle III. Ou celui de ma professeure de français, Paula Dumont qui, ayant passé son CAPES en 1971, enseigna en École

³⁵ Professeur d'enseignement général de collège

Normale de 1972 à 1991, puis à l'IUFM jusqu'à sa retraite en 2006. Originaire du Doubs, elle sut nous transmettre sa passion pour Marcel Aymée que je redécouvris grâce à elle. Bien qu'on devinât à travers ses cours la liberté de penser qui était la sienne, elle restait discrète sur sa vie privée et ses engagements que je ne découvris que bien plus tard. Les deux récits autobiographiques qu'elle fit paraître après avoir cessé son activité professionnelle constituent un témoignage précieux sur la vie des femmes homosexuelles dans la deuxième moitié du XXe siècle (Dumont, 2009, 2010). En lisant sous sa plume les mots qui suivent, je regrette de n'avoir pu échanger avec elle sur la question des déterminismes et sur la façon dont on peut s'y soustraire, sur ce que cela peut vouloir signifier « être sujet de soi-même » (Bajoit, 2013) dans une telle conception de l'individu, questions qui m'agitent aujourd'hui :

J'ai vécu assez longtemps pour savoir que j'appartiens à une certaine catégorie de femmes qui ne sont originales qu'en apparence. Quand je me rends dans une assemblée de deux cents goudous, je repère mes semblables au premier coup d'œil. Sans nous être concertées, nous arborons toutes la même panoplie, ce qui est la preuve que nous avons subi un conditionnement identique. S'il n'y a pas lieu de s'excuser, il n'y pas davantage matière à pavoiser. C'est pourquoi les homosexuels qui croient appartenir à une essence supérieure me font sourire de pitié, au même titre que les hétéros qui se flattent de leur normalité. Toutes et tous formatés, sans possibilité d'échappatoire, voilà notre lot à tous, homos et hétéros, et c'est sur mon conditionnement que je me suis penchée pour écrire les pages qui suivent. Car maintenant que j'arrive à l'âge où de nombreux êtres humains ont besoin de faire retour sur leur passé, j'éprouve l'envie irrépressible de revenir sur ma jeunesse et de comprendre ce qui m'a faite ce que je suis (Dumont, 2009, p. 8).

J'aurais aimé l'entendre sur cette phrase du *Saint-Genet* que j'évoquais plus haut : « l'important n'est pas ce qu'on fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous »³⁶. Face à ces conditionnements qu'elle reconnaît, comment envisageait-elle le rôle de l'école ? Participait-elle de son point de vue d'un mouvement de déprise, d'une forme d'émancipation, ou n'était-elle qu'un conditionnement

³⁶ Sartre déclare ainsi : « L'idée que je n'ai jamais cessé de développer, c'est qu'en fin de compte, chacun est toujours responsable de ce qu'on a fait de lui, même s'il ne peut rien faire de plus que d'assumer cette responsabilité. Je crois qu'un homme peut toujours faire quelque chose de ce qu'on a fait de lui. C'est la définition que je donnerais aujourd'hui de la liberté : ce petit mouvement qui fait d'un être social totalement conditionné une personne qui ne restitue pas la totalité de ce qu'elle a reçu de son conditionnement » (Sartre, 1972, p. 101-102, cité par Delaisi de Parseval, 2002, p. 11-12).

supplémentaire ? Et que penser de la formation dont elle était, en tant qu'enseignante, une cheville ouvrière ? Celle-ci était-elle *Bildung* ou conformation ?

La découverte de mes futurs collègues (des instituteurs et non pas encore des professeurs des écoles) prolongea ce sentiment que j'avais d'entrer dans une corporation qui juxtaposait, de façon paradoxale une organisation bureaucratique et un fonctionnement libéral, impression naïve que des travaux plus sérieux confirment :

Ce régime bureaucratique et professionnel va alors de pair avec des modes de régulation basés à la fois sur le contrôle de conformité des agents aux lois et règles générales, sur la socialisation et la diffusion de normes, de valeurs, de savoirs auprès des enseignants et, enfin, sur la concertation et la régulation jointe du système par l'État et les représentants des enseignants. Ce régime fait cohabiter une régulation « étatique, bureaucratique, administrative » et une régulation « professionnelle, corporative, pédagogique » (Barroso, 2000 : 64) qui peuvent être en tension (Maroy, 2008, p. 36).

Nombre des maîtres-formateurs qui m'accueillirent, nombre d'enseignants que j'eus à croiser lors des stages, faisaient montre d'un intérêt vif pour la musique, le théâtre, la poésie, la littérature, la peinture. Certains s'y adonnaient en amateurs éclairés : j'ai rencontré des instituteurs qui donnaient des cours d'archéologie à l'université, d'autres qui exposaient dans des galeries, d'autres qui montaient sur scène. Et ces passions irriguaient leurs pratiques d'enseignement. Les inspecteurs ne semblaient pas leur faire grief des libertés qu'ils prenaient avec les programmes, considérant plutôt la chance qu'il y avait pour les élèves d'avoir passé une année à faire des fouilles avec l'un ou d'avoir monté une comédie musicale avec l'autre. Un tel environnement avait de quoi séduire pour le futur maître que j'étais. Il laissait à voir une perméabilité, une interfécondation possible entre les aspirations de la personne et son activité professionnelle, entre ses goûts et ses compétences, entre l'*otium*³⁷ et le *negotium*. On se

³⁷ « Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, la société est constituée par une opposition entre la sphère des besoins, celle des esclaves, artisans, roturiers et la sphère de l'*otium*, celle des clercs, ou de toutes personnes dégagées des obligations de la vie quotidienne vouées à la satisfaction des besoins par la production des subsistances. Le "*negotium*" est le nom que les Romains donnaient à la sphère de la production, elle-même soumise au calcul. Ce n'est pas seulement le commerce des marchandises au sens du plan comptable, c'est le commerce au sens large des affaires, le business, l'affairement, c'est aussi le lieu des usages. À l'inverse, l'*otium* est le temps du loisir libre de tout *negotium*, de toute activité liée à la

souvient de l'intervention de Jaurès devant la Chambre en 1910 : « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». Voilà une conception peu « professionnelle » de l'enseignant, mais qui me séduit aujourd'hui encore. On en retrouve les échos dans l'incitation de Meirieu :

Et si dans la classe, l'essentiel était aujourd'hui de retrouver le goût de la clandestinité, si les enseignants étaient plus souvent des passeurs que des douaniers, s'ils empruntaient un peu plus souvent les chemins de traverse avec un certain goût de l'aventure au lieu de passer leur temps à demander leurs papiers aux élèves, est-ce que nous ne retrouverions pas un peu plus le goût d'apprendre ? (Meirieu, 2011).

La « professionnalisation » que je vis à l'École Normale à la fin des années quatre-vingt prend ainsi le contre-pied de celle que j'avais pu connaître précédemment, ignorant en apparence les logiques d'acculturation ou de conversion qui prévalaient dans le premier modèle.

Tout ne fut pas rose pour autant : après avoir tenté d'éviter la caricature, il convient de ne pas verser dans l'hagiographie ! Si je suis sensible à la formule de Jaurès, elle laisse dans l'ombre les pratiques concrètes d'enseignement, dont je découvris rapidement la difficulté et l'exigence, l'une et l'autre (difficulté et exigence) ne manquant de soulever des questions spécifiques. La complexité du métier m'apparut ainsi qu'à mes pairs dès les premiers stages, dès les premières heures de classe. Et nous nous fîmes tous la remarque du manque de préparation qui était le nôtre : on ne nous avait pas préparés à faire ce métier ! Celui-ci se révélait à nous par notre incapacité à le faire correctement. La surprise était d'autant plus grande que je n'avais pas perçu une telle difficulté lors de ma formation militaire. Dans la spécialité qui était alors la mienne (l'électromécanique des systèmes automatisés), l'exécution de procédures permettait d'obtenir le résultat escompté. Je découvrais la spécificité des métiers adressés à autrui, le caractère imprévisible et problématique d'activités simples en apparence. J'en vins à

subsistance : il est en cela le temps de l'existence » (Ars Industrialis, n.d.-a).

me demander si l'on pouvait former à une tâche complexe comme celle d'enseigner ³⁸? Avec quels dispositifs ? Ou bien fallait-il s'en remettre à la débrouillardise, à la créativité de chacun, au temps qui finirait par faire son œuvre ? Dans mes lectures sur la professionnalisation, je trouvais des considérations relatives à cette préoccupation de former à des tâches complexes :

Ainsi apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle), mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. (Wittorski, 2008, p. 4)

Dans cette même note de synthèse, Wittorski cite différents auteurs qui se sont intéressés « à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages voire de développement professionnel » (id. p. 14). Il évoque sur ce point six thèses différentes :

1. C'est la variété des situations qui favorise le développement professionnel d'un individu ;
2. Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation ;
3. Le développement professionnel passe par celui de l'expérience ;
4. Le développement professionnel fait intervenir trois agents : soi, les autres et les choses ;
5. Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s) ;
6. C'est en devenant un praticien réflexif qu'on se professionnalise (Wittorski, 2008, pp. 14–20)

Ces perspectives rejoignaient dans une large mesure certaines des questions que j'avais pu me poser lors de mon DESS et qui s'étaient nourries de différents apports théoriques. La question de l'exigence était pour moi d'une autre nature ! Si le temps de la formation en École Normale était un temps confortable, laissant de la place aux

³⁸ On connaît le mot de Freud sur la question des métiers impossibles : « Personnellement, je n'ai eu qu'une participation très modeste à cette application de la psychanalyse. Il y a très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnaissais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs » (Freud, 1973).

échanges ainsi qu'au loisir, ce que les stages me révélèrent, ce fut le caractère envahissant du métier d'enseignant, un envahissement qui affecte à la fois l'organisation du temps et la disponibilité d'esprit. Il faut avoir éprouvé cette emprise pour en mesurer l'intensité et l'effet dévastateur, sa capacité à transformer en quelques semaines l'individu en coquille vide, à réduire une existence fournie à un apostolat dans lequel tout cède devant l'exercice du métier : plus d'*otium*, le *negotium* a absorbé le quotidien ! Ce que j'avance pourrait paraître en contradiction avec ce que je disais un peu plus haut de ces instituteurs musiciens, poètes ou théâtraux. Pris dans l'apprentissage du métier, telle était pourtant l'expérience que je faisais. La raréfaction du temps libre (autrefois consacré à la lecture ou à la musique et à présent dédié à la correction et à la préparation de classe) entraînait un rétrécissement du sentiment d'exister confinant à la dépression légère. J'ai connu des splendides après-midi d'automne et ce sentiment d'amertume qui me prenait lorsque le soir tombait et que j'avais passé ma journée sur un manuel à essayer de décider de la façon dont j'allais aborder la proportionnalité avec mes élèves. Ce que je veux ici pointer, c'est qu'en même temps que l'apprentissage d'une pratique et l'affiliation à une communauté d'appartenance, ce que tout professionnel en devenir a à affronter à mon sens, c'est cette forme d'amputation de sa liberté de se mouvoir, d'agir, de penser, de se penser.

Avançant dans ma réflexion, je considérai que ce phénomène ne devait pas être conçu comme un à côté de la formation, un effet collatéral, mais qu'il faisait pleinement partie du processus de professionnalisation. Or je m'interrogeai sur les raisons qui pouvaient faire que cette dimension n'avait jamais été, en tant que telle, abordée par les formateurs qui m'avaient accompagné. Par quelle opération mystérieuse, un jeune adulte ayant grandi dans une société qui prône la réalisation de soi et l'importance du temps libre, qui a trouvé lors de son adolescence toutes les ressources culturelles qui lui ont permis de se construire et de se singulariser, qui a investi des pans importants de sa vie dans des activités visant son épanouissement (sport, divertissement, pratiques culturelles, etc.), par quel mécanisme ce jeune adulte est-il censé se déprendre de cette

façon d'être au monde pour se fondre dans la peau d'un « travailleur » voué à l'oubli de soi ? Je force le trait, mais cet aspect émergea assez tôt dans mes réflexions en 2007, comme une ligne pouvant structurer des travaux à venir.

De façon plus aventureuse encore, j'en arrivai à me demander si, en tant que chercheur en sciences de l'éducation, je pouvais m'intéresser aux processus de professionnalisation sans à aucun moment me poser la question de leur compatibilité avec les visions de l'individu qui étaient les miennes ? Je souscris pleinement à la lecture de la professionnalisation proposée par Champy-Remoussenard, invitant à la considérer comme « un indicateur de la forme prise actuellement, dans notre société, par la relation éducation/formation/travail » (Champy-Remoussenard, 2008a, p. 51), et que j'entends comme une incitation à déconstruire l'idée d'une étanchéité entre ces trois sphères. Devais-je m'obliger à la neutralité la plus absolue quant à mon propre point de vue sur les formes souhaitables de cette relation ? N'était-ce pas de ma responsabilité de chercheur de pointer les contradictions, les errances, les périls qui m'apparaissaient ? J'avais conscience de m'engager sur un terrain glissant, mais en l'absence de perspective critique, les travaux sur la professionnalisation (comme ceux sur les compétences ou sur l'évaluation) ne finissaient-ils pas par apporter de l'eau au moulin de ceux qui cherchaient à la promouvoir à tous crins ? Au moment de m'engager dans cette nouvelle voie, le risque m'apparaissait donc nettement. Mais aussi l'excitation devant de ce qu'un tel thème de recherche pouvait permettre ! S'intéresser au processus de professionnalisation dans une perspective critique ne conduisait-il pas à interroger les rapports entre autonomie et contrainte, à s'intéresser à la place que le travail tient dans nos vies, à considérer la façon dont certains changements assouplissent ou rigidifient les conditions dans lesquelles les individus sont formés et exercent ? Devant le mot d'ordre de la professionnalisation généralisée, cette « incontournable professionnalisation »³⁹ (professionnalisation des enseignants, des infirmières, etc.) je ne pouvais m'empêcher de songer aux mots de Nietzsche :

³⁹ « Incontournable professionnalisation », c'est le titre de l'article cité (Champy-Remoussenard, 2008a).

Dans la glorification du « travail », dans les infatigables discours sur la « bénédiction du travail », je vois la même arrière-pensée que dans les louanges adressées aux actes impersonnels et utiles à tous : à savoir la peur de tout ce qui est individuel. Au fond, ce qu'on sent aujourd'hui, à la vue du travail – on vise toujours sous ce nom le dur labeur du matin au soir -, qu'un tel travail constitue la meilleure des polices, qu'il tient chacun en bride et s'entend à entraver puissamment le développement de la raison, des désirs, du goût de l'indépendance. Car il consume une extraordinaire quantité de force nerveuse et la soustrait à la réflexion, à la méditation, à la rêverie, aux soucis, à l'amour et à la haine, il présente constamment à la vue un but mesquin et assure des satisfactions faciles et régulières (Nietzsche, 1881, Livre III, § 173).

Nietzsche ajoute un peu plus loin : « Mais qu'est devenue votre valeur intérieure si vous ne savez plus ce que c'est que respirer librement ? si vous n'avez même pas un minimum de maîtrise de vous-même ? » (id., Livre III, § 206). Émergeait progressivement l'idée selon laquelle je pourrais m'attacher à étudier la façon dont ces différentes questions sont abordées dans le champ de la formation professionnelle : comment les rapports entre identité privée et identité professionnelle, développement professionnel et personnalisation sont-ils conçus et comment les formateurs accompagnent-ils les formés sur ces versants ? Comment les formateurs résolvent-ils pour eux-mêmes ces questions ? Quel modèle de professionnalité (Braem & Aballéa, 2002) promeuvent-ils ?

1.3. De l'enseignement à l'inspection : de la nécessité de s'égarer pour connaître son chemin (2005-2006)

Donner ainsi à voir le processus par lequel ont émergé mes thèmes de recherche peut paraître laborieux. Ainsi que j'ai pu l'évoquer plus haut, il m'apparaît toutefois nécessaire de formaliser construction. Une telle approche vise à mettre à disposition les soubassements de l'activité scientifique qui a été la mienne. Elle relève d'un souci de vigilance. Si comme l'indique De Gaulejac dans la phrase déjà citée, « l'homme est le produit d'une histoire », le chercheur l'est tout autant. Clarifier la façon dont son histoire détermine le regard qu'il pose sur des objets de recherche, objets qui ne sauraient être neutres du fait même de cette histoire, s'avère pour moi indispensable.

C'est la condition qui permet à mon sens de distinguer les moments où le travail scientifique parvient à se déprendre de ces déterminants, des moments où ce même travail alimente des visions historiquement construites (des idéologies parfois), sans qu'une telle précaution suffise à trancher la question des scientificités respectives.

La troisième professionnalisation que j'eus à connaître a tout l'air d'une professionnalisation avortée, puisqu'elle se solda par ma démission à la sortie de l'ESEN. En revisitant cette période, je me retrouve pleinement dans ce que Davis définit comme l'un des stades du processus de « conversion doctrinale » des infirmières : la simulation du rôle⁴⁰ (Davis, 1966, cité par Dubar, 2006, p. 140-141). J'ai pu en effet effectuer toute ma formation d'inspecteur sans qu'aucun signal n'alerte mes formateurs sur les doutes et les conflits qui m'agitaient. J'ai pu éprouver ce que c'est que de se préparer à appartenir un collectif professionnel dont aucune figure identificatoire ne se détache pour vous (ce qui n'avait été le cas ni dans ma formation d'élève-maître, ni même je l'avoue dans ma formation de sous-officier). Cela m'a sans doute rendu sensible à l'expression des crises identitaires qui surviennent en formation... Attaché à une vision interactionniste du social et à une vision constructiviste des individus, je me suis trouvé confronté à la robustesse de cette part de moi qui s'obstinait à résister à la mue. Il faut dire que rien ne m'avait préparé à la culture managériale que je découvris dès mon arrivée à l'ESEN, pétrie des dogmes du *new public management*. Alors que les inspecteurs que j'avais pu fréquenter dans les campagnes où j'enseignais appartenaient à la « vieille école », l'inspecteur du futur qui se dessinait à la faveur des interventions à l'ESEN « pilotait » sa circonscription à l'aide de tableaux de bord, déployant une technologie évaluative tout entière tournée vers l'amélioration de l'efficacité du système, elle-même appréhendée à partir d'indicateurs chiffrés. J'essayais d'atténuer mes réactions épidermiques à cette vision technocratique de l'éducation en me raccrochant aux interventions plus didactiques. Hélas, l'annulation par la direction de

⁴⁰ « La simulation du rôle ; c'est l'installation dans l'inauthentique, l'acceptation du gouffre qui sépare le rôle à jouer des stéréotypes antérieurs, c'est la mise en œuvre du "déclat" malgré ce qu'il implique. Davis parle d'aliénation de soi » (Dubar, 2006, p. 141).

l'ESEN de l'intervention de Roland Goigoux (évoquée plus haut) emporta mes dernières illusions, déjà entamées par l'importance accordée aux neurosciences (les travaux de Stanislas Dehaene sur la lecture par exemple), au détriment des apports de Foucambert, Charmeux ou Jolibert qui avaient nourri ma formation d'instituteur. Je compris assez vite qu'à la fois sur les aspects liés au management des équipes que sur les aspects didactiques, deux mondes s'affrontaient, deux visions de l'école et de son administration, qu'un changement était en marche et que, comme le prédisait l'archidiacre Frolo, « ceci tuerait cela ».

Je n'avais pas en 2005 les instruments qui m'auraient permis d'analyser les causes et les ressorts de ce mouvement. Ce n'est que plus tard que je compris qu'il affectait tout autant les soins, la justice que l'école et qu'il reposait sur une vision politique qui ne disait pas son nom, se gardant bien de donner la parole à ses détracteurs. J'aurai pu, si j'en avais eu les ressources, analyser bien différemment ma résistance. Elle ne relevait pas tant, me semble-t-il, d'un immobilisme, d'une frilosité excessive, que d'un attachement viscéral à certaines conceptions philosophiques et politiques qui se trouvaient mises à mal dans les discours auxquels j'étais soumis, dans les orientations qui se révélaient à moi. La lecture de *l'Appel des appels*, quelque cinq ans plus tard, outilla mon intuition et je souscrivis à l'analyse que Roland Gori résume ainsi dans un entretien :

L'espace du politique se trouve confisqué et se réduit à la gestion différenciée des humeurs et à l'administration technique et économique. On trouve à la tête de l'État ce que l'on trouve à ses extrémités : un DRH, un manager, un gestionnaire tout-puissant qui ne sait que faire du fric, faire des économies et vendre des services. C'est ainsi que l'hôpital devient une usine à soins, l'école une machine à répondre à des tests scolaires, et que le bonheur prend le masque de la sécurité dans le discours politique (Guilloux, 2014).

Même si je n'avais pas alors cette lecture des changements en cours, je me refusais intuitivement à être le « fossoyeur » d'un monde auquel j'appartenais intellectuellement et affectivement. Étais-je victime de « résistance au changement » ? Je ne le pense pas.

Paraphrasant Foucault⁴¹, je pourrais dire que la question qui émergea de façon centrale au cours de ces mois passés à l'ESEN fut pour moi celle de savoir « comment ne pas être professionnalisé comme cela, par cela, au nom de ces principes-ci, en vue de tels objectifs et par le moyen de tels procédés, pas comme ça, pas pour ça, pas par eux ». Je ne trouvai d'autre réponse que la démission. Au-delà des difficultés que j'eus à faire entendre cette décision, je dois à cette période la prise de conscience du caractère politique de certaines fonctions et de la façon dont elles engagent la responsabilité de l'individu qui les exerce, bien au-delà de sa propre sphère. J'ai touché du doigt les limites de la simulation du rôle en la matière, et je me suis définitivement détaché de la conception idéaliste d'une frontière étanche entre l'homme et le professionnel.

C'est aussi à cette époque que j'ai commencé à prendre la mesure de changements qui étaient à l'œuvre, et dont je perçus pour la première fois qu'ils étaient de nature à transformer radicalement le monde que j'avais connu. J'y reviendrai dans la troisième partie de ce texte de façon plus argumentée, mais si je souligne ce point c'est que cette prise de conscience m'a convaincu de la nécessité de penser conjointement professionnalisation et changement : comment se professionnalise-t-on dans un environnement en transformation ? Comment se professionnalise-t-on pour affronter tout au long de sa carrière les transformations prévisibles de l'environnement de travail ? *Last but not least*, revenant à Foucault : quand certains changements heurtent nos principes, comment faire en sorte ne pas être professionnalisé par ceux-ci et comme cela ? Arrivé au terme d'une élaboration qui me prit une année universitaire et que je me suis efforcé de retracer ici, je fus en mesure de m'engager dans ma nouvelle orientation de recherche, ce que je fis dès 2008 à travers une recherche longitudinale portant sur la

⁴¹ « Or de cette gouvernementalisation, qui me paraît assez caractéristique de ces sociétés de l'Occident européen au XVI^e siècle, ne peut pas être dissociée, me semble-t-il, la question du “ comment ne pas être gouverné ? ”. Je ne veux pas dire par là que, à la gouvernementalisation, se serait opposée dans une sorte de face à face l'affirmation contraire, “ nous ne voulons pas être gouvernés, et nous ne voulons pas être gouvernés du tout ”. Je veux dire que, dans cette grande inquiétude autour de la manière de gouverner et dans la recherche sur les manières de gouverner, on repère une perpétuelle question qui serait : “ comment ne pas être gouverné comme cela, par cela, au nom de ces principes-ci, en vue de tels objectifs et par le moyen de tels procédés, pas comme ça, pas pour ça, pas par eux ” » (Foucault, 1990, p. 2).

formation des sages-femmes et différents travaux complémentaires dont je vais à présent rendre compte.

2. La formation de la professionnalité en école de sages-femmes

De 2008 à 2011, j'ai donc suivi une cohorte d'élèves sages-femmes et enquêté auprès de formatrices de l'École de Toulouse. Je cherchais à étudier la façon dont la transmission des normes et des valeurs professionnelles était envisagée au cours de la formation. Cette recherche s'inscrivait dans un contexte marqué par des changements importants touchant à la fois au métier et à la formation au métier. Cette dernière était engagée dans un processus d'universitarisation ambitieux⁴², répondant à une sollicitation des sages-femmes elles-mêmes (notamment sur la question de l'obtention du grade de master, cette demande devant attendre 2015 pour être satisfaite⁴³). Le métier

⁴² Voir à ce propos la réponse du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche à une question écrite : « L'intégration de la formation initiale des sages-femmes à l'université est rendue possible par l'article L. 4151-7-1 du code de la santé publique, résultant de l'article 60 de la loi du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients à la santé et aux territoires (HPST) qui prévoit que : "la formation initiale des sages-femmes peut être organisée au sein des universités, par dérogation à l'article L. 4151-7, sous réserve de l'accord du conseil régional. Cet accord doit notamment porter sur les modalités de financement de la formation. Un arrêté des ministres chargés de la santé et de l'enseignement supérieur fixe les modalités de cette intégration à l'université pour le ou les sites concernés, et notamment le mode d'administration et les conditions de mise en œuvre". La forme juridique que peut prendre cette intégration relève d'une négociation entre l'université, l'école de sage-femme et le conseil régional, afin de ne pas contrevenir au principe de l'autonomie administrative et pédagogique des universités prévu à l'article L. 711-7 du code de l'éducation. Plusieurs projets d'intégration de cette formation à l'université sont en cours ou ont été concrétisés. Les schémas possibles d'intégration de cette formation à l'université sont soit la création d'une école ou d'un institut relevant de l'article L. 713-1 du code de l'éducation, soit la création d'une Unité de formation et de recherche mixte de médecine et de maïeutique, soit d'une UFR de maïeutique ou la création d'un département de formation de maïeutique au sein de l'UFR de médecine. En application des dispositions législatives en vigueur, seule la formation initiale de sage-femme peut être intégrée à l'université. Une intégration physique et institutionnelle des structures de formation des sages-femmes à l'université nécessiterait un support législatif déterminant les conditions de cette intégration et permettant notamment la création d'un statut spécifique pour les enseignants sages-femmes » publiée dans le JO Sénat du 25/10/2012 - page 2405, <http://www.senat.fr/questions/base/2012/qSEQ120901714.html>

⁴³ « À l'issue de la 5e année, il est délivré aux titulaires du DFASMa le diplôme d'état de sage-femme. Ce titre de formation est obligatoire pour pouvoir exercer la profession de sage-femme. Afin de mettre en conformité les études de santé avec le processus de Bologne LMD (Licence-Master-Doctorat), le décret du 15 décembre 2014 permet désormais aux titulaires d'un diplôme d'État de sage-femme obtenu à compter de l'année universitaire 2014-2015 d'acquérir le grade universitaire de master de plein droit. Les sages-femmes diplômées d'État ayant suivi leur formation initiale antérieurement à l'année universitaire 2014-2015 peuvent effectuer une demande afin de tenter d'obtenir le grade de master par le biais de la

se transformait également. Sous l'effet conjoint de la rationalisation des services de santé et de la médicalisation des actes, les pratiques effectives des sages-femmes tendaient à s'éloigner progressivement d'une tradition ancestrale d'accompagnement pour privilégier la technicité : « la marçaïne⁴⁴ remplace l'accompagnement des sages-femmes dont le nombre est en baisse constante. L'alternative annoncée : péridurale ou non selon le souhait de la femme, dépend en réalité de la quantité de travail le jour J » (Birman, 2003, p. 201). Cette recherche a donné lieu à des publications ainsi qu'à des communications sur lesquelles je vais revenir afin de présenter les résultats les plus importants (Broussal, 2009b, 2009c, 2011, 2013a). Je ferai état du cheminement qui m'a progressivement conduit à revenir sur l'approche compréhensive que j'avais initialement adoptée, me convainquant progressivement de la place centrale que tenait le changement dans la spécification de mon objet de recherche. Les implications épistémologiques de ce constat m'amènèrent à interroger les conditions d'étude du changement, le statut de la connaissance produite, son effectivité (Bedin, 2013a), et me conduisirent à m'intéresser enfin à la recherche-intervention comme modalité opportune d'étude et d'accompagnement du changement.

2.1. La conflictualité normes-valeurs : un analyseur du processus de professionnalisation

Je cherchai donc en débutant cette recherche à l'école de sages-femmes de Toulouse à accéder à des points de tension entre logique de personnalisation et logique d'acculturation, entre *bildung* et apprentissages professionnels. Désireux de dépasser l'approche consistant à opposer définitivement les mérites de la liberté individuelle aux affres de la socialisation professionnelle, la vertu de l'émancipation (par l'*otium*) à l'épreuve de la conformation (par le *negotium*), je considérais que la professionnalisation pouvait, sous certaines conditions, autoriser voire favoriser « ce petit mouvement qui fait d'un être social totalement conditionné une personne qui ne validation des acquis de l'expérience (VAE) » . <http://www.ordre-sages-femmes.fr/etre-sage-femme/formation/initiale/>

⁴⁴ Anesthésique local.

restitue pas la totalité de ce qu'elle a reçu de son conditionnement » (Sartre, 1972, p. 101-102, cité par Delaisi de Parseval, 2002, p. 11-12). L'étude des dilemmes qui survenaient à l'occasion de l'activité des formés me parut méthodologiquement opératoire, en ce qu'elle me permettait d'accéder à des conflits de valeurs.

Au regard de la diversité des approches théoriques possibles, concernant la question des valeurs (Barbier, 2004 ; Boudon, 1999 ; Putnam, 2004 ; Rezsosazy, 2006), j'ai fait le choix d'inscrire mes travaux dans la perspective développée par Jean-Marc Ferry. Je vais la présenter succinctement, en précisant les raisons qui m'ont conduit à adopter une telle approche théorique. Revenant sur la philosophie kantienne, Ferry déplace son étude des valeurs du champ de la *Gedankenexperiment* à celui de l'expérience pratique qui met en concurrence, ainsi qu'on peut le vérifier régulièrement, « des intérêts également universalisables » (Ferry, 2002, p. 43). Il ne s'agit nullement d'une approche spéculative, mais bien d'une entreprise philosophique qui s'attache à produire des outils conceptuels permettant d'avancer dans la compréhension des situations ordinaires⁴⁵. Les exemples que convoquent Ferry dans son texte traduisent cette intention, qu'il s'agisse de l'IVG ou de la tauromachie. Les valeurs sont d'abord définies par l'auteur selon leur double statut, axiologico-culturel et éthico-juridique :

le monde social est une réalité morale, laquelle est structurée par la logique d'interactions renvoyant à une communauté de relations mutuelles et de reconnaissance réciproque entre personnes socialisées, que, par conséquent, cette réalité morale appartient au monde des phénomènes, bien qu'elle se distingue nettement de la réalité physique en ce que cette dernière a pour trame un système de connexions causales entre des choses, mais non pas une communauté d'actions réciproques entre des personnes. Sur cette trame de communauté d'actions réciproques, le monde éthique se structure comme un système de valeurs, lesquelles délimitent en même temps les contours normatifs du monde commun. C'est-à-dire que les valeurs ont à la fois le statut de limites axiologico-sémantiques définissant une certaine compréhension du monde (ce qui correspond au concept herméneutique de monde culturel) et la fonction de normes éthico-juridiques

⁴⁵ « S'il est quelque contemplation du bien, elle ne se soutient que par l'élan de la conscience qui incorpore ses valeurs à un projet. Détaché de cette dialectique vivante de contemplation et de décision, de légitimation et d'invention, le jugement de valeur perd non seulement sa fonction, mais même sa possibilité. Il est de l'essence de la valeur de n'apparaître que comme le motif possible d'une décision. Je ne suis le témoin des valeurs que si j'en suis le chevalier » (Ricœur, 1988, p. 72).

régulant les interactions sociales à l'intérieur de la communauté où cette compréhension est partagée (ce qui correspond au concept interactionniste de monde social) (Ferry, 2002, p. 46).

Une telle approche me parut intéressante à divers titres, relativement à la perspective de recherche qui était la mienne. Tout d'abord parce qu'elle fait une place centrale à l'interaction et au caractère structurant qu'elle peut avoir pour la communauté. Mais aussi par l'affirmation de la nature morale de cette réalité dont il s'agit pour le chercheur de rendre compte, nature que Ferry distingue de la réalité physique. Je souligne enfin le caractère éminemment métissé du concept tel qu'il le définit, opérant à la jonction des mondes culturels et sociaux. Une telle élaboration conceptuelle permet de penser l'imbrication en actes de questions en apparence distinctes : qu'est-ce que l'homme ? Qu'est-ce que le monde ? Qui suis-je ? Qu'est-ce qui vaut la peine d'être vécu ? Comment mener une vie bonne ? Comment mener une vie bonne dans la vie telle qu'elle est ? Comment puis-je agir sur le monde pour qu'il me permette (ainsi qu'aux autres) de mener une vie bonne ?

Autant de questions qui pourraient apparaître éloignées de mon objet de recherche, mais dont je considère :

1. qu'elles sont exacerbées par le processus de professionnalisation, par la confrontation au changement, par la confrontation aux autres, par la confrontation à soi dans l'action, par la confrontation à des prescriptions adressées à l'individu, par la confrontation à des choix à faire ;
2. qu'elles tiennent une place importante dans le contexte des métiers adressés à autrui, dans lesquels la pratique professionnelle vise un effet sur une personne (qu'il s'agit de soigner, de former, d'enseigner), et où la question de l'expression de la subjectivité (affects, désir, etc.) se pose, qu'il s'agisse de la promouvoir ou de la contraindre.

Ayant effectué ce premier cadrage, Ferry en vient à construire un couple conceptuel normes-valeurs, chacun des deux termes se distinguant de l'autre au regard de considérations logiques, mais tous les deux demeurant fonctionnellement associées :

Ontologiquement parlant, les valeurs et les normes ressortiraient donc à un même monde, lequel est jugé tantôt sous l'aspect culturel des significations qui structurent et limitent les intellections, tantôt sous l'aspect social de normes qui orientent et régulent les interactions. Sous les deux aspects, se différencie la fonction des éléments structurants ou régulateurs, axiologiques et normatifs qui composent le monde éthique : à la sociologie incombe certes la tâche de distinguer, à l'intérieur de ce complexe, ce qui revient respectivement à l'intégration sociale, à l'individuation, et à la reproduction culturelle. Cependant, les éléments normatifs et axiologiques, à ce niveau, forment une totalité fonctionnelle pour l'identité et la stabilité d'une forme de vie collective, et la différence essentielle entre les normes et les valeurs n'apparaît pas de ce point de vue. C'est plutôt lorsque l'on aborde la question des conflits qui surgissent dans la pratique, mettant en cause la validité à laquelle prétendent les normes en vigueur et les valeurs partagées, que les considérations fonctionnalistes doivent céder le pas à des considérations logiques. Alors, il apparaît que les valeurs et les normes, bien qu'elles soient ontologiquement apparentées (tout au moins dans la représentation que l'on se fait de l'unité fonctionnelle du monde éthique), n'ont cependant pas la même nature logique (Ferry, 2002, pp. 46, 47).

Et Ferry de poursuivre :

L'expression « nature logique » suggère, il est vrai, une image quelque peu trompeuse, car empreinte d'une connotation métaphysique ou réaliste. C'est plutôt à partir d'une perspective critique, qu'on l'appelle phénoménologique ou pragmatique, que je voudrais réfléchir sur la différence entre les valeurs et les normes, en partant de la proposition suivante : *c'est dans la mesure où la logique qui préside au choix (moralement fondé) de valeurs ne saurait recouvrir la logique qui préside à l'acceptation (moralement fondée) de normes, que l'on peut parler ici d'une nature logique différente des valeurs et des normes.* (Ferry, 2002, p. 47).

La perspective phénoménologique que Ferry dessine dans ces lignes permet de saisir, dans le moment du conflit (entre normes et valeurs), un espace de jeu entre ce qui relève du choix et ce qui relève de l'acceptation. Ce battement supposé m'intéresse au premier chef, notamment au regard de la question de l'émancipation ! Ce jeu (choix *versus* acceptation, voire choix de l'acceptation) fonde chez Ferry la différence logique entre valeurs et normes. Me concernant, il renvoie aussi à la question de savoir ce qu'il en est de la conscience que l'individu peut avoir des mécanismes qui vont gouverner son

arbitrage et de l'importance qu'une formation professionnelle peut accorder au développement de cette conscience. Je retrouve là les deux modèles décrits par Osty :

Une première tradition sociologique met l'accent sur les mécanismes d'intégration d'un individu à un groupe social donné, et montre comment l'identification repose sur des modes de transmission suffisamment puissants pour façonner les comportements individuels dans le sens d'une conformité aux normes collectives. Une autre tradition privilégie une approche plus dynamique de l'identité en se focalisant sur la manière dont les interactions agissent sur les modes de définition de soi. Cette approche met en lumière les processus d'identification et de différenciation à l'œuvre dans les relations de travail (Osty, 2003, p. 97).

Ainsi, l'étude des conflits entre valeurs et normes permet-elle d'accéder à la façon dont un professionnel en formation met en œuvre des arbitrages qui opposent choix et acceptation, mais aussi à la façon dont il se représente les attentes de la formation sur ce sujet (le niveau de conformation attendue pourrait-on dire), voire à la façon dont la formation les lui représente. L'une des garanties méthodologiques sur laquelle il m'importait d'être vigilant était d'accéder à des situations de conflits effectives, et non pas de recueillir des oppositions décontextualisées de valeurs entre elles :

la raison pratique ne se fait bien connaître que pragmatiquement, c'est-à-dire au regard des différenciations logiques qui s'opèrent pratiquement dans les procédures intellectuelles présidant à des décisions moralement informées, telles que l'option pour telle ou telle valeur, ou l'adoption de telle ou telle norme (Ferry, 2002, p. 49).

2.2. La professionnalité : une notion organisatrice

Mon approche du processus de professionnalisation⁴⁶ m'a progressivement conduit à m'intéresser à la notion de professionnalité, telle que Braem et Aballéa (2002) la

⁴⁶ Approche qui s'inscrit dans la seconde perspective ici décrite : « D'une période et d'un contexte favorable à l'idéalisation des professions, en particulier le 19e siècle dans les pays anglo-saxons à une quasi-centration aujourd'hui sur l'analyse de la pratique professionnelle, s'intéresser aujourd'hui à la professionnalisation, c'est chercher fondamentalement à concilier une analyse des discours sur les professions avec une compréhension des pratiques professionnelles constitutives de ces professions. C'est donc moins comme le suggère Carbonneau, viser une prise en compte dialogique entre les théories sur les professions, pensées dans une perspective historique et sociologique d'une part et une analyse plus ethnographique de celles-ci d'autre part que de chercher à mettre en évidence de quelles manières une analyse des processus de professionnalisation permet d'identifier différentes questions et enjeux touchant aux statuts des professions et aux dispositifs et processus de formation professionnelle préparatoires à l'exercice professionnel » (Maubant, Caselles-Desjardins, Roger, Mercier, & Gravel, 2010, p. 2).

conçoivent⁴⁷. Pour ces deux auteurs, la professionnalité est la capacité des acteurs à mettre en œuvre une expertise complexe, celle-ci étant encadrée par un système de références qui peuvent être normatives ou axiologiques. Ce dernier point est développé de la façon suivante :

Le système de références normatives ou axiologiques recouvre les valeurs et les normes qui encadrent la mise en œuvre de l'expertise. C'est à la fois une déontologie et un système d'attitudes orientées par des valeurs éthiques, ce que l'on appelle parfois une éthique professionnelle [...]. Il est plus ou moins formalisé selon les cas. C'est un élément essentiel de l'identité tant individuelle que collective du groupe d'appartenance. C'est lui qui garantit vis-à-vis des tiers que l'expertise sera mise en œuvre selon certains principes et qui génère donc la confiance » (Braem & Aballéa, 2002, p. 13).

Le caractère notionnel de la professionnalité, affirmé dans le titre de l'article⁴⁸, supporte l'idée selon laquelle les groupes professionnels s'en font une représentation plus ou moins formalisée, mais constitutive de l'identité de métier. Si la dénomination « professionnalité » est l'œuvre de chercheurs, sa conception ne relève donc pas d'une abstraction théorique, mais bien d'une élaboration pratique. Loin de trahir une faiblesse conceptuelle, ce positionnement notionnel me paraît extrêmement riche au regard des perspectives de recherche qui sont les miennes. En effet, il permet de penser l'existence chez les groupes professionnels, et donc chez les formateurs, d'une représentation suffisamment partagée de la façon dont chaque métier considère et entend que soit considéré, en actes, le rapport entre normes collectives et valeurs individuelles, faisant de ce réglage axiologico-normatif une composante pleine et entière de l'expertise. Le *perinde ac cadaver* de Loyola pourrait être envisagé sous cet angle, illustrant de façon emblématique ce que pourrait être le degré zéro de la professionnalité :

⁴⁷ Je suis conscient du fait que cette approche centrée sur la question des professionnalités constitue une restriction importante de l'empan de travaux portant plus spécifiquement sur la professionnalisation. À propos de la notion de professionnalisation, Maubant souligne que chercher à la définir nécessite d' « interroger, dans un mouvement de dialogue et de réciprocité, les notions de profession, d'activité, de situation, de pratique, de savoir, de compétence, d'identité et de développement professionnel. C'est aussi poser la question des processus créant les conditions de la professionnalisation au sein des situations rencontrées par un professionnel en devenir. C'est enfin proposer de penser la professionnalisation dans un dialogue avec les problématiques constitutives de l'ingénierie de formation » (Maubant et al, p. 118, cité par Mias & Piasser, 2015, p. 58).

⁴⁸ *La notion de professionnalité : un concept « transfert ».*

Nous obéirons à tout ce qui nous sera commandé avec beaucoup d'empressement, de joie spirituelle et de persévérance, nous persuadant que tout est juste, et renonçant, par une sorte d'obéissance aveugle, à toute opinion et à tout jugement personnels contraires, et cela du moins dans tout ce qui est décidé par le Supérieur là où l'on ne peut déceler (comme on l'a dit) aucune espèce de péché. Et chacun se persuadera que ceux qui vivent sous l'obéissance doivent se laisser mener et diriger par la divine Providence au moyen des Supérieurs, comme s'ils étaient un cadavre qui se laisse mener n'importe où et traiter n'importe comment, ou comme le bâton d'un vieillard que celui qui le tient dans sa main utilise n'importe où et pour n'importe quel usage auquel il voudrait l'employer (De Lolyola, 1556, Sixième partie, Chap. I, 547).

À partir de la perspective que soutiennent Braem et Abballéa (2002), j'ai considéré l'hypothèse selon laquelle la formation n'aurait pas pour seule visée de former un professionnel sachant agir de façon efficace en situation, mais aussi un professionnel capable de délibérer sur l'action à conduire, d'y engager sa responsabilité. Je retrouve ici la conception développée par Jorro à propos des liens entre évaluation et développement professionnel évoqués plus haut :

la responsabilité relève d'une interrogation continue. Cette seconde acception met en évidence le fondement éthique de la responsabilité professionnelle. L'acteur ne peut se dédouaner de réfléchir sur son activité et d'interroger la part qui lui incombe dans la mise en œuvre d'une démarche, dans l'obtention d'un résultat (2007, p. 25).

À rebours de conceptions exclusivement cognitives du développement professionnel, cette approche rejoint la conception de l'engagement public décrite par Champy et Israël à propos de la justice, de la santé ou de l'architecture, ces professions ayant en commun de traiter de contenus trop complexes pour être formalisés. Leur exercice suppose « une délibération qui porte non seulement sur les moyens de l'action, mais aussi sur la hiérarchie des fins de l'activité professionnelle » (François Champy & Israël, 2009, pp. 12–13)⁴⁹. M'intéressant à la professionnalisation des sages-femmes, c'est donc la façon dont la formation les préparait à cet exercice que j'ai cherché à éclairer dans le contexte de changement que la formation et le métier lui-même connaissent. Notons à ce propos que le recours au terme de professionnalisation

⁴⁹ Cf. aussi les travaux de Champy sur les pratiques prudentielles (Florent Champy, 2011).

implique en lui-même le principe d'un développement de l'autonomie des acteurs⁵⁰, celui d'une responsabilisation auxquels les travaux de Schön (1983) et son modèle du praticien réflexif donnent une assise théorique qui s'opérationnalise à travers différents dispositifs pédagogiques : portfolio, analyse des pratiques⁵¹, etc.

2.3. Le Référentiel métier et compétences : une approche déontique des valeurs

L'analyse du Référentiel métier et compétences des sages-femmes (Collectif Associatif et Syndical des Sages-femmes & Conseil national de l'ordre des sages femmes, 2007) que j'ai conduite dans un premier temps, m'a permis de mettre en évidence le traitement expressément déontique dont les valeurs font l'objet (Broussal, 2009c). Le document insiste ainsi sur le fait que les sages-femmes se doivent d'être respectueuses, expertes, professionnelles⁵². Il s'agit plus précisément de normes

⁵⁰ Pour Freidson (1984) : « les professions disposent d'une autonomie reconnue délibérément qui comprend le droit exclusif de décider qui est autorisé à accomplir le travail et comment celui-ci doit être » (Cité par Carricaburu, 1992, p. 211).

⁵¹ « Cette invitation à la réflexivité semble viser trois objectifs ; fournir un label d'authenticité à la formation professionnalisante. La pratique professionnelle est ainsi placée au cœur du dispositif de formation. Second objectif, celui de la recherche d'une plus grande synergie entre les différents savoirs dispensés par les différents formateurs, que ceux-ci interviennent en situation de travail et/ou dans l'organisme de formation. Troisième objectif, celui de recourir à la recherche scientifique pour donner sens aux savoirs de la pratique (Barbier, 2008). Cette quête de recherche de sens, dans et par la mobilisation de savoirs scientifiques, doit concourir au repérage de disciplines scientifiques et au renforcement et à la valorisation des sciences comme système de référence dans la constitution et le développement de savoirs professionnels spécifiques de la profession concernée » (Maubant et al., 2010, p. 7).

⁵² La version de 2010 du Référentiel n'appelle pas de modification de notre analyse :

« **Le professionnalisme**

- La sage-femme intervient dans toutes ses démarches professionnelles avec un esprit d'éthique et de respect.
- En utilisant à bon escient les ressources techniques dans le domaine de la périnatalité
- En s'appuyant sur des cadres de référence consensuels
- En apportant des informations permettant à la femme et/ou au couple de faire un choix éclairé
- En adoptant des comportements professionnels personnels et interpersonnels respectueux
- En acceptant de se conformer au champ de compétences de sa profession. » (Collectif des associations et syndicats des sages-femmes & Ordre des sages-femmes, 2010, p. 28).

« **La responsabilité**

- La sage-femme affirme son sens des responsabilités pour garantir la qualité des soins.
- En s'appuyant sur les règles déontologiques de sa profession
- En comparant les bénéfices et les risques dans toutes ses actions professionnelles
- En recherchant les pratiques les plus optimales pour répondre aux besoins de la femme et/ou du couple, et du nourrisson

professionnelles que de valeurs, même si c'est ce dernier terme qui est utilisé par les formatrices et les étudiantes pour en parler. Ces normes sont elles-mêmes référées à une méta-norme, « la qualité des soins », considérée comme un étalon commun à l'ensemble des sages-femmes.

Ce caractère normatif, impersonnel, voire incantatoire, ne saurait surprendre dans un tel document, dont l'objectif n'est pas de s'interroger sur la façon dont on devient respectueux envers autrui, ni même sur la façon dont une telle norme pourrait entrer en contradiction avec certaines caractéristiques du contexte de soin (sous-effectif, épuisement, etc.). Dire que la sage-femme doit faire montre de « comportements professionnels personnels et interpersonnels respectueux », ne relève-t-il pas d'un lieu commun : quelle profession affirmerait l'inverse ? Ou bien s'agit-il d'élever au rang d'un impératif sur lequel on ne saurait en aucun cas transiger la question du respect ? En l'absence de contextualisation, le texte ne permet pas de trancher. L'effet produit conduit à occulter les enjeux de délibération dont je disais plus haut l'importance (comment concilie-t-on efficacité et respect dans des situations contraintes?), et à leur substituer des standards d'évaluation de la qualité des soins. Sur la question de la conflictualité possible des valeurs et des normes, sur celle des formes de professionnalités promues, le référentiel métier reste muet, se positionnant davantage du côté de la tâche que de celui de l'activité, davantage du côté de l'uniformisation des résultats à atteindre que de celui de la singularité des pratiques. Ce repérage préalable m'a permis d'être particulièrement attentif à la façon dont les formatrices prenaient en charge ce versant de la formation.

- En utilisant à bon escient tous les supports de communication à sa disposition par une transmission efficace

- En s'engageant dans une démarche d'évaluation de ses pratiques

La déontologie professionnelle et l'éthique médicale

- Avoir acquis les connaissances théoriques et techniques médicales concernant le cadre législatif et réglementaire en lien avec la profession de sage-femme et la protection des personnes

- Avoir acquis des connaissances de philosophie de base de l'éthique médicale afin d'être capable de développer une réflexion éthique

- Contribuer à la réflexion éthique de l'équipe soignante » (Collectif des associations et syndicats des sages-femmes & Ordre des sages-femmes, 2010, p. 29).

2.4. Le paradoxe du formateur : entre disciplinarisation et responsabilisation

Dans l'une des publications rendant compte de ce travail de recherche, j'ai pu mettre en évidence l'importance que revêtait pour les formatrices de l'école de sages-femmes l'appropriation par les étudiantes des normes de rigueur, de respect et d'engagement (comme je l'ai indiqué, les formatrices parlent de valeurs). Je pointais un motif inattendu de ce long travail d'inculcation :

« L'intégration des normes apparaît donc comme un objectif reconnu par toutes les formatrices. Elle opère selon elles au fil de rappels à l'ordre individuels ou collectifs, à la faveur de cours ou de travaux pratiques et constitue un objectif évalué. Les points de vue témoignent du substrat rationnel de ces normes : elles sont associées à des développements argumentatifs mobilisant la qualité des soins ou le fonctionnement du service. De façon moins attendue, les normes sont en outre convoquées dans le but d'anticiper une détérioration des pratiques, que les conditions de travail pourraient à long terme engendrer. Ainsi en est-il du respect porté aux patientes, exigence incontestée, mais que la banalisation des actes pourrait finir par éroder. La vigueur de l'appropriation des normes au cours de la formation se révèle, à la manière de la cruauté du surmoi dans la topique freudienne, comme un gage supplémentaire que l'individu saura se discipliner tout au long de sa vie professionnelle, qu'il résistera à la routine, à la fatigue, à la lassitude, à la facilité, toutes choses envisagées [...] sous le jour d'une nonchalance indésirable » (Broussal, 2009c, p. 131).

Dépassant le temps court de l'acte professionnel (celui du geste et de son résultat), c'est à la temporalité longue d'une carrière et à la redoutable question de savoir comment l'on dure dans un métier que les formatrices se confrontent donc. C'est bien sous l'angle de la singularité des sujets qui la reçoivent qu'elles envisagent ici la formation, sujets inscrits dans une histoire passée et à venir qui ne manquera de les transformer et dont elles s'efforcent de prévenir les effets indésirables. Le modèle de disciplinarisation retenu semble faire peu de cas de la responsabilité individuelle, puissant dans des approches plus béhavioristes que constructivistes. Il est d'autant plus intéressant de relever cette caractéristique, qu'elle est au cœur d'un paradoxe. Alors même que les formatrices assument le choix de la conformation, elles affirment l'importance de la responsabilité, envisagée comme une vertu professionnelle. Sans omettre ses aspects légaux (importants dans le champ du soin), la responsabilité est

définie dans les entretiens comme cette capacité que les professionnelles ont de peser par leurs actes sur le devenir de la profession, d'orienter par leurs choix les pratiques collectives. Les formatrices repèrent que cette responsabilité culmine dans les situations conflictuelles, dans les marges où les normes sont inopérantes. Elles sont conscientes des enjeux professionnels qui y sont associés et c'est pour cette raison qu'elles font de la promotion de la responsabilité l'un de leurs fers de lance. L'une d'elles indique ainsi :

le sens des responsabilités, alors je ne sais pas si c'est une valeur le sens des responsabilités. Mais se sentir responsable de ce qu'on fait ! [...] On peut très bien être rigoureux, très bien faire quelque chose dans les règles de l'art, mais en être détaché. Alors la responsabilité c'est pour moi quelque chose ! Alors est-ce que c'est une valeur, je n'en sais rien. Est-ce que c'est plutôt quelque chose qui est inhérent à la profession, qu'elle soit médicale ou paramédicale ? À partir du moment où on est en lien avec l'humain, on est responsable. On est responsable des actes que l'on peut faire, de ce qu'on peut dire aussi.

J'évoquais dans le même article, le propos du gynécologue-obstétricien Claude-Emile Tourné. Dans un texte au titre volontairement provocateur (*La citoyenneté s'arrête-t-elle à la porte d'entrée des lieux d'exercice médical ?*), il y défendait l'idée selon laquelle il convient de penser le travail comme un exercice de citoyenneté, en ceci qu'il configure l'espace social qui est le nôtre, espace à propos duquel, dans une démocratie, chaque citoyen a son mot à dire :

Les soignants, comme représentants les plus directement actifs de la société, mais au-delà, l'ensemble social, sont responsables. En effet, ils sont garants des équilibres à maintenir et dans le même mouvement, à tout moment, aussi capables d'induire des déséquilibres [...] Il faut ajouter que chacun, responsable en ce qui le concerne d'une partie des équilibres à conserver, à préserver, à garantir, est capable à lui tout seul de provoquer le déséquilibre (Tourné, 1997, p. 13).

Une telle conception va à l'encontre de l'idée selon laquelle le salariat consisterait à louer sa force de travail en échange d'un salaire, et à accepter de ce fait la mise entre parenthèses de ses aspirations personnelles ou politiques. L'idée n'est vieillotte qu'en apparence, elle trouve des arguments toujours valides dans le lien juridique de subordination ainsi que dans les nouveaux « liens de domination » que les mutations du travail salarié engendrent :

« Domination », le mot n'est-il pas trop fort ? Le droit du travail ne convient-il pas déjà de cette situation à travers la notion de « lien de subordination » ? Ce premier réflexe juridique pourrait laisser penser que le droit remplit son rôle premier de gardien des libertés et de garde-fou des excès. Ce serait toutefois faire fi des réformes légales depuis ces vingt dernières années. Non seulement la protection juridique inhérente à l'esprit du droit du temps de travail peut être mise en doute, mais la domination, au sens fort que donne la sociologie à ce terme mérite d'être mise en question. La réalité de la domination du salarié par le temps de travail doit alors être constatée et mesurée. Dans la mesure où la loi, selon notre hypothèse, y participe largement, une réaction à cette domination par le temps de travail semble tout aussi nécessaire que difficile. [...]Le temps a toujours été une contrainte pour la productivité. Les modèles de productivité et de distribution actuellement à l'œuvre font leur cette contrainte. Ils intègrent dans leur conception du travail l'accélération du temps qui marque la particularité de la modernité tardive de nos sociétés. Il ne s'agit plus de produire vite, mais toujours de plus en plus vite. Or, si les nouvelles technologies permettent des gains de temps, ces derniers sont susceptibles d'être effacés par le maillon faible de la chaîne : le travail de l'homme. En conséquence, des outils d'organisation et de gestion du travail sont conçus pour faire peser sur eux une contrainte efficace du temps. Ces outils d'organisation et de gestion s'imposent aux salariés. Ils expriment deux formes différentes de domination par le temps de travail (Sintez, 2012, p. 2).

Aux raisons contractuelles qui font obstacle à une vision citoyenne de l'activité salariée⁵³, se rajoutent dans le cas qui nous occupe les imaginaires vocationnels associés aux métiers du soin, faisant de l'oblation une forme de réalisation de soi. La position de Tourné est donc bien plus anticonformiste qu'il n'y paraît, d'autant qu'elle s'inscrit dans un contexte généralisé de standardisation des pratiques (Simonet, 2009) portée par une technologie évaluative puissante (Dejours, 2003; Gori, Cassin, & Laval, 2009; Zarka, 2009). Il me paraît intéressant d'avoir pu repérer, dans un tel contexte, la force de l'attachement des formatrices au principe de responsabilité : « À partir du moment où on est en lien avec l'humain, on est responsable », affirme ainsi l'une d'entre elles.

⁵³ Vision qui prend place selon nous parmi les dimensions cachées du travail telles que les définit Champy-Remoussenard, en les différenciant des dimensions clandestines : « Les dimensions cachées sont sensiblement d'un autre ordre. Le plaisir au travail constitue un exemple de dimension cachée du vécu du travail qui est souvent minorée dans les récits de l'activité ou même dissimulée parce qu'elle semble peu conforme à l'image attendue d'un travail (labeur, souffrance épreuve) ou encore la maîtrise de certains trucs de métiers qui, s'ils sont dévoilés risquent de voir le travailleur dépossédé d'atouts qu'il ne veut pas partager avec autrui, au risque d'être ensuite concurrencé sur son poste ou dans sa reconnaissance. Les moments aux frontières du travail considéré comme tel sont eux aussi dissimulés en raison du point de vue que la société adopte sur ce qu'elle nomme travail et sur ses contours » (Champy-Remoussenard, 2010).

2.5. La formation de la professionnalité chez les élèves sages-femmes : de la valorisation progressive de l'expertise technique aux questions plus générales que cela pose

Les entretiens que j'ai menés au cours des quatre années de leur formation auprès des élèves sages-femmes m'ont donc permis d'accéder à des situations de stages et d'identifier le modèle de professionnalité auxquelles celles-ci adhéraient progressivement. J'avais défini *a priori* trois niveaux de professionnalité envisageables :

- Dans le premier niveau de professionnalité, les valeurs constitutives de l'identité pour soi demeurent à la marge de la professionnalité. Elles peuvent affleurer à l'occasion de situations conflictuelles, participant de l'expérience subjective du travail, mais elles n'ont pas vocation à orienter la pratique dont l'orientation demeure normative.
- Dans le deuxième niveau de professionnalité, les valeurs constitutives de l'identité pour soi sont en sommeil. La régulation des conflits est soumise aux mécanismes d'identification aux puissants. Ceux-ci résultant d'une évaluation continue « des moyens dont on dispose pour engager le combat contre l'ordre établi » (Sainsaulieu, 1977, p. 308), ils ouvrent sur des rééquilibres potentiels qui élargissent la sphère d'intervention de l'identité pour soi. La professionnalité est ici fortement dépendante de l'état des forces en présence.
- 3e niveau de professionnalité : les valeurs individuelles sont collectivement affirmées comme une part légitime de la professionnalité. L'activité professionnelle est envisagée dans sa dimension politique (François Champy & Israël, 2009, p. 18) et éthique, intégrant de plein droit les arbitrages individuels.

En m'intéressant à la genèse de la professionnalité chez des élèves sages-femmes, je cherchais à déterminer dans quelle mesure cette élaboration renvoyait au processus de formation lui-même, s'inscrivant par conséquent dans une vision partagée du métier. Cette préoccupation était dépendante d'un contexte dans lequel nombre de

professionnels du soin exprimaient leur sentiment de perdre la main sur leur travail. À la « crise des identités professionnelles » (Dubar, 2000) succédaient ici et là des formes de « repli sur soi, de désengagement au travail », l'individu éprouvant son incapacité à établir « une cohérence entre ce qu'il développe comme identité pour soi et la situation professionnelle subie – identité pour autrui » (Vasconcellos, 2008, p. 158).

La professionnalité m'apparaissait pouvoir tenir le rôle d'intégrateur identitaire, un pluriel des singuliers (Arendt, 1983) au nom duquel les professionnels s'autoriseraient à reprendre la main sur leur métier, à contre argumenter, à opposer à la rationalité des indicateurs et des normes la force de leurs convictions singulières, la sincérité de leurs préférences. Les discours qui revendiquent la figure du professionnel *accountable* ont le mérite de rappeler que « loin d'être héritée, la profession est ainsi voulue et assumée comme une responsabilité » (Vasconcellos, 2008, p. 153). La « fortune » de la notion de professionnalité (Braem & Aballéa, 2002, p. 14) pouvant traduire une forme d'*empowerment*, il était intéressant de voir comment ce mouvement se communiquait aux plus jeunes, à l'occasion du premier stade de la professionnalisation, dans ce moment particulier où se conjuguent de façon aiguë les processus de développement des compétences, de socialisation professionnelle et de reconnaissance sociale (Piotet, 2002) et où se dessine, d'une certaine façon, le visage futur du groupe professionnel.

Or les résultats auxquels je suis arrivé montrent qu'au cours de la formation, la professionnalité des élèves sages-femmes s'allège progressivement de sa dimension axiologique et conflictuelle pour se conformer à un modèle valorisant l'expertise technique, rabattant de fait la professionnalité sur son premier niveau. La prééminence de cette figure du professionnel capable de réaliser des actes techniques, s'inscrit dans une trajectoire identitaire marquée par l'expérience des rapports de force (entre stagiaires et sages-femmes statutaires, entre sages-femmes et médecins) et par la fragilisation progressive de leur statut qui s'opère au fil des stages. La logique de l'action efficace, telle qu'elle se donne à voir sous le regard du stagiaire, prévaut sur

celle de la délibération. Elle occulte les dimensions moins accessibles de l'activité, les dilemmes relatifs à ce que l'on doit faire, le sentiment de ce que l'on ne pourra pas faire (Clot, 2010). Elle embolise inexorablement la vision de la « bonne pratique » portée par Clot : « La seule "bonne pratique" est la pratique de la controverse sur le travail bien fait » (Clot, 2010, p. 164), au profit d'une vision techniciste.

En resituant ces éléments dans la perspective d'une professionnalisation affichée, j'avais que celle-ci me paraissait incomplète en l'absence de la reconnaissance de l'enjeu fort que constitue la formation des professionnalités. Le développement de cette dernière (même si elle est esquissée par les formateurs) ne relève pas d'une action pédagogique organisée, c'est-à-dire « fondée sur une logique de réflexion sur et pour l'action », mais d'une simple « mise au travail » (Barbier, 2005, p. 133). Les enjeux collectifs (garder la main sur l'évolution du métier) comme individuels (exercer sa responsabilité) en sortent inexorablement affaiblis.

2.6. Le repli des professionnalités : un effet paradoxal du mouvement de professionnalisation

Dans l'élaboration théorique qui était initialement la mienne, j'avais considéré la professionnalité (dans son plein exercice correspondant au niveau 3 *supra*) comme une émanation de la conscience partagée que les groupes professionnels ont de la responsabilité que chacun se doit d'exercer sur l'évolution du métier. À ce titre, la professionnalité se constituait en interlocuteur critique du changement, une sorte de contrepoint professionnellement légitimé face aux doctrines, dogmes, injonctions de l'institution. S'exerçant en cohérence avec la conception que j'ai évoquée plus haut (François Champy & Israël, 2009), car faisant de l'autonomie des acteurs un gage de confiance, la professionnalité encourage l'exercice d'une fonction critique. Son intérêt me paraissait d'autant plus manifeste que le contexte dans lequel certaines de ces professions se trouvaient connaissait des changements susceptibles de modifier

radicalement leur visage. Évoquons à titre d'exemple le constat que Rothier Bautzer dresse des évolutions du métier d'infirmier (Rothier Bautzer, 2013).

Or je découvris que loin de constituer cet interlocuteur robuste que je me représentais, la professionnalité apparaissait bien davantage comme un analyseur des changements en cours, engrammant l'hétérogénéité, le caractère polymorphe de leurs dynamiques pour en faire surgir l'ADN commun. À la façon des géoglyphes de Nazca qui ne révèlent leur dessin que vus du ciel, la ligne directrice de ces turbulences (leur dessein s'il y en avait un) nécessitait un point d'observation particulier pour se révéler au regard du chercheur. La professionnalité était ce point depuis lequel les vaguelettes désordonnées laissaient apparaître la lame de fond d'une histoire en train de se faire. Je reviendrai dans le cours de ce texte sur cette « métaphore vive » que j'emprunte à Braudel⁵⁴, tant elle me paraît productive pour envisager la double temporalité du changement et ses implications méthodologiques. Sauf à n'en rester qu'à la description

⁵⁴ « Ce livre se divise en trois parties, chacune étant en soi un essai d'explication. La première met en cause une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure ; une histoire lente à couler et à se transformer, faite bien souvent de retours insistants, de cycles sans cesse recommencés. Je n'ai pas voulu négliger cette histoire-là, presque hors du temps, au contact des choses inanimées, ni me contenter, à son sujet, de ces traditionnelles introductions géographiques à l'histoire, inutilement placées au seuil de tant de livres, avec leurs paysages minéraux, leurs labours et leurs fleurs qu'on montre rapidement et dont ensuite il n'est plus jamais question, comme si les fleurs ne revenaient pas avec chaque printemps, comme si les troupeaux s'arrêtaient dans leurs déplacements, comme si les navires n'avaient pas à voguer sur une mer réelle, qui change avec les saisons. Au-dessus de cette histoire immobile, une histoire lentement rythmée : [...] une histoire sociale, celle des groupes et des groupements. Comment ces vagues de fond soulèvent-elles l'ensemble de la vie méditerranéenne, voilà ce que je me suis demandé dans la seconde partie de mon livre, en étudiant successivement les économies et les États, les sociétés, les civilisations, en essayant enfin, pour mieux éclairer ma conception de l'histoire, de montrer comment toutes ces forces de profondeur sont à l'œuvre dans le domaine complexe de la guerre. Car la guerre, nous le savons, n'est pas un pur domaine de responsabilités individuelles. Troisième partie enfin, celle de l'histoire traditionnelle, si l'on veut de l'histoire à la dimension non de l'homme, mais de l'individu, l'histoire événementielle de François Simiand : une agitation de surface, les vagues que les marées soulèvent sur leur puissant mouvement. Une histoire à oscillations brèves rapides, nerveuses. Ultra-sensible par définition, le moindre pas met en alerte tous les instruments de mesure. Mais telle quelle, c'est la plus passionnante, la plus riche en humanité, la plus dangereuse aussi. Méfions-nous de cette histoire brûlante encore, telle que les contemporains l'ont sentie, décrite, vécue, au rythme de leur vie, brève comme la nôtre. Elle a la dimension de leurs colères, de leurs rêves et de leurs illusions. [...] Ainsi sommes-nous arrivés à une décomposition de l'histoire en plans étagés. Ou, si l'on veut, à la distinction, dans le temps de l'histoire, d'un temps géographique, d'un temps social, d'un temps individuel » (Braudel, 1949, pp. 13–14).

des vagues de surface, c'est bien dans la mise en perspective du temps court (celui de la formation, celui de la mise en œuvre d'une réforme, celui de la diffusion d'une innovation), et du temps long (celui de l'histoire du métier, celui des institutions), que l'on peut accéder au sens du changement, à ses enjeux, à son impact. Comme l'évoque Michel Serres, c'est en considérant la longévité des usages auxquels le changement met un terme, qu'on peut prendre la juste mesure de son importance (Serres, 2009).

De façon paradoxale, dans le cas qui m'occupait, le mouvement de professionnalisation coïncidait avec une période de repli des professionnalités. Ici et là, la fonction critique semblait reculer devant de nouveaux impératifs, rejetant l'homme-professionnel et ses états d'âme aux oubliettes, imposant à coup d'indicateurs une implacable politique des choses (Milner, 2011). On ne pouvait en rendre responsables les principes de la professionnalisation eux-mêmes. Mais on pouvait raisonnablement avancer l'hypothèse selon laquelle l'effervescence générée par la mise en œuvre de réformes s'en recommandant⁵⁵, avait contribué à la dissolution des cultures de métiers, à la fragmentation des groupes professionnels, les rendant moins à même de résister. Aussi puissante soit-elle, la lame de fond prend toujours la forme d'une vague pour éroder la roche ! Réalisant une étude consacrée à l'identité professionnelle des enseignants, j'ai ainsi pu mettre en évidence l'impact négatif que la coexistence dans le même corps professionnel d'anciens instituteurs formés au niveau bac, de professeurs des écoles recrutés à la licence et de futurs enseignants en voie de mastérisation avait sur la possibilité pour chacun de se référer à une identité partagée, à des discours communs (Broussal & Talbot, 2010). Cette fragilisation du « chœur »⁵⁶, pour reprendre la belle trouvaille de la romancière Nathalie Kuperman (2012), est certes passagère. Elle opère dans le temps d'une vie professionnelle, ce « temps individuel » dont parle Braudel. J'aurai connu la dernière génération d'instituteurs formés en École Normale

⁵⁵ Que l'on songe à la façon dont la réforme de la formation infirmière s'est mise en place au cours de l'été 2009.

⁵⁶ Chaque chapitre de son roman est pris en charge soit par un personnage soit par le « chœur » des salariés, sous la forme d'un « on » qui les regroupe.

avec le bac, et lorsque ma génération prendra sa retraite, ne demeureront en activité que les seuls professeurs des écoles issus des IUFM ou des ESPE⁵⁷. La surface redeviendra lisse et dissimulera sous son miroir les traces de la tempête, les vaisseaux engloutis, le fracas des combats.

Mais tant que les lames déferlent, tant que le sort des navires n'est pas scellé, n'est-ce pas le rôle du chercheur de produire des analyses, de tenter de mettre en évidence les forces qui s'exercent, les courants qui s'affrontent, les trajectoires qui s'offrent au timonier ? D'autant plus, dirais-je avec Champy-Remoussenard, lorsqu'il s'agit d'un chercheur en sciences de l'éducation :

toutes les recherches en éducation et en formation contribuent d'une façon, parfois très indirecte, à rendre plus intelligible la mise en œuvre, dans les pratiques, des finalités éducatives, des priorités que définit une société à un moment donné de l'histoire. Par conséquent, les Sciences de l'Éducation ont le pouvoir, comme on dit communément, d'intéresser et de déranger tout à la fois la sphère politique et plus globalement la société civile. Par nécessité, ajouterons-nous. Parce que l'éducation est un enjeu politique essentiel, parce que l'Éducation est politique (Schwartz B., 1977, Beillerot, 1982), et l'école, révolutionnaire [...] (Champy-Remoussenard, 2008b, p. 15).

Il ne s'agit pas de fixer un cap, de prendre parti pour l'une ou l'autre option, mais de cartographier le présent et de fixer la trace des itinéraires. En dépit de cette précaution, on conçoit que le rôle du chercheur s'en trouve progressivement modifié, et qu'il ne saurait rester complètement indifférent au sort des équipages, se contentant d'observer depuis le bord les pérégrinations de ses congénères, aussi froidement que s'il s'agissait de rendre compte de l'activité volcanique sur Mars. Je m'inscris en faux contre le point de vue du poète :

*Suave, mari magno turbantibus aequora ventis,
e terra magnum alterius spectare laborem;
non quia vexari quemquamst jucunda voluptas,
sed quibus ipse malis careas quia cernere suaves⁵⁸* (Lucrèce, 2012).

⁵⁷ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

⁵⁸ « Quand les vents font tourbillonner les plaines de la mer immense, il est doux de regarder de la terre ferme le grand effort d'autrui; non parce que le tourment de quelqu'un est un plaisir agréable, mais parce

Je considère pour ma part que ce rôle d'aide à la navigation fait partie de mes missions, qu'il participe de l'utilité sociale de la recherche. Sans sous-estimer les implications épistémologiques de cette position (sur lesquelles je reviendrai), il m'est paru important à ce point de mon parcours scientifique d'interroger de façon plus précise les liens entre changement et professionnalité. Ma volonté était de les « rendre plus intelligibles », quitte à courir le risque de « déranger » (Champy-Remoussenard, id.). Il s'agissait d'étudier la façon dont les logiques qui portaient certains changements modifiaient la conception des professionnalités. Cette perspective m'amena à interroger le rôle que le développement des technologies évaluatives jouait dans ces reconfigurations que j'avais pointées.

2.7. L'évaluation : un intensificateur de changement

Poursuivant ma recherche à l'école de sages-femmes et l'étendant aux formations paramédicales, j'approfondissais donc cette nouvelle orientation à travers différentes publications (Broussal, 2011, 2013a). Partant du constat que les professions de santé étaient engagées dans un ensemble de réformes (nouvelle gouvernance⁵⁹, tarification à l'activité⁶⁰, schémas régionaux d'organisation sanitaire⁶¹), je pointai la façon dont la

qu'il est doux de discerner les maux auxquels on échappe soi-même ». (traduction sur: http://fleche.org/lutece/progterm/lucrece/lucrece_chant_2_1.html)

⁵⁹ « Inscrite dans le plan Hôpital 2007, la réforme de la nouvelle gouvernance hospitalière en constitue l'un des principaux volets, avec la relance du rythme des investissements et la mise en œuvre de la tarification à l'activité. Elle apparaît à la fois comme un prolongement et une réorientation des réformes antérieures. [...] La nouvelle gouvernance hospitalière introduit une modification de l'organisation en créant des pôles d'activité. Elle généralise par ailleurs la contractualisation interne et développe la délégation de gestion. Enfin, elle met en place un Conseil Exécutif et redistribue les rôles des instances de l'hôpital » (Crozet, Kaaniche, & Lienard, 2008, pp. 34–36).

⁶⁰ « La tarification à l'activité (T2A) est le mode de financement unique des établissements de santé, publics et privés. Lancée en 2004 dans le cadre du plan "Hôpital 2007", elle repose sur une logique de mesure de la nature et du volume des activités et non plus sur une autorisation de dépenses » (Ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2010).

⁶¹ « Le schéma régional d'organisation sanitaire (Sros) détermine les évolutions nécessaires de l'offre de soins, en vue de satisfaire d'une manière optimale la demande de santé, sur la base de l'analyse des besoins par territoire. Pour cela, le Sros fixe les objectifs prioritaires de la région dont la réalisation sera poursuivie, notamment avec la mise en œuvre des contrats d'objectifs et de moyens ; détermine la répartition géographique des installations et activités de soins qui permettront d'assurer une satisfaction optimale des besoins de la population ; détermine les transformations de l'offre qui seront nécessaires à sa réalisation (suppressions, créations, regroupements...) » (Hopital.fr au service de votre santé, 2015).

conception des missions qui leur étaient confiées s'en trouvait transformée. Ces changements, qui s'inscrivent par ailleurs dans la perspective plus large de la Révision des politiques publiques (RGPP)⁶², suscitaient le désarroi, l'inquiétude voire la défiance de nombre de professionnels (Desmares, 2008; Dreyfuss, Grimaldi, & Del Volgo, 2009). Comme je le notais, ces réactions pouvaient être rapprochées de phénomènes amplement décrits par la sociologie des organisations (Bernoux, 2004; Dupuy, 2004). Ainsi que le rappelle Dupuy, la rhétorique de la résistance au changement « a marqué les années soixante-dix et quatre-vingt » (2004, p. 6). Cette rhétorique devait-elle toutefois constituer le seul candidat à l'explication du malaise que je percevais ? D'autres analyses, conduites dans d'autres champs professionnels, incitaient à plus de discernement. S'intéressant ainsi à la modification de statut des agents du ministère de l'Équipement, Linhart montrait ainsi quelle épreuve ce genre de réorganisation constituait pour les acteurs, déstabilisant « les valeurs autour desquelles se sont construites les identités professionnelles et tissées les subjectivités au travail » (Linhart, 2008, p. 184).

Aux yeux de différents observateurs, la crise qui touchait l'hôpital semblait atteindre un niveau rarement égalé par le passé, voyant l'émergence d'un nouvel ordre. Celui-ci ne mesurant « l'acte de soin qu'à la toise de sa rentabilité et de sa tarification », faisant « de la santé une marchandise, et du patient un client auquel l'acte de soin rend un service commercial comme un autre » (Gori et al., 2009, p. 21). Pour François Xavier Schweyer « la confrontation brutale, imposée par les faits, entre le monde de la gestion et le monde des soins et de la médecine, est ressentie par les personnels hospitaliers comme un conflit de valeurs » (Schweyer, 2010, p. 282). La prégnance de la logique comptable et de nouvelles procédures évaluatives se trouvaient explicitement montrées

⁶² « Le gouvernement a annoncé en juin 2007 le lancement d'une révision générale des politiques publiques (Conseil des ministres du 20 juin 2007), consistant à passer en revue l'ensemble des politiques publiques pour déterminer les actions de modernisation et d'économies qui peuvent être réalisées. Elle s'inspire notamment des recommandations du rapport Pébereau sur la dette publique » (La documentation française, 2009).

du doigt. Et ces observateurs de mettre en cause un processus organisé de normalisation des conduites et des métiers dont l'évaluation constituerait le bras armé (Zarka, 2009). Celle-ci viserait à produire un homme « accountable », c'est-à-dire « à la fois évaluable ou calculable et comptable au sens de responsable » (Dardot, 2009, p. 303). On le perçoit, ces analyses pointent à la fois la nature du changement, i.e. la transformation de l'hôpital en entreprise et le renversement de logique qu'elle induit - ce que Gori illustre d'une formule-choc : « autrefois la gestion était au service du soin, aujourd'hui c'est le soin qui est au service de la gestion » (Gori, 2011) - et les modalités mêmes d'implantation de ce changement. Ces dernières se traduisant par un processus de déshumanisation des critères de jugement, substituant aux avis subjectifs concernant la définition du travail bien fait, des batteries d'indicateurs objectifs, survalorisant le « réalisé » au détriment de la réalisation ou du réalisable, sans considération des aberrations que cela produit occasionnellement ou des risques que cela peut faire courir au personnel⁶³.

J'illustre mon propos par une anecdote. Alors que j'échangeais avec une cadre de santé travaillant en EHPAD⁶⁴, celle-ci m'expliqua que la consommation de solution hydroalcoolique étant l'un des critères d'évaluation de la qualité des soins, son

⁶³ Dans un mouvement inverse de celui que décrit Clot : « C'est pourquoi, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. Dans de pareilles circonstances, notre but est de retrouver, à partir des images de ce qui a été fait et de ce que les professionnels disent de ce qu'ils ont fait, ce qui aurait pu être fait. Pour cela, nous avons besoin d'une conceptualisation nouvelle de l'activité : l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement, mais aussi de ses impasses, éventuellement "mises en souffrance". On mesure alors à quel point cette activité réflexive, telle que nous la proposons ici, est faite d'exercices stylistiques qui permettent de prendre conscience de ce qu'on fait au moment même ou l'on s'en défait pour éventuellement le "refaire". L'autoconfrontation croisée, indissociable d'une clinique de l'activité, est au centre du renouvellement que nous proposons en analyse du travail. Mais elle est aussi une contribution à une approche de la santé comme pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000).

⁶⁴ Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées.

établissement se trouvait particulièrement bien évalué, parce que certains des résidents, souffrant de la maladie d'Alzheimer, se désinfectaient les mains plus de vingt fois par jour. Ceci n'empêchait pas la cadre de renseigner lesdites enquêtes et je ne pus que m'étonner de l'apparente facilité avec laquelle elle se résignait à accomplir une tâche dont elle savait l'absurdité. J'y vois, aujourd'hui encore, le signe d'une pernicieuse disciplinarisation des esprits. S'habituer à réaliser des tâches dont on sait le non-sens, n'est-ce pas le premier pas sur le chemin qui conduit à ne plus s'interroger sur le sens de ce que nous faisons ? Cette perte de sens produit des effets non négligeables sur la santé mentale des professionnels, comme le dramatique exemple qui suit nous le rappelle :

Qui a oublié le message désespéré de Pierre Jacque, cet enseignant marseillais de technologie qui dénonçait, peu avant son suicide le 1^{er} septembre 2013, les dérives et les perversités institutionnelles des nouvelles consignes d'enseignement et de contrôle ? Alors que les projecteurs des médias étaient braqués sur la rentrée et ses « réformatrices », un enseignant quinquagénaire se donnait la mort pour protester contre les protocoles imposés aux enseignants, standardisation imposée au mépris de l'éthique de l'éducation afin d'accroître les pourcentages de réussite au baccalauréat, le but ultime étant de satisfaire les industries d'opinion, leur pouvoir de séduction et de nuisance [...] Ce suicide est un message de révolte tragique contre ce fatalisme social et politique qui conduit bien des professionnels à la souffrance, à l'apathie, au dégoût, à la résignation, voire au cynisme pour ceux qui ne croient plus à un changement possible (Gori, 2013, pp. 29–30).

Les derniers mots de cette citation de Gori revêtent pour moi une importance cruciale. Ils sont pour une large part à l'origine du programme que je développerai dans la troisième partie de cette note de synthèse. Ayant imposé ses propres critères évaluatifs et se parant des habits de la science, la néo-évaluation légitime l'idée selon laquelle aucune alternative n'existerait aux changements en cours. Comment aller à l'encontre de constats imposés à grand renfort de chiffres ? Comment s'opposer à des arguments qui semblent frappés au coin du bon sens ? Aucun changement ne paraît désormais possible, hors celui qu'elle adoube de ses sentences. Comme le souligne très justement Milner, la délibération politique a cédé le pas à l'expertise (Milner, 2011).

En dépit de son apparence définitive, ce constat appelle un commentaire. Je ne peux m'empêcher de m'élever contre l'idée qu'une seule route s'offrirait à nous, fût-elle

imposée par des arguments de raison ! J’y reviendrai plus longuement dans la suite de cet écrit, mais je souhaite dire ici quelques mots des motifs qui fondent cette position et du rôle fondamental qu’elle occupe dans l’économie générale de mes travaux. En tant qu’enseignant-chercheur en sciences de l’éducation, je considère avec Charlot (2001) que l’éducation est la conjonction d’un triple processus de socialisation, d’humanisation et de singularisation⁶⁵. Et que cette dernière repose sur la possibilité pour l’individu de s’affranchir des déterminismes pour oser penser par soi-même. Afin de ne pas rester pure spéculation, cette singularisation implique de pouvoir choisir une autre route que celle qui a été tracée pour nous, de nous écarter de celle qui nous est conseillée, en vertu du principe selon lequel ce choix constitue précisément l’humain en tant qu’humain. Si émancipation il y a, elle se situe dans la capacité dont les individus font montre de se défaire de l’illusion d’une voie unique. Elle passe aussi par la déconstruction systématique des arguments qui fondent ce type d’assertion. Je développerai ce point dans la section concernant l’émancipation. Mais si l’accompagnement par la recherche répond à une finalité, ce pourrait bien être celle d’ouvrir les possibles⁶⁶, de témoigner du fait qu’il n’y a pas de liberté sans choix possible, d’éclairer le brouillard qui cache l’horizon afin que là où une seule route apparaissait une deuxième se détache, de porter enfin l’idée selon laquelle il n’y a pas d’éducation tout au long de la vie sans perspective de singularisation, et que cela nécessite d’emprunter ces chemins où l’on ne va pas, comme le suggère l’admirable poème de Frost :

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,*

⁶⁵ « L’éducation est fondamentalement, le triple processus par lequel, de façon indissociable, le petit d’homme devient 1) un être humain, 2) le membre d’une société et d’une culture à un moment et en un lieu particulier, 3) un sujet avec son histoire personnelle » (Charlot, 2001).

⁶⁶ Je développerai dans la suite de cet écrit la question de la « subjonctivation », en m’appuyant sur les travaux de Bruner.

*And that has made all the difference*⁶⁷ (Frost, 1920).

Ajoutons que la liberté de choisir est fortement dépendante du pouvoir d'agir. On ne peut affirmer sa liberté de ne pas lire que dès lors que l'on maîtrise la lecture. C'est sans doute l'un des rôles de l'école que de développer chez les élèves le pouvoir de ne pas faire ce qu'ils auront appris à faire, faute de quoi leur liberté de refuser n'est qu'illusoire. Nous rejoignons pleinement sur ce point Abernot :

La conséquence la plus impliquante est la liberté : liberté de faire ou de ne pas faire de manière justifiée, liberté de faire ceci plutôt que cela et liberté plus subtile, de ne pas être freiné par sa propre inertie ou peu d'échouer. Cette liberté par rapport à soi-même se révèle également dans les décisions de résistance à la tentation de faire. Nous avons émis plus haut l'hypothèse (H7) selon laquelle, le pouvoir de faire donnait le goût de faire et réciproquement. Pour s'en convaincre, il suffit de demander à un élève brillant en mathématiques pourquoi il réussit bien. Il répondra avec conviction : « parce que j'aime bien les maths ». Mais demandez au même élève pourquoi il aime bien les mathématiques, il répondra « parce que je suis bon en maths ! »... Pour aimer, il faut réussir et pour réussir il faut aimer, autrement dit l'un n'est pas réellement la cause de l'autre, mais une partie de l'autre. Ainsi, la liberté de faire ou de ne pas faire quelque chose dépend en premier lieu du pouvoir de le faire. Le renard choisit de ne pas consommer les raisins et pense sans doute sincèrement qu'il n'en a pas envie, car ils sont trop verts. Sa liberté de conscience est conditionnée par son incapacité. Ne seront pas davantage considérés comme libres, l'individu que la propension à boire pousse à la consommation et celui qui n'a pas l'agent pour s'offrir une bouteille de Champagne le soir du Nouvel An (Abernot, 2013b, p. 55).

Lorsque l'Appel des appels⁶⁸, est lancé en décembre 2008, le mouvement prône une « insurrection des consciences » (Gori et al., 2009). Si la nécessité d'avoir à tenir compte d'impératifs gestionnaires ne se trouve pas remise en cause, c'est le caractère hégémonique de ces impératifs qui est visé, tout autant que les motifs plus ou moins avoués qui pourraient rendre compte de leur exacerbation progressive à compter des années 1980, ce que certains analystes appréhendent comme une « casse des services

⁶⁷ « Un jour je me trouverai à raconter en soupirant / Quelque part dans un lointain avenir que / Deux routes divergeaient dans un bois, et moi, / J'ai pris celle par laquelle on voyage le moins souvent, / Et que c'est cela qui a tout changé ». Traduction Roger Asselineau.

⁶⁸ « Nous, professionnels du soin, du travail social, de la justice, de l'éducation, de la recherche, de l'information, de la culture et de tous les secteurs dédiés au bien public, avons décidé de nous constituer en collectif national pour résister à la destruction volontaire et systématique de tout ce qui tisse le lien social. Réunis sous le nom d'Appel des appels, nous affirmons la nécessité de nous réapproprier une liberté de parole et de pensée bafouée par une société du mépris » (Appel des appels, n.d.).

publics » participant pour eux d'une « grande régression » (Généreux, 2010). Dans nombre d'organisations, soulignent-ils, l'argument économique paraît avoir progressivement pris le pas sur d'autres considérations, motivant *in fine* toute décision. Le phénomène va de pair avec la remise en cause de l'idée selon laquelle les services collectifs devraient « d'une manière ou d'une autre, être assurés ou encadrés par les pouvoirs publics » (id., p. 17).

2.8. De l'évaluation comme *pharmakon*

C'est dans ce contexte, mais sans aucun lien de cause à effet il va de soi, qu'a été publié, en septembre 2008 un rapport portant sur l'*Évaluation de l'impact du dispositif LMD sur les formations et le statut des professions paramédicales* (Acker, Lesage, Morelle, Noire, & Veyret, 2008). Il s'agissait pour ses auteurs d'étudier les effets d'une universitarisation des formations inscrite dans la droite ligne du processus de Bologne. Se présentant comme une évaluation prospective (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmasure, & Friant, 2007), la démarche relevait d'une forme d'accompagnement du changement, répondant aux attentes de commanditaires « soucieux de trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent ou aux innovations qu'ils souhaitent mettre en œuvre » (Bedin, 2009, p. 38).

J'avais ouvert cette deuxième partie de ma note de synthèse sur une vision positive de l'évaluation, considérant avec Jorro (2007) qu'elle pouvait contribuer au développement professionnel ainsi qu'à la reconnaissance des acteurs. Dans la publication que j'ai consacrée à l'analyse de ce rapport (Broussal, 2013a), c'est une conception diamétralement opposée que j'ai mise à l'épreuve, puisqu'il s'agissait d'envisager l'évaluation comme un mode de gouvernement des individus, participant de la normalisation des conduites et des métiers, hypothèse de lecture que je reprenais de diverses critiques de la rationalité néolibérale (Dardot & Laval, 2010; Simonet, 2009; Zarka, 2009). J'y développai un certain nombre de points de vue sur l'évaluation, objet

labile s'il en est, Janus bifrons que j'envisageais comme l'un de ces *pharmakon* qu'analyse Stiegler⁶⁹. Je reprends ci-après ces éléments de façon synthétique.

M'inscrivant dans la continuité de la conceptualisation proposée par Vial (2009), je considère que l'évaluation⁷⁰ procède de deux logiques antagoniques. Sans méconnaître les travaux antérieurs qui se sont attachés à distinguer l'évaluation du contrôle (Ardoino & Berger, 1985; Bonniol & Vial, 1997; Talbot, 2009), il m'apparaissait plus pertinent au regard de la perspective qui était la mienne, de conserver le terme générique d'évaluation : à la fois parce que c'est celui que mobilisent les acteurs (évaluateurs et évalués) pour désigner l'hétérogénéité des pratiques qui s'y réfèrent, mais aussi pour signifier l'entrecroisement des deux logiques, pour éviter que le choix de dénominations distinctes ne donnât prise à l'illusion d'une extinction possible de conflits qui me paraissent inhérents au processus évaluatif lui-même, que l'on se situe dans l'une ou l'autre des perspectives que je vais rappeler.

La première logique évaluative analysée par Vial est celle du contrôle. Elle s'attache à la vérification, à la comptabilisation et traduit pour l'auteur une volonté de stabilité voire de rigidification. Elle prône l'ordre et tend à se confondre avec certaines conceptions de la maîtrise. Elle privilégie une vision de la compétence proche de l'expertise industrielle, oubliant « que les personnes sont capables d'une autre forme de maîtrise, celle qu'Ardoino appelle la familiarité » (Vial, 2009, p. 68). À cette logique de contrôle, Vial oppose celle qu'il nomme « logique du Reste ». Bien que pouvant

⁶⁹ « En Grèce ancienne, le terme de *pharmakon* désigne à la fois le remède, le poison, et le bouc émissaire. Tout objet technique est pharmacologique : il est à la fois poison et remède. Le *pharmakon* est à la fois ce qui permet de prendre soin et ce dont il faut prendre soin, au sens où il faut y faire attention : c'est une puissance curative dans la mesure et la démesure où c'est une puissance destructrice. Cet à la fois est ce qui caractérise la pharmacologie qui tente d'appréhender par le même geste le danger et ce qui sauve. Toute technique est originairement et irréductiblement ambivalente : l'écriture alphabétique, par exemple, a pu et peut encore être aussi bien un instrument d'émancipation que d'aliénation. Si, pour prendre un autre exemple, le web peut être dit pharmacologique, c'est parce qu'il est à la fois un dispositif technologique associé permettant la participation et un système industriel déposédant les internautes de leurs données pour les soumettre à un marketing omniprésent et individuellement tracé et ciblé par les technologies du user profiling » (Ars Industrialis, n.d.-b).

⁷⁰ Nos travaux relatifs à l'évaluation ne portent pas sur le champ scolaire, mais sur celui des formations professionnelles, de l'enseignement universitaire et des pratiques.

surprendre, le terme exprime le fait que cette seconde logique se constitue par soustraction de la première, se déployant par conséquent dans l'espace évaluatif laissée par le contrôle. L'existence même d'une telle place ne laisse d'être questionnée, si l'on considère que le contrôle se fait aujourd'hui « plus exigeant que jamais, tant et si bien qu'on pourrait croire qu'il n'y a que le contrôle qui existe, qu'il n'y a que le contrôle qui ait de la valeur » (Id., p. 67). Remarquons, pour anticiper sur la réflexion portant sur les liens entre évaluation et formation, que si la logique de contrôle privilégie la « quête des bonnes procédures », la « gestion des stratégies », la logique du Reste valorise les « fulgurances », les « élaborations provisoires de significations », la « recherche de sens » (Id., p. 70). Plutôt qu'une frontière entre deux logiques antagoniques, c'est le principe d'une tension irréductible, inhérente à l'acte évaluatif que Vial nous amène à envisager. Cette tension étant prise dans un mouvement historique qui tend à accroître le poids du contrôle, positionnant *a contrario* ce qui relève du reste dans une forme de conservatisme voire de résistance.

On retrouve trace de cette dialectique et de l'évolution que je pointe dans le récent article de De Ketele, soit plus de trente ans après la publication de l'ouvrage d'Ardoino et Berger (1985) :

Qu'elle soit pratiquée au niveau macro (pour servir la gouvernance et le pilotage du système éducatif) ou au niveau micro (au sein de la classe pour établir les bulletins scolaires), l'évaluation-classement engendre une culture de la compétition. Il suffit de regarder l'intérêt que les gouvernants et le grand public accordent aux palmarès diffusés par les organismes des enquêtes internationales ou nationales ; il suffit de regarder les réactions des parents découvrant le classement de leurs enfants lors de la réception du bulletin scolaire. L'évaluation-compétition repose sur le paradigme de l'évaluation-mesure (De Ketele, 2016, p. 24).

Et l'auteur de poursuivre un peu plus loin en abordant la deuxième facette de l'évaluation, celle qu'il nomme évaluation-accompagnement :

Mais il faut surtout souligner que l'évaluation-accompagnement implique un changement de posture. Il s'agit non pas d'une posture de contrôle qui, selon Hadji (2012), conduit trop souvent « au délire évaluatif », mais au contraire d'une posture de reconnaissance, au sens où Honneth (2006) et Ricœur (2004) l'ont décrite au

travers des quatre dimensions suivantes à tenir conjointement : reconnaître l'autre, c'est le situer dans son parcours et son contexte ; reconnaître l'autre, c'est l'accepter tel qu'il est : accepter l'autre, c'est le valoriser dans ses efforts ; reconnaître l'autre, c'est lui manifester des signes de reconnaissance (De Ketele, 2016, p. 26).

Ainsi, au-delà de la différence de conceptualisation théorique, au-delà des choix lexicaux qu'elle engendre, que l'on oppose contrôle à évaluation, que l'on distingue évaluation-classement d'évaluation-accompagnement, ou que l'on raisonne en termes de logique de contrôle et de logique de reste, ce qu'il me semble important de considérer c'est que dès lors qu'elle est mise en actes, l'évaluation se doit d'être pensée au regard des finalités qu'elle sert. Celles-ci peuvent se cacher derrière des discours lénifiants sur l'amélioration de la qualité, le progrès de la société, la sécurité des soins, la réussite de tous ; etc. Elles nécessitent donc un véritable travail de mise au jour.

Mais il ne suffit pas de s'en tenir à cette identification des finalités qui, bien que nécessaire, ne saurait suffire à circonscrire la complexité du processus. La tentation de la simplification existe : il y aurait l'évaluation du « camp » de ceux qui font la politique des choses (Milner, 2011), celle qui se fonde sur des indicateurs et tend à mettre l'homme à la porte de l'appréciation de ce qui vaut, et l'évaluation du « camp » de ceux qui travaillent à sa reconnaissance. Une telle lecture est confortable : elle s'appuie sur des oppositions rebattues. Mais elle s'avère rapidement inopérante dès lors qu'il s'agit d'étudier les pratiques réelles : en effet, dès qu'elle se trouve mise en acte, l'évaluation tend à subsumer ces clivages. Elle absorbe dans la trame des interactions qu'elle produit des visions adverses, des penchants contraires, des incohérences insolubles. Elle met en dialogue des réalités incommensurables, ce que Vial traduisait par l'image de la « tresse des paradigmes » :

La tradition anthropologique occidentale permet de n'identifier que deux grands types d'attitudes devant le « réel » n'en déplaie aux partisans de la pensée ternaire ou du triangle (il y a bien, en revanche « tresse des paradigmes »: le sujet est le troisième brin). D'un côté, le «paradigme analytique et déterministe institutionnel (qui) ne pouvait tolérer la complexité que comme un substitut distingué de la complication» (Le Moigne, 1984, p. 50). De l'autre, le paradigme du Vivant, qui

survalorise l'impression globale et rejette en arrière-fond l'analyse des parties. On a donc « deux ensembles épistémologiques respectivement cohérents, mais pourtant irréductibles l'un à l'autre. » (Ardoino, De Peretti, 1998, p. 25), qui sont bien évidemment en tension, ou que l'on met en tension si on les dialectise (Vial, 2013, pp. 8–9).

Vial insistait sur le fait que ces deux paradigmes dessinent dans une vision profane deux groupes distincts d'évaluateurs. Ce manichéisme, s'il peut être confortable dans un premier temps, constitue un obstacle qu'il convient de dépasser :

En évaluation ces deux paradigmes dessinent deux mondes : celui des évaluateurs inscrits dans le paradigme mécaniciste [...]. Et celui des évaluateurs inscrits dans le paradigme du biologisme : le monde est incertain, plein de bruits et de fureurs, d'énergies ; l'homme est soumis aux forces de la vie, aux flux, aux dynamiques. Il doit ruser pour survivre, avoir des stratégies (et non pas des calculs). Convivialité, écoute de l'autre, partage : l'homme est un parmi d'autres. Il privilégie les traces et leurs interprétations, les synthèses, l'appréhension globale. La compréhension par la clinique est revendiquée (Vial, 2013, pp. 11–12).

Invitant au dépassement que nous indiquions, l'auteur souligne que c'est davantage dans la confrontation avec une conflictualité inhérente à l'évaluation (et à l'homme) que l'évaluateur doit trouver son chemin :

Certains évaluateurs ont cru qu'il fallait choisir et survalorisent l'un des fils au détriment de l'autre. D'autres évaluateurs oscillent entre les deux dans des dilemmes difficiles, n'étant jamais à l'aise nulle part, et d'autres espèrent mettre en harmonie les termes du conflit paradigmatique, au risque de tuer la dynamique. Rares sont ceux qui utilisent, selon le projet d'évaluation qu'ils portent, les deux conceptions (Vial, 2013, p. 13).

Se projetant dans le cadre d'une formation à l'évaluation, De Ketele souligne également qu'« apprendre à évaluer et former à apprendre à évaluer supposent d'effectuer un travail d'identification et de conceptualisation des dilemmes auxquels les évaluateurs sont aujourd'hui confrontés » (De Ketele, 2016, p. 27).

À propos de la tension entre fonction formative et certificative, Mottier-Lopez relève la même nécessité:

Les fonctions formative et certificative de l'évaluation sont souvent considérées comme irréductiblement opposées, notamment quand des enjeux de sélection s'en mêlent (e.g., Perrenoud, 1998). Notre proposition, développée dans Mottier Lopez

(Mottier-Lopez, 2015b), est plutôt de les conceptualiser, malgré leurs oppositions, comme étant constitutives d'un même système. Nous suivons Morin (1977) quand il dit qu'il ne s'agit pas d'opposer, mais de distinguer et de lier les tendances duales. Cela demande d'une part d'intégrer les caractéristiques associées à chaque élément et, d'autre part, de faire émerger des caractéristiques propres à l'articulation et à l'interaction entre les éléments. Évidemment, les recherches que nous avons présentées sont modestes par rapport à cet enjeu (Mottier-Lopez, 2015c, p. 16).

Évoquant les compétences éthiques dont doit disposer l'évaluateur, Jorro insiste :

L'évaluation pose d'emblée la question du pouvoir de l'évaluateur. Cette toute-puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué, si bien que l'évaluation est toujours une pratique redoutée. Pourtant, elle peut constituer un moment de libération quand l'évalué prend conscience de son activité et des potentialités dont il est porteur. C'est ainsi que l'évaluation prend une autre dimension, plus orientée vers la valorisation des possibles et des potentialités que figée sur le répertoire des manques à combler. L'agir évaluatif est soumis à l'aiguillon de la pensée éthique dès que l'évaluateur privilégie la relation à l'autre, sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulières que l'évaluation portera ses fruits. La prudence dont témoigne l'évaluateur relève alors d'une compétence éthique (Jorro, 2016, pp. 58–59).

Tout en partageant ces positions relatives à la formation des futurs et actuels évaluateurs, je situerais ma réflexion dans une perspective sociohistorique que l'hypothèse d'un changement en cours requiert. La place tenue par l'évaluation dans notre société s'accroît disais-je. Et même si nous devons penser la coexistence fondatrice de deux principes opposés, il n'en reste pas moins que c'est l'équilibre entre ces deux principes qui se trouve aujourd'hui faussé, allant jusqu'à placer le troisième brin (le sujet) en difficulté. C'est d'une telle évolution et des réactions qu'elle impose que De Ketele se préoccupe lorsqu'il affirme : « Le changement de posture est sans doute l'enjeu actuel le plus important dans l'apprentissage de l'évaluation » (De Ketele, 2016, p. 26).

J'entends le propos de De Ketele comme un appel à s'emparer de l'évaluation de façon à renforcer le brin fragile, la logique oubliée. Car l'évaluation est *pharmakon* : elle ne saurait être désertée sauf à laisser le champ libre à ses formes les plus critiquables, à la déshumaniser par voie de fait, à lui faire perdre son statut complexe

d'évaluation pour en faire un dispositif de contrôle. C'est par l'évaluation et par la formation à l'évaluation qu'un équilibre peut être selon moi (re)trouvé, équilibre d'autant plus nécessaire qu'ainsi que l'évoque Abernot l'évaluation est à la fois moyen et fin pour l'éducation :

Un moyen, car pour avancer, il faut constamment être renseigné de ses progrès et se sentir valorisé par eux. Mais c'est aussi une fin, car c'est l'évaluation qui donne à l'homme son potentiel d'évolution. Il s'agit donc de la cultiver comme compétence ultime, elle que les philosophes antiques appelaient sagesse (Abernot, 2013a, p. 196).

D'où la nécessité de clarifier le rôle que l'on entend lui faire jouer, ce que l'auteur dit à propos de l'école pouvant très bien être étendu au champ de la formation :

L'évaluation et la pédagogie sont intimement liées en ceci que pour savoir comment atteindre un but, il convient de le définir, donc dans notre cas, de disposer d'une représentation du citoyen, c'est-à-dire, d'une image de l'homme et de la société. Si nous cherchons à promouvoir un être en continuel développement d'une part, responsable de ses actions, d'autre part, l'École doit absolument distinguer ses fonctions de formation et de sélection. En effet, la manœuvre qui consiste à convaincre un enfant qu'il est incapable est non seulement indigne d'une société démocratique, mais encore, délétère pour elle-même (id., p. 196).

Comme le rappelle Mottier-Lopez, c'est à de tels enjeux de clarification que répondait en 1986 la création de l'Association francophone pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation :

À l'instar d'autres pays francophones, le débat sur les différentes fonctions de l'évaluation est vif, notamment au sujet de l'idée innovante, à l'époque [dans les années 70], que l'évaluation pouvait se mettre au service de l'apprentissage de l'élève et de l'amélioration des dispositifs d'enseignement. L'ouvrage collectif, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, publié par Allal, Cardinet et Perrenoud en 1979, rend compte de cet intérêt pour l'évaluation formative en Suisse romande. Il émane d'échanges entre chercheurs belges et suisses entre 1977 et 1978³, suite au constat d'un manque de clarté à propos des concepts utilisés, d'une confusion entre terminologies parfois divergentes et de résultats mal connus à propos d'expériences souvent isolées. Des échanges internationaux s'organisent entre la Belgique, la France et la Suisse, débouchant sur la création, en 1986, de l'Association francophone pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe (ADMEE-Europe) (Mottier-Lopez, 2015, p. 3).

Mottier-Lopez montre d'ailleurs dans le cours du même article à quel point ce travail de clarification est laborieux, les confusions tenaces dans les discours politiques eux-mêmes et leurs effets sur les pratiques des enseignants redoutables :

La confusion entre évaluation formative et évaluation certificative sans notes a quasiment discrédité la fonction pédagogique et didactique de l'évaluation consistant à fournir des informations pour soutenir l'apprentissage des élèves et pour réguler et différencier les processus d'enseignement. Radicalement dit, dès qu'une évaluation sans notes est évoquée (ce qui est le cas de l'évaluation formative), il y a suspicion de subjectivité arbitraire et d'injustice. La symbolique véhiculée par les notes (et moyennes de notes) reste profondément ancrée dans les représentations sociales : le chiffre serait garant de plus de justice, d'objectivité, de fiabilité. Certains pensent même que la culture du chiffre, des indicateurs chiffrés, de la mesure, du rendre compte (accountability) envahit toujours plus la sphère éducative, marquant de son empreinte les conceptions évaluatives (Felouzis & Hanhart, 2011). L'évaluation formative n'est plus un sujet politique porteur dans une société qui tend à renforcer les processus de sélection, bien que laissant croire au mythe de l'égalité des chances (id., p. 6).

2.9. Pratiques évaluatives et conceptions de la formation

Je l'évoquais dans les lignes qui précèdent, les manières de voir le monde qui sous-tendent la conflictualité des deux logiques évaluatives que j'ai rappelées, ne sont pas étrangères à la façon de concevoir la formation professionnelle. Qu'il s'agisse de former une sage-femme, un enseignant ou un magistrat, la formation professionnelle vise au premier chef l'adaptation aux situations de travail, à travers le développement et l'acquisition de connaissances ou de compétences. Celles-ci doivent pouvoir être mobilisées dans la perspective de la prise de fonction. Ajoutons que, face à l'évolution prévisible des emplois, il convient aussi de favoriser chez les stagiaires une posture de réflexivité et d'apprenance, gages d'adaptation aux évolutions futures du métier (Carré, 2000).

Or, ces différentes visées, si elles ne sont pas accompagnées d'une considération pour le sujet en formation, d'une réflexion sur la façon dont le travail fait partie de la production de soi, risquent d'entretenir une « conception procédurale de l'acte formatif dont l'objectif devient la conformation, non la formation » (Lecoq, 2001, p. 180). Les

enjeux productifs, constructifs et subjectifs relèvent pleinement pour moi des enjeux attendus de tout dispositif de formation, c'est dire qu'ils devraient avoir vocation à être interrogés dans un cadre évaluatif, ce que je ne notais en aucun cas dans le rapport analysé. La vision de la formation promue tendait à écarter la question du sujet du champ des indicateurs, pour se centrer sur la formation de compétences elles-mêmes, celles-ci étant principalement dirigées vers la réalisation de l'action efficace. Encore une fois, l'importance donnée à cette dimension ne me choque nullement. C'est le fait qu'elle en vienne à occulter la deuxième dimension qui me paraît regrettable, ce rapport n'étant qu'un exemple d'un mouvement plus général de centration sur l'efficacité dont la prégnance est telle qu'elle en vient à disqualifier toute forme de contradiction. S'intéressant aux champs des formations universitaires engagées dans un mouvement de professionnalisation, Abernot et Bedin dressent un constat similaire et énoncent des mises en garde :

Un des objectifs externes des politiques de formation est effectivement celui de l'emploi, auquel les formations doivent, à plus ou moins long terme, conduire. Cette visée est explicite pour les formations dites « professionnelles », dont le développement est important dans les universités depuis de nombreuses années. Doter les étudiants de compétences leur permettant de s'insérer dans l'emploi ou de s'adapter aux évolutions professionnelles devient ainsi un critère important, sinon fondamental, dans l'évaluation des formations universitaires. [...] Dans cette logique d'une « obligation de résultats » pourrait-on dire, de nouveaux acteurs et contextes émergent dans les dispositifs d'évaluation, réellement ou symboliquement : les partenaires socio-économiques, les décideurs politiques, les employeurs potentiels... et les caractéristiques propres du marché du travail, sans lesquelles une évaluation externe serait difficilement envisageable. Les risques sont nombreux, et largement répandus d'ailleurs, de piloter alors les formations universitaires exclusivement par l'aval, au pire, par des exigences exclusives de performance économique, en mobilisant une méthodologie d'évaluation de type quantitatif le plus souvent. [...] Une réflexion axiologique, et donc nécessairement critique sur l'éthique, les postures et les modèles évaluatifs, qui accompagnerait les démarches mises en œuvre, constituerait un garde-fou (Abernot & Bedin, 2015).

Une telle évolution, au sujet de laquelle je pourrais accumuler les analyses, va à rebours de la conception que je soutenais dans une publication relative aux liens entre évaluation, formation, emploi (Beduwe, Bedin, & Croity-Belz, 2014), conception selon

laquelle la formation constituerait un levier possible de l'humanisation du travail (Broussal & Fourcade, 2014, p. 203), s'inscrivant dans le droit fil de la vision défendue par Freire :

Est réactionnaire l'affirmation selon laquelle les ouvriers ne s'intéressent qu'à élever au plus haut niveau leur efficacité sans avoir à perdre de temps dans les débats « idéologiques » qui, en fin de compte, n'apportent rien. Il faut insister sur le fait que le travailleur a besoin, à partir de son propre travail, d'inventer sa citoyenneté qui ne se construit pas seulement avec l'efficacité technique, mais aussi par la lutte politique pour recréer une société moins injuste et plus humaine. Naturellement, là j'insiste encore, il est clair que le chef d'entreprise moderne accepte, stimule et soutient l'entraînement technique de « son » ouvrier. Ce qu'il récuse nécessairement, c'est sa formation qui, intégrant savoir technique et scientifique indispensable, aborde aussi la question de sa présence dans le monde, présence humaine, présence éthique, rabaisée chaque fois qu'elle est transformée en simple ombre (Freire, 2013, pp. 115–116).

Elle va à rebours des travaux de Carré (2008), montrant la diversité des motifs d'entrée en formation des adultes. À côté des motifs opératoires professionnels relevant de l'acquisition de savoirs « perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, mais toujours avec un objectif de performance précis » (Carré, 2011, p. 127), l'auteur pointe par exemple des motifs socio-affectifs correspondant à la volonté du formé de « trouver dans la formation des occasions d'échanges avec d'autres, de permettre le développement de relations nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer » (id., p. 125-127) ou encore des motifs hédoniques : « il s'agit de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, ici encore de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis » (id., p. 127).

Ainsi, les travaux que j'ai conduits sur la formation des sages-femmes et sur la réingénierie des formations paramédicales m'ont amené à éclairer la nature de changements en cours. Ils m'ont amené, de façon moins prévisible, à confronter ces changements à un certain nombre de conceptions que je pouvais avoir de l'individu, du

travail ou de la formation. Me rangeant au principe d'une neutralité supposée de la science, je me suis efforcé de taire, tout au long de cette période, les jugements négatifs que je pouvais produire en mon for intérieur, quant à certaines de ces évolutions (qu'on ne peut complètement déconnecter de la question de leur évaluation⁷¹). Je me suis astreint à la vigilance quant à la tentation qui aurait pu être la mienne de porter la parole de ceux qui, cadres, soignants ou formés, se montraient sceptiques quant à certaines des réformes engagées. Mais cette position m'est progressivement parue difficile à tenir, tant les dilemmes sur lesquels je mettais le couvercle s'amplifiaient de n'être pas affrontés. Je ne pouvais rester indifférent à la remise en cause par certains auteurs de l'objectivité des sciences humaines et sociales, au nom de valeurs qui en fondent la pertinence même :

1.[impliquant] que la vie humaine est digne d'être vécue ou plus exactement qu'elle peut l'être et qu'elle doit être rendue telle. Ce jugement est la base de tout effort intellectuel ; il constitue l'a priori de toute théorie sociale et le refuser (ce qui serait parfaitement logique) impliquerait le refus de la théorie elle-même. 2. [impliquant] que pour une société donnée, il existe des possibilités spécifiques pour améliorer la vie humaine et des voies et des moyens spécifiques pour réaliser ces possibilités (Marcuse, 1968, pp. 16–17).

La création en 2011 d'une entrée de recherche dédiée aux questions de conduite et d'accompagnement du changement, dans une Unité mixte de recherche (l'UMR EFTS) qui se formait tout juste, ouvrit un espace pour ce genre de questionnement. Face à l'hétérodoxie qu'aurait constituée une conception militante de mon activité, il me permit d'envisager une option moins radicale, dans la continuité d'une tradition de recherche bien repérée en sciences de l'éducation et à travers des formes renouvelées qui firent

⁷¹ « De grandes forces mobilisent les sociétés et les hommes, la mondialisation, les technologies numériques, etc. qui engendrent des changements perçus diversement par les peuples, les sociétés et les individus. Ces mouvements sont encouragés ou freinés au nom d'un idéal ou d'un âge d'or fantasmé. Quels que soient les modes d'évaluation, les objets et les critères retenus, des changements s'opèrent à long terme ou brutalement pendant que des constantes traversent les époques, souvent maquillées de modernité. [...] Le législateur initie ou entérine ces tendances en ouvrant des filières, en validant des acquis, en organisant les rapports des mondes du travail et de la formation. De ce point de vue, l'évaluation du changement trouve appui sur les textes officiels sans le circonscrire. Parmi ceux-ci, certains concernent l'évaluation. Ce sont des indicateurs marquants de l'évolution d'une société » (Abernot & Bedin, 2015).

l'objet de débats dans notre équipe d'enseignants-chercheurs, de docteurs et de doctorants. Ces débats furent portés par une dynamique collective qui conduisit à la publication d'un ouvrage : *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (Bedin, 2013b). Avant d'introduire la troisième partie de cette note de synthèse qui fera état des travaux que j'ai pu conduire de 2011 à 2016 et qui présentera les perspectives de recherche qui sont aujourd'hui les miennes, je voudrais souligner trois arguments ou éléments de réflexion qui éclairent la place déterminante que l'accompagnement du changement fut amener à occuper progressivement.

3. L'accompagnement du changement comme objet et projet de recherche

3.1. L'utilité sociale de la recherche en question

Lorsque j'ai convoqué plus haut les trois expériences de professionnalisation qui furent les miennes, j'ai fait le choix d'écarter l'apprentissage que je fis en 2007 du métier d'enseignant-chercheur. Si j'y viens brièvement ici, c'est parce que parmi tous les motifs de satisfaction que cette pratique professionnelle me procure, il est une question qui me préoccupe régulièrement. Non pas une question lancinante, pas un de ces doutes profonds qui auraient pu me donner le sentiment de m'être fourvoyé. Mais ce qui ressemble plutôt à ce qu'on éprouve parfois devant un décor familier : l'impression que « quelque chose manque au tableau », alors même que nous sommes incapables de savoir ce qui a disparu. Ce sentiment nous accompagne *mezza voce* dans la poursuite de nos tâches quotidiennes, jusqu'à ce qu'on puisse mettre enfin un nom sur l'objet disparu. Il m'a fallu du temps pour comprendre que ce qui me troublait était la question de l'utilité de ce que je faisais. Notamment parce que cette question ne semblait pas préoccuper mes collègues qui témoignaient sur ce point d'une apparente assurance. Autant dire le bonheur que j'eus à découvrir que je n'étais pas le seul à m'inquiéter de ce genre de choses :

J'ai eu l'occasion de communiquer au Ministre de l'Éducation Nationale, Xavier Darcos trois idées qui, à ce jour, ne semblent pas avoir retenu son attention, ou du moins, pas dans le sens que je cherche à promouvoir. Au-delà du contenu de ces idées, je voudrais réfléchir sur le peu de moyens dont dispose un citoyen pour faire entendre ses idées. Plus précisément, je pose la question de l'utilité d'un professeur des universités, donc enseignant chercheur, en l'occurrence spécialisé dans le domaine de l'éducation dont ni les travaux écrits, ni les communications dans les réunions scientifiques ne dépassent le cercle des initiés.

Et l'auteur de poursuivre :

Si je me savais seul dans ce cas, j'admettrais mieux l'hypothèse d'un contenu sans intérêt (tout en me demandant comment j'ai pu atteindre ce niveau sans avoir la moindre idée), mais je constate que les plus médiatiques de mes collègues n'ont, eux non plus, aucune chance de voir, une seule de leurs idées exploitées dans une classe non expérimentale. Il faut être Prix Nobel (de physique !) comme Charpak pour monter « la main à la pâte » ou Alexandre Jardin pour initier *Lire et faire lire* ? Et quand le ministre De Robien veut revaloriser le calcul mental, il demande un rapport à ... l'académie des sciences (!) qui lui dit « bravo » ! Dans aucun de ces cas, je ne conteste les arguments ou la volonté citoyenne. Je dis que les universitaires (quelques dizaines) qui ont trente ans de travaux sur la lecture derrière eux ne sont même pas consultés lorsqu'il y a débat sur la méthode syllabique !

Le billet s'achève par une adresse à la communauté des enseignants-chercheurs :

Quant aux universitaires qui se contentent de communiquer entre spécialistes, peut-être seraient-ils bien inspirés de se souvenir de leurs aspirations premières, celles du temps de leur vocation ! (Abernot, 2009)

Ainsi, à côté des formes usuelles de valorisation⁷² scientifique (publications, communications, conférences) ou pédagogique (enseignements universitaires), Abernot

⁷² « Afin de souligner l'ensemble des enjeux et des acteurs de la valorisation et de cerner cette notion, il convient de s'appuyer sur la combinaison de trois définitions. Tout d'abord, la définition générale de la valorisation donnée par le Comité national d'évaluation (CNE) permet une première approche. Ainsi, selon le CNE, la valorisation correspond aux moyens de « rendre utilisables ou commercialisables les résultats, les connaissances et les compétences de la recherche ». Ensuite, comme le met en avant le rapport dit « Guillaume » sur la technologie et l'innovation, la valorisation concerne les relations entre les acteurs de la recherche (grands organismes, établissements d'enseignement supérieur) et le monde économique. La valorisation suppose ainsi une mise en relation du monde de la recherche et du monde socio-économique. Elle n'est pas un processus automatique : elle doit être organisée et faire l'objet d'actions concertées et réfléchies. Enfin, un troisième élément concernant l'efficacité de l'action de l'État est mis en avant par une réponse du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à une question de votre rapporteur spécial. Selon cette réponse, la valorisation « offre la possibilité de tirer le meilleur parti de l'engagement de l'État en faveur de la recherche en faisant en sorte que la société bénéficie des résultats de cette recherche » (Adnot, 2006, p. 8).

recommande, dans le texte que je viens de citer, de se préoccuper de la valorisation sociale des recherches qui sont conduites ici ou là. Le Rapport Adnot ne disait pas autre chose, qui invitait à « tirer le meilleur parti de l'engagement de l'État en faveur de la recherche en faisant en sorte que la société bénéficie des résultats de cette recherche » (Adnot, 2006, p. 8). Comme l'évoquait d'ailleurs ce même Rapport, la valorisation n'est pas « un processus automatique », elle doit être « organisée ». Elle ne peut se satisfaire du pari de la diffusion *a posteriori* des résultats, toujours confidentielle dès lors qu'elle s'aventure hors du cercle des enseignants-chercheurs et doctorants. La table-ronde organisée lors du Colloque de l'AECSE de 2011⁷³, intitulée « La crise de la diffusion de la recherche auprès des professionnels de l'école » dressait un constat sans équivoque de la faible audience des travaux conduits en sciences de l'éducation. Tout en soulignant l'ancienneté du problème, Richard Etienne y pointait des pistes susceptibles de contribuer à une valorisation sociale plus importante : « susciter les occasions de comprendre l'intérêt de travailler ensemble » et se tourner vers des « recherches collaboratives et coopératives » (Etienne, cité par Fumet, 2011).

3.2. La valorisation sociale ne se décrète pas, elle s'organise : vers un tiers espace socio-scientifique

La valorisation sociale, professionnelle, politique dépendrait donc de la capacité du chercheur à renforcer, tout au long du processus de recherche, la relation qu'il entretient aux acteurs, jusqu'à ouvrir sur des formes de collaboration ou de coopération. Le rapport au terrain, initialement conçu comme un lieu de recueil de données change conséquemment de statut. Cela suppose d'envisager un nouvel espace (symbolique et réel) dans lequel cette nouvelle forme de relation puisse se dérouler, ce que Marcel désigne de tiers-espace du particulier, tiers-espace socio-scientifique où la rencontre peut avoir lieu :

⁷³ *Crise et/en éducation, épreuves, controverses et enjeux nouveaux*. Colloque de l'AECSE, 28 et 29 octobre 2011, Université de Paris Ouest Nanterre la Défense.

Cet « espace du particulier » est aussi celui de la rencontre possible entre un chercheur (qui préserve à la fois son statut symbolique et ses visées de généralisation) et des enseignants (qui conservent une place reconnue dans le dispositif et sont en mesure d'intégrer cette contribution à la réflexion sous-tendant l'évolution de leurs pratiques). Nous pourrions qualifier cet espace de « tiers espace » en ce sens qu'il n'est extérieur ni aux pratiques de recherche ni aux pratiques enseignantes, mais surtout qu'il est co-construit par les deux partenaires (il est d'ailleurs traversé par les finalités différentes des deux partenaires, nous l'avons dit). Ce tiers espace nous permet, grâce à Serres (1991), de retrouver la formation inscrite en filigrane de la restitution. Le tiers espace est celui de l'Éducation au sens large, celui où se construisent les « tiers instruits » comme l'atteste la figure emblématique de l'habit d'Arlequin (Marcel, 2005, p. 220).

L'auteur précise sa conception dans une publication plus récente :

Dans le prolongement des réflexions précédentes, je voudrais proposer une avancée supplémentaire et défendre l'intérêt de la mise en place d'un tiers-espace socio-scientifique :

- Cet espace repose d'abord sur l'hypothèse que la «recherche sur» et «l'intervention pour» peuvent s'enrichir réciproquement et qu'il est possible, mais surtout pertinent de les articuler au sein d'un même dispositif.
- De plus, pour que la mise en relation puisse avoir lieu, sont nécessaires simultanément un projet scientifique cohérent et consistant, une demande sociale et des commandes régulières et une «proximité relative» entre le contenu du projet et celui des commandes.
- Enfin, cet espace ne relève pas d'une génération spontanée, il faut le construire, l'installer et le faire vivre et reconnaître. Cette opération est difficile, car comme tous les tiers-espaces, il est soumis à des dynamiques pour partie antagonistes qui nécessitent de préserver une tension essentielle (Marcel, 2010, p. 60).

3.3.L'émancipation en ligne de mire

Comme l'évoque Marcel, « le tiers espace est celui de l'Éducation au sens large, celui où se construisent les “tiers instruits”». Penser la relation entre chercheurs et acteurs (professionnels, décideurs, usagers) sous l'angle de l'éducation donne une légitimité nouvelle à la perspective émancipatrice que j'évoquais plus haut à propos des contextes de changement. Si la plupart des changements auxquels je m'étais intéressé se présentaient parés des arguments de la raison, renvoyant les hésitants aux affres du conservatisme et ne proposant qu'un seul chemin pour tout choix possible, ne fallait-il pas concevoir l'intervention éducative comme une déconstruction des évidences, une

façon de s'émanciper des fictions dominantes, de contribuer à la création de nouveaux possibles. Et ce non pas au nom d'une opposition systématique aux changements en cours, mais bien davantage en raison de l'importance accordée à l'autonomie de penser, à la liberté de se conduire selon sa conscience, à la reconnaissance du pouvoir que chacun se doit d'avoir d'écrire son histoire. Ces visées émancipatrices me rattachaient à la fois à mon passé professionnel et à une tradition de recherche bien installée dans la discipline des sciences de l'éducation. J'y reviendrai plus longuement, mais je voudrais évoquer ici ce que dit Berger des rapports entre production de connaissances et émancipation, tant cela me paraît déterminant :

Le troisième point de renversement, chez Marx, consiste à montrer que la production de connaissances est inséparable d'un projet d'émancipation. D'une part, il s'agit d'un positionnement, au sens politique, dans des rapports de forces sociaux : positionnements, par exemple, de certains éléments de la classe moyenne quand il s'agit de la recherche-action menée par des travailleurs sociaux par rapport à certains systèmes de pouvoir ; positionnement aussi de pays autrefois colonisés exigeant la capacité de produire du savoir, mais en même temps de se produire comme groupes n'obéissant pas à des systèmes universitaires classiques et caricaturaux. Mais c'est aussi un positionnement symbolique dans la mesure où cette recherche ou cette connaissance, en tant qu'elle est un processus de réflexivité d'un groupe social sur lui-même, apparaît comme constitutive de ce procès d'émancipation. Sans vouloir ni être cuistre ni entrer dans le détail, je trouve extrêmement important, pour comprendre ce rapport entre recherche-action et émancipation, de se référer à la lecture d'Habermas. Il montre que l'une des particularités des sciences humaines et sociales est de ne pas seulement s'inscrire dans un intérêt de maîtrise du monde et de domination du monde, de ne pas même s'inscrire seulement dans la possibilité de cet *agir communicationnel* (titre d'un de ses ouvrages), mais d'être très directement lié au procès d'émancipation, que celle-ci soit individuelle ou collective (G. Berger, 2003, p. 15).

Arrivé au terme de cette deuxième partie, j'ai donc retracé le parcours scientifique qui m'a conduit, à partir de travaux relatifs à la professionnalisation des sages-femmes à m'intéresser aux changements qui avaient cours. Prenant progressivement la mesure de ce nouvel objet scientifique (me concernant), je me suis questionné sur la façon dont la recherche pouvait accompagner le changement. Y voyant une opportunité aussi bien en termes de valorisation de la recherche que de développement scientifique, je me suis

engagé dans ce qui pourrait apparaître comme une troisième période de mon activité de chercheur, période dont je vais à présent rendre compte.

4. Résumé de la deuxième partie

Cette deuxième partie présente les opérations de recherche que j'ai conduites, de mon rattachement en 2007 à la composante EVACAP du CREFI-T jusqu'à la réorganisation du CREFI-T en Unité Mixte de Recherche (UMR EFTS). Après avoir précisé la façon dont j'aborde le processus de professionnalisation, il est fait état de la recherche longitudinale que j'ai menée de 2008 à 2011 à l'école de sages-femmes de Toulouse. Je montre en quoi cette recherche a contribué à éclairer la question de la transmission des normes et des valeurs professionnelles ainsi que celle de la formation des professionnalités. Le texte analyse ensuite le rôle joué par un certain nombre de changements sur l'évolution des formations médicales (sages-femmes) et paramédicales (infirmières). Le développement de ce que certains auteurs qualifient de néo-évaluation est interrogé au regard de conceptions théoriques de l'évaluation. C'est enfin la question de l'accompagnement au changement qui est abordée notamment au regard de prétentions émancipatrices.

5. Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la deuxième partie de cette HDR

- **ACLN4** : Broussal, D., Chabridon, M. (2009a). La place des valeurs dans le développement professionnel d'étudiants de Master : point de vue des stagiaires et de leurs référents. *Travail et apprentissages*, 3, 26-43.
- **ACLN5** : Broussal, D. (2009b). Valeurs et normes dans la formation des sages-femmes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 121-138.

- **ACLN6** : Broussal, D., Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle ? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation*, 127, 89-96.
- **ACLN7** : Bedin, V., Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 133-144.
- **ACLN8**: Bedin, V., Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire, *Questions Vives [En ligne]*, Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013. URL : <http://questionsvives.revues.org/1170>
- **ACT1** : Broussal, D. (2010). Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? Communication au *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, AREF 2010*, 13-16 septembre, Université de Genève, Suisse.
- **ACT3** : Broussal, D. (2014). L'évaluation interactive des apprentissages en master de sciences de l'éducation : intérêts, enjeux stratégiques et accompagnement pédagogique. Communication présentée dans le cadre du symposium organisé par France Gravelle et Claire Duchesne, « Dispositifs d'accompagnement pour les professeurs d'université : pratiques pédagogiques en transformation » lors du *28e Congrès de l'AIPU. (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Pédagogie Universitaire : entre recherche et enseignement*, 19-22 mai 2014, Université de Mons, Belgique.
- **COM7** : Broussal, D. (2009). Le développement des valeurs professionnelles dans la formation des sages-femmes et son évaluation : indicateurs et critères applicables au mémoire de fin d'étude. Communication présentée au *21e Colloque de l'Admée-Europe*, 21, 22, 23 janvier 2009, Université catholique de Louvain, Louvain la Neuve, Belgique.

- **COM9** : Bedin, V., Broussal, D. (2011). L'évaluation : analyseur et effecteur de la crise en formation? Communication présentée au *Colloque AECSE, Crise et/en éducation Épreuves, controverses et enjeux nouveaux*, 28 et 29 octobre 2011, Université Paris Ouest Nanterre la défense.
- **COM10** : Bedin, V., Broussal, D. (2012). De l'analyse des textes aux pratiques pédagogiques de « formation à la recherche » des enseignants-chercheurs : enjeux méthodologiques et praxéologiques. Communication présentée au *XVIIe Congrès Mondial AMSE WAER, Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui*, du 3 au 8 juin 2012, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- **COM13** : Bedin, V., Broussal, D. (2014). L'évaluation interactive des enseignements à l'épreuve des pratiques : analyse des interactions entre enseignants-chercheurs et étudiants au cours d'une phase de référentialisation. Communication présentée à la *2e Université d'été de l'ADMEE-Europe*, ESPE Clermont-Auvergne, Chamalières (France).
- **OS2** : Broussal, D. (2011). La construction de la professionnalité des élèves sages-femmes : un potentiel enjeu de formation, in B. Fraysse (dir.), *Quelles mobilisations et légitimation des sciences de l'éducation dans les champs de la formation ?* Paris : L'Harmattan, 149-183.
- **OS3** : Broussal, D. (2013). Du clair-obscur évaluatif et de ses effets sur la réingénierie des formations : la professionnalité des sages-femmes à l'heure de l'universitarisation, in V. Bedin & L. Talbot (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne : Peter Lang, 121-141.
- **OS4** : Bedin, V., Broussal, D. (2013). L'évaluation : analyseur ou effecteur de la crise en formation dans un contexte de réformes et de changement, in V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 251-264.
- **OS9** : Soldano, C., Broussal, D. (2014). Confrontation des valeurs publiques aux résultats dans le cadre de l'Évaluation des Politiques Publiques (EPP) : et des sciences

- de l'éducation. In C. Beduwe, V. Bedin, S. Croity-Belz (Dir.), « *Evaluation Formation Emploi* » un chantier pluridisciplinaire. Paris : L'Harmattan, 227-242.
- **OS10** : Broussal, D., Fourcade, B. (2014). La formation dans ses relations à l'emploi : des hauts et débats ! In C. Beduwe, V. Bedin, S. Croity-Belz (Dir.), « *Evaluation Formation Emploi* » un chantier pluridisciplinaire. Paris : L'Harmattan, 199-209.
 - **OS11** : Bedin, V., Broussal, D. (2015). De l'analyse des textes aux pratiques pédagogiques de « formation à et par la recherche » des enseignants-chercheurs : enjeux épistémologiques et méthodologiques. In Y. Lenoir et R. Esquivel (Dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. Longueuil (Québec) : Groupéditions, 547-576.
 - **AP2** : Broussal, D. (2009). Recension de « Bedin, V. (Ed.), (2009). L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes : Presses Universitaires de Rennes. ». *Éducation permanente*, 181, 196-198.
 - **AP6** : Lemouzy, D., Broussal, D. (2012). Accompagner la socialisation professionnelle des étudiants de la génération Y. *Soins cadres*, 81, 46-49.

Troisième partie : quand la recherche accompagne le changement, bilan et perspectives

La dernière partie de cet écrit est organisée en trois sous-parties. La première correspond à la présentation de mes travaux actuels. Je rendrai compte de l'approche du changement qui est la mienne, en considérant cet objet à la fois dans ses dimensions individuelles et collectives. J'ouvrirai mon propos par un regard porté sur certains des changements auxquels mes terrains de recherche m'ont amené à m'intéresser. Je préciserai les enjeux éducatifs qu'ils recouvrent à mon sens, ainsi que les questionnements suscités. Cette nécessaire caractérisation du changement m'amènera à m'interroger sur son accompagnement et à justifier le choix des démarches de recherche-intervention que j'ai pu conduire au sein de l'entrée thématique « conduite et accompagnement du changement ». Cette partie rétrospective sera l'occasion de stabiliser la conception de la recherche-intervention à laquelle je me réfère, puis de mettre en évidence différents éléments de discussion scientifique (Bedin, 2013c; Bedin & Broussal, 2015; Broussal et al., 2015; Marcel, 2010, 2015a; Marcel & Péoc'h, 2013; Mérini & Ponté, 2008). La visée émancipatrice de ces recherches sera discutée au regard de l'ancrage disciplinaire « sciences de l'éducation ».

La deuxième sous-partie répond au choix qui a été le mien d'accorder toute leur importance aux considérations épistémologiques que la perspective d'un « accompagnement scientifique du changement »⁷⁴ me paraît requérir et ce d'autant plus dans le cadre d'une Habilitation à Diriger les Recherches. J'ai pensé cette sous-partie sous la forme d'une série de propositions appuyées sur des auteurs de référence. Ceux-ci peuvent appartenir à des champs disciplinaires différents. Les réunit le fait de s'inscrire dans des conceptions externalistes de la science, d'avoir chacun à leur manière conceptualisé les rapports science-action, d'avoir en commun de partager une

⁷⁴ Nous empruntons la dénomination « accompagnement scientifique du changement » à Guy (2015).

préoccupation relative à la transformation des pratiques, de penser de nouvelles formes de validation à la fois respectueuses de l'expertise dont les praticiens témoignent et favorables à la réception des connaissances, de s'interroger enfin, au-delà des modes traditionnels de production scientifique, sur « les conditions d'effectivité des savoirs scientifiques » (Berthelot, 1996). Si je m'appuie sur des sources extérieures, j'assume la pleine responsabilité de l'appareil épistémologique que je me suis attaché à élaborer, de sa robustesse, de sa cohérence ainsi que de sa pertinence. Il ne s'agit nullement dans la démarche qui a été la mienne de m'abriter derrière des références, mais au contraire de soumettre à évaluation une construction dont le caractère tout à la fois sensible, stratégique et nécessaire m'apparaît pleinement.

La réflexion prospective qui sera menée dans le troisième temps rendra compte des soubassements empiriques et théoriques du programme que je souhaiterais conduire relativement à ce que je qualifie d'approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant. Elle abordera les grandes lignes de ce programme dont les enjeux heuristiques et méthodologiques rejoignent ma volonté d'étudier plus finement les ressorts émancipateurs de recherches qui prétendent accompagner le changement depuis les sciences de l'éducation. J'interrogerai tout d'abord le rôle joué par la culture dans les conduites d'émancipation, et notamment la façon dont la mise en présence de ressources provenant de mondes culturels distincts, ou relevant de formes contre-culturelles explicites, participent des conditions de cette émancipation (Bacqué & Biewener, 2013; Bajoit, 2012, 2013; Bentouhami et al., 2013; Boltanski & Fraser, 2014; J. Butler, 2014; Charbonnier, 2013; Cukier, Delmotte, & Lavergne, 2013; Freire, 1971; Galichet, 2014; Garibay & Séguier, 2009; Jouve, 2006; Lamarre, 2015; Rancière, 1987; Roland, 2013; Vannereau, Colmellere, & Jakubowski, 2015). Le cadre de la psychologie historico-culturelle sera mobilisé et conduira à éclairer les rapports entre éducation, culture et émancipation. M'appuyant sur Bruner, pour qui « l'espèce humaine est devenue au cours de son évolution une espèce qui fabrique son monde et non plus une espèce qui le trouve déjà fait, [...] cette fabrication [étant] une activité collective médiatisée par cet

instrument très complexe qu'est une culture » (1996, p. 195) ainsi que sur Meyerson (1948), j'envisagerai la possibilité d'opérationnaliser dans le cadre d'un accompagnement scientifique du changement ce principe énoncé par Charbonnier : « l'acte de se cultiver (au sens de la Bildung : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisants de la culture » (Charbonnier, 2013, p. 100). Ceci m'amènera à préciser les caractéristiques sociohistoriques, philosophiques et politiques de la dialectique culture/contre-culture (Adorno, 2010; Bourseiller & Penot-Lacassagne, 2013; Bruner, 1997, 2008, 2010; Chastagner, 2011; Coulangeon, 2010; Diamond, Huret, & Rolland-Diamond, 2012; Dubuffet, 1986; Freire, 1971; Harouel, 2002; Jezo-Vannier, 2013; Le Blanc, 2014; Malinowski, 1968; Minault-Gout, 2002; Roszak, 1970; Shayegan, 2012) puis à contextualiser cette réflexion dans le cadre de recherches-interventions se déroulant dans des contextes professionnels marqués par l'impermanence (Morin, 2014; Perrenoud, 2011; Savickas et al., 2010). J'explorerai notamment l'hypothèse selon laquelle la recherche-intervention pourrait être envisagée comme une anti-discipline (De Certeau, 1990), se constituant comme une entreprise de restauration de la pensée critique dans des contextes d'hypernormativité induits par la promotion du changement. Me projetant enfin dans ce que pourrait être ma future activité d'enseignant-chercheur habilité à diriger les recherches, j'identifierai les points de stabilité, les ressources et les acquis sur lesquels je sais pouvoir m'appuyer pour m'engager dans de futurs chantiers de recherche, pour continuer à prendre ma place dans l'animation de la vie scientifique de mon laboratoire, pour contribuer à son rayonnement national et international en m'investissant pleinement dans la formation et la direction des futurs doctorants dont je pourrais avoir la charge.

1. De la pertinence d'un accompagnement scientifique du changement : fondements théoriques, résultats et questions

1.1. Oser le changement : des vertus de l'entomologie appliquée à l'étude du cosmos

J'avais ouvert la première partie de cet écrit avec le *Voyage* de Baudelaire (1861). On s'en souvient, le poème se termine par les vers suivants :

Si le ciel et la mer sont noirs comme de l'encre,
Nos cœurs que tu connais sont remplis de rayons !
Verse-nous ton poison pour qu'il nous reconforte !
Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau,
Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe ?
Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau !

L'emphase propre au poète l'amène à décrire ses frères humains sous le jour d'une espèce prête à tout sacrifier, fût-ce sa vie, pour la quête du nouveau. Cette quête du nouveau se doit d'être pensée conjointement avec le refus de l'ennui, que Baudelaire présente comme le « plus immonde de nos vices », dans le poème qui ouvre les *Fleurs du Mal*. Sans aller jusqu'à en faire la promotion, il serait intéressant d'interroger le rôle que joue l'ennui dans la formation des individus, dans les décisions qu'ils sont amenés à prendre, dans la mise à l'épreuve de leur volonté. Rapporté au champ scolaire, un tel projet me paraîtrait d'autant plus intéressant que l'ennui semble faire l'unanimité contre lui, ce qui suffirait à justifier une investigation (Maillard, 2003; Meirieu, 2015; Pech, 2010). Revenons à la quête du nouveau. Si la raison qui se doit de gouverner le travail du scientifique m'amène à nuancer la perspective baudelairienne pour rappeler que la recherche de la nouveauté ne fait pas partie des quatre premiers niveaux de la célèbre pyramide de Maslow (1943), on peut la classer sans conteste, me semble-t-il, dans le dernier niveau, celui de l'accomplissement personnel, en la rapprochant de ce que Maslow évoquait à propos du désir de savoir et de comprendre (*The desires to know*

*and to understand*⁷⁵). Ce rapprochement me paraît d'autant plus fructueux qu'il permet de penser la dynamique d'apprentissage (et de formation) tantôt sous l'angle de l'action finalisée, c'est-à-dire permettant à l'individu d'agir efficacement sur le monde afin de satisfaire à des besoins perçus comme élémentaires (survivre dans un environnement hostile, gagner de l'argent pour se nourrir, conserver l'emploi qui est le sien, obtenir la reconnaissance d'autrui, etc.), tantôt sous l'angle de la recherche « gratuite » du nouveau, invention de soi et du monde, créativité pour la créativité :

Mais les vrais voyageurs sont ceux-là seuls qui partent
Pour partir, cœurs légers, semblables aux ballons,
De leur fatalité jamais ils ne s'écartent,
Et, sans savoir pourquoi, disent toujours : Allons ! (Baudelaire, id.)

Or cette quête du nouveau ne saurait s'accomplir sans changement substantiel : « À la source du changement, il y a les conditions d'émergence de la nouveauté » (Morin, 1994, p. 198). « Le changement a pour enjeu fondamental la création du nouveau » (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 31), ce nouveau qui, parce qu'il rend caducs les savoirs antérieurs, parce qu'il déstabilise les connaissances acquises, nécessite des apprentissages originaux. Le désir de nouveau est donc moteur de développement et pourvoyeur de changement. Dans leurs expériences conduites en 1954 sur des singes, Butler et Harlow ont mis en évidence le rôle que la curiosité joue sur la motivation. Des

⁷⁵ « The desires to know and to understand. -- So far, we have mentioned the cognitive needs only in passing. Acquiring knowledge and systematizing the universe have been considered as, in part, techniques for the achievement of basic safety in the world, or, for the intelligent man, expressions of self-actualization. Also freedom of inquiry and expression have been discussed as preconditions of satisfactions of the basic needs. True though these formulations may be, they do not constitute definitive answers to the question as to the motivation role of curiosity, learning, philosophizing, experimenting, etc. [...] We shall then postulate a desire to understand, to systematize, to organize, to analyze, to look for relations and meanings. Once these desires are accepted for discussion, we see that they too form themselves into a small hierarchy in which the desire to know is prepotent over the desire to understand. All the characteristics of a hierarchy of prepotency that we have described above, seem to hold for this one as well. We must guard ourselves against the too easy tendency to separate these desires from the basic needs we have discussed above, i.e., to make a sharp dichotomy between 'cognitive' and 'conative' needs. The desire to know and to understand are themselves conative, i.e., have a striving character, and are as much personality needs as the 'basic needs' we have already discussed » (Maslow, 1943, p. 385-386).

singes se trouvent dans des boîtes faiblement éclairées. Pour ouvrir la fenêtre qui leur permettra de découvrir ce qui les entoure, ils doivent résoudre un casse-tête métallique. Les auteurs mettent en évidence le lien entre l'envie de voir ce qui se trouve de l'autre côté de la fenêtre et l'engagement dans l'activité de résolution de problème (R. Butler & Harlow, 1954). Il convient à mon sens de récuser une conception par trop conservatrice de l'individu, dont la frilosité justifierait la thématique déjà évoquée plus haut de la « résistance au changement » (Coch & French, 1947; Lawrence, 1969)⁷⁶. Les phénomènes de résistance observables peuvent avoir des causes diverses. Le rythme imposé par certains conducteurs du changement, sous-estimant la nécessité pour les acteurs de prendre le temps, constitue l'un des écueils possibles.

Si les changements ont un caractère euphorisant que certains sont allés jusqu'à chanter⁷⁷, il ne faut toutefois pas sous-estimer leur potentiel perturbateur. Comme l'indique Morin dans la suite de la citation précédente : « la nouveauté est toujours un événement, c'est-à-dire une perturbation, une irrégularité, une improbabilité par rapport à la norme ou la moyenne statistique » (Morin, 1994, p. 198). Rajoutons à ces premiers éléments de réflexion, que certains philosophes (Anders, 2011; Khaldun, 1997) vont jusqu'à faire du changement l'ordre même du monde (c'est le sens que les Pythagoriciens

⁷⁶ Pour une synthèse des travaux relatifs à la « résistance au changement », voir Bareil (2004). Dans la conclusion de ce texte, l'auteur indique : « En résumé, l'étude du changement sous l'angle de la résistance au changement, a depuis cinquante ans, privé les gestionnaires de plusieurs sources d'interprétation de la réalité. Aucun fondement n'a encore pu être démontré au sujet des résistances au changement, sauf une acceptation presque aveugle de la communauté scientifique à l'égard du phénomène. Il est temps d'aborder la question d'une façon nouvelle, autre que circulaire. Ce large tour d'horizon au sujet des causes et des conséquences de la résistance au changement aura tout de même permis de mieux en saisir ses multiples dimensions. En fait, la résistance au changement pourrait être évitée si les décideurs étaient en mesure de choisir des types de changements moins douloureux et s'appliquaient à les gérer de façon respectueuse des personnes, tout comme le propose Abrahamson (2003) dans son livre [*Change without pain*]» (Bareil, 2004, p. 14).

⁷⁷ Que l'on pense à Michel Fugain : « Tout va changer ce soir / Selon notre bon vouloir / Les rues seront des théâtres / On jouera sur les trottoirs / Tout va changer demain / D'hier il ne reste rien / Demain c'est le grand spectacle » (*Tout va changer ce soir*, 1989), ou encore à Bob Dylan : « Your sons and your daughters / Are beyond your command / Your old road is rapidly agin » / Please get out of the new one / If you can't lend your hand / For the times they are a-changin' » (*The times they are a changin'*, 1964).

donnaient au terme *kósmos* que j'ai utilisé dans le sous-titre de cette section). Ainsi en est-il du célèbre fragment d'Héraclite :

On ne peut pas entrer une seconde fois dans le même fleuve, car c'est une autre eau qui vient à vous ; elle se dissipe et s'amasse de nouveau ; elle recherche et abandonne, elle s'approche et s'éloigne. Nous descendons et nous ne descendons pas dans ce fleuve, nous y sommes et nous n'y sommes pas (Fouillée, 1938, p. 25).

C'est dire que prendre le changement comme objet de recherche, et non seulement comme arrière-plan sur fond duquel les pratiques d'éducation ou de formation prendraient place, peut conduire à vouloir interroger l'infinie complexité avec les instruments de l'entomologiste. Je vais toutefois m'efforcer de montrer que l'émergence de ce nouvel objet dans le champ des sciences de l'éducation ne relève pas d'une ambition inconsidérée et qu'il y a une pertinence à vouloir l'y inscrire, sans toutefois méconnaître les travaux qui ont pu être conduits en sociologie (Baluteau, 2003; Bernoux, 2004; Rocher, 1968), en science politique (Nay & Petiteville, 2011) ou en sciences de gestion (Autissier & Moutot, 2010, 2015; Autissier, Vandangeon-Derumez, & Vas, 2010). Dans les paragraphes qui suivent, je vais m'appuyer sur certains des changements auxquels j'ai pu m'intéresser à l'occasion de mes travaux avant de proposer une redéfinition de l'objet depuis les sciences de l'éducation.

1.2. Quatre instantanés du changement

J'ai donc souhaité amorcer mon approche théorique de la notion de changement par quelques aperçus de changements en cours. Je suis conscient du caractère impressionniste de l'entreprise, tant sont nombreux les exemples que j'aurais pu retenir. À l'époque où je participais à la formation des enseignants de cycle III dans le Groupe départemental maîtrise de la langue de l'IA34⁷⁸, j'avais travaillé sur un album d'Anthony Browne au titre évocateur : *Tout change* (Browne, 2004). Dans ce court récit, le protagoniste (Joseph K.) est confronté aux métamorphoses de son environnement quotidien : « Ce matin-là, son père était allé rechercher la maman de

⁷⁸ Groupe départemental maîtrise de la langue de l'Inspection académique de l'Hérault.

Joseph. Avant de partir, il avait parlé de grands changements ». Le désarroi de Joseph K. grandit jusqu'à l'instant où il peut mettre un visage sur le changement auquel son père faisait allusion : l'arrivée d'une petite sœur. La plupart de nos contemporains se trouvent dans la situation de K., confrontés à la transformation accélérée de leur environnement, saisis par le sentiment que « tout change » sans parvenir à nommer ce qui change vraiment. Je propose de jeter un regard sur quelques-uns de ces « grands changements », sans ambition d'approfondir l'analyse, mais pour donner à voir l'ambiance particulière dans laquelle notre époque est baignée, avant de m'attacher, dans la section suivante, à un travail plus habituel de définition.

Le premier de ces instantanés donne à voir un monde qui aurait progressivement tourné le dos aux « lendemains qui chantent », un monde ayant abandonné tout espoir d'une amélioration possible, un monde où prévaudrait l'idée que demain serait inexorablement pire qu'aujourd'hui, un monde que la Loi de Murphy gouvernerait, dessaisissant l'humain de sa responsabilité sur le cours des événements, le conduisant à une forme de fatalisme, le réduisant à n'être qu'un *laudator temporis acti* abîmé dans la contemplation de ce qu'il a perdu : les Trente Glorieuses, l'autorité des maîtres, la foi dans la science, le modèle républicain, etc. Une telle vision donne lieu à des constats documentés. Que l'on pense au travail d'un économiste comme Généreux déchiffrant la grande régression (Généreux, 2010), à celui du sociologue Peugny analysant le déclassement dont souffrent les générations nées après 1960 (2009), à ceux du chimiste Cruzen décrivant une anthropocène qui sonne le glas de notre confiance illimitée envers la *pachamama* (Schwägerl, Crutzen, & Vergnaud, 2012). Une telle accumulation pourrait conduire à revisiter la conception d'une éducation œuvrant à l'amélioration de la société, ainsi que l'affirmait la devise du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP) : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». Ne nous amène-t-elle pas à penser à une éducation de la résilience ? Une éducation de la décroissance ? L'éducation au déclin pourrait ainsi prendre place à côté de toutes les « éducations à » ? Faut-il aller plus loin encore et entériner

définitivement le divorce entre les fondements humanistes de l'éducation moderne et le contexte dans lequel nous évoluons. « L'école est moderne en son essence, les élèves sont postmodernes (et peut-être quelques-uns de leurs professeurs aussi). Là est le problème » affirme ainsi Fabre (2011, p. 157). Permettre aux adultes et futurs adultes de disposer d'une carte et d'une boussole constituerait dès lors le nouveau défi :

La problématicité du monde nous projette au milieu du fleuve, sans autre recours que notre intelligence et notre courage. Éduquer au monde problématique, c'est donc s'ouvrir à ce sens du passage. L'*éthos* de la problématisation exige l'acceptation du devenir héraclitéen, et donc l'apprentissage de la nage et de la navigation. La problématisation est précisément l'art de ménager le passage, de trouver une passe entre Charybde et Scylla, grâce à la boussole et aux cartes (M. Fabre, 2011, p. 210)

À moins que renversant totalement la perspective, nous considérons que le « problème » auquel notre société développée serait confrontée ne serait pas tant celui de l'échec des rêves progressistes, la faillite des illusions, que leur réalisation⁷⁹.

On ne saurait introduire de meilleure façon le deuxième instantané qu'avec cette sentence de Lipovetsky : « la rationalité instrumentale étend son empire » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 91). Sans entrer dans le détail de la typologie élaborée par Weber (Weber, 1995), je veux pointer l'effet de mécanismes conjoints qui ont insidieusement réduit l'importance de la « rationalité en valeur » au profit de la « rationalité en finalité », changement dont a bénéficié l'essor d'une néo-évaluation que Roland Gori qualifie de « folie sociale » (dans un entretien avec Jean-Michel Drevon, 2011, que nous citons ci-après) et dont il montre qu'elle est révélatrice d'une mutation des fondements sur lesquels repose notre société :

Cette « folie » est « sociale » à partir du moment où elle s'est avérée constitutive d'une nouvelle civilisation des mœurs, d'une nouvelle culture et d'une nouvelle fabrique du sujet éthique. Parce que nous avons laissé perdre le monde que nous avons en commun, tissé par l'œuvre et la parole spécifiquement humaines pour Hannah Arendt, au profit des techniques qui nous avaient libérés du poids des contraintes de la nature, mais participent aujourd'hui à la réification du vivant et à

⁷⁹ Nous devons cette perspective à l'un des échanges que nous avons eus avec Yvan Abernot dans le cadre de la réalisation de cette note de synthèse (2017).

l'auto-réification des subjectivités. Parce que nous avons, en partie, renoncé à cette culture humaniste du progrès et de la justice sociale, de la solidarité issue de la vulnérabilité de l'espèce humaine, parce que nous avons laissé s'estomper les frontières entre les êtres et les choses, frontières qui font selon Kant que les choses ont un prix, mais que l'homme a une dignité. Dans le désarroi qui a suivi l'effondrement des idéologies, l'effacement des grands messages collectifs et le déclin des récits de l'imaginaire social, nous avons laissé la « religion du marché » prospérer sur les ruines de nos désillusions (Drevon, 2011).

Je ne reviendrai pas ici sur la question de l'évaluation que j'ai abordée plus haut. C'est l'appréciation que Gori porte sur l'ampleur des changements en cours qui m'intéresse. Car c'est bien d'une rupture avec les principes constitutifs de notre société dont il s'agit pour lui, ouvrant sur l'émergence d'une nouvelle civilisation dont la dignité humaine cesserait d'être la mesure. Il ne s'agit pas de discuter de la validité de cette lecture, mais de s'appuyer sur cet exemple pour considérer que, dans certains cas, le changement puisse aller jusqu'à des formes de « conversion » (Guy, 2013, p. 129), remettant en cause les caractéristiques déterminantes d'une réalité et conduisant à envisager la transformation sous la forme d'une métamorphose ou au-delà encore d'une transsubstantiation. Une telle conception ouvre sur des enjeux d'évaluation décisifs : il ne s'agit pas seulement d'identifier les changements en cause, mais d'apprécier, dans le rapport qui s'établit entre continuité et rupture tout autant que dans l'importance à accorder aux traits modifiés, le niveau de changement : échange, déplacement, transformation ou conversion, pour reprendre la typologie de Guy (2013) ou modification, métamorphose, transmutation dans celle de Janner-Raimondi et Tavignot (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 31) ⁸⁰.

Le troisième instantané pose des questions similaires, puisqu'il s'agit de la façon dont les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont changé en quelques années nos façons de penser les relations humaines, la communication, le

⁸⁰ Pour ces auteurs la modification est perçue comme « transition d'un état à un autre, en positif comme en négatif, selon les paramètres de qualité », la métamorphose est envisagée comme « transformation externe modifiant l'apparence des choses, pouvant laisser croire à une mutation profonde ». Quant à la transmutation, elle est définie comme « dénaturation » (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 31).

travail, la formation, l'homme lui-même. Eric Sadin dresse ainsi les nouveaux contours d'une *humanité augmentée* :

l'émergence d'une humanité non plus seulement interconnectée, hypermobile, faisant de l'accès une valeur capitale, mais désormais hybridée à des systèmes qui orientent et décident de comportements collectifs et individuels, sous des modalités encore discrètes, mais déjà prégnantes, appelées à être étendues à de nombreux champs de la société. Configuration qui génère des formes inédites d'existence (Sadin, 2013, pp. 66–67).

M'intéressant au champ de la santé et ayant dirigé de nombreux mémoires de master réalisés par des soignants, des formateurs ou des cadres en service, je mesure l'importance et la diversité des questions suscitées par cette diffusion massive des nouvelles technologies dans un champ dédié au soigner et au prendre soin. Le doute est récurrent : doute face à l'opportunité de certaines innovations pédagogiques (simulation, *serious games*, etc.), doute sur les effets qu'elles pourraient produire sur la qualité du soin ou de la formation, doute sur la possibilité de s'opposer à un mouvement qui paraît extrêmement puissant. Évoquons quelques-unes de ces questions, telles que ces professionnels en reprise d'étude se les posent, telles qu'ils les abordent dans leurs travaux de recherche, avec le secret espoir de trouver dans une approche scientifique une réponse à leurs préoccupations quotidiennes :

- La place faite aux nouvelles technologies dans les soins infirmiers (utilisation de tablettes pour le dossier patient) ne fait-elle pas écran à la relation soignant-soigné ?
- Les étudiants de la génération Y ou Z doivent-ils impérativement être formés par l'intermédiaire de ces technologies avec lesquelles ils sont nés ?
- Les formations *e-learning* qui sont proposées au personnel hospitalier sont-elles aussi efficaces que les formations en présentiel ?

- Comment encadrer les usages des réseaux sociaux dans le cadre d'une pratique professionnelle qui exige une part de confidentialité ?

On pourrait abonder à l'envi la liste des questions qui se posent. Mais ce qui m'intéresse dans un tel exemple, c'est qu'il pose de façon aiguë la question du rôle que la recherche en sciences de l'éducation peut tenir face un changement de ce type. S'agit-il de cartographier le changement ? S'agit-il de mesurer l'efficacité de certains dispositifs pédagogiques ? S'agit-il de déconstruire certaines évidences pour permettre de résister à la pression d'un conformisme toujours prégnant ? S'agit-il d'accompagner les acteurs dans la traversée des épreuves, de les soutenir dans cette « vallée du désespoir » (Autissier & Moutot, 2010, p. 15) inhérente à tout projet de changement⁸¹. Le chercheur en sciences de l'éducation est-il en droit de soutenir une certaine conception de l'homme, de la formation et du soin sans être taxé de militantisme, d'idéologie ? Peut-il *a contrario*, comme dans le récit de Jünger (Jünger, 1979), continuer à herboriser tandis que le monde va à sa perte ?

Le quatrième instantané concerne le changement de statut du savoir dans la société post-moderne. On conçoit l'importance que le phénomène peut avoir pour les pratiques de recherche et en ce qui concerne plus largement le rôle de l'Université. Lyotard évoque le fait que dans la société post-moderne, le savoir

ne peut passer dans les nouveaux canaux, et devenir opérationnel, que si la connaissance peut être traduite en quantités d'information. On peut donc en tirer la prévision que tout ce qui dans le savoir constitué n'est pas ainsi traduisible sera délaissé, et que l'orientation des recherches nouvelles se subordonnera à la condition de traduisibilité des résultats éventuels en langage de machine (Lyotard, 1979, p. 6).

⁸¹ « Or le jour du lancement et pendant une période de deux à douze mois selon les projets, on va assister à une perte de productivité due au fait qu'il faut alors repenser les pratiques dans les nouvelles conditions et que cela prend du temps. Cette exigence de reconfiguration et d'apprentissage a pour conséquence de diminuer la productivité et d'être dans une situation contraire à ce qui avait été promis et avancé. [...] Dans les projets de changement, nous constatons toujours un phénomène de perte de productivité pendant le temps d'adaptation comme l'illustre le graphique suivant, intitulé "la vallée du désespoir". Le jour du changement, la productivité chute et exige un effort d'apprentissage pour retrouver le niveau initial et dépasser ce dernier » (Autissier & Moutot, 2010, p. 15).

Il poursuit en pointant l'un des effets de ce mécanisme :

Au lieu d'être diffusés en vertu de leur valeur « formatrice » (*Bildung*) ou de leur importance politique (administrative, diplomatique, militaire), on peut imaginer que les connaissances soient mises en circulation selon les mêmes réseaux que la monnaie, et que le clivage pertinent à leur égard cesse d'être savoir/ignorance, pour devenir comme pour la monnaie « connaissances de paiement/connaissance d'investissement », c'est-à-dire : connaissances échangées dans le cadre de l'entretien de la vie quotidienne (reconstitution de la force de travail, « survie ») versus crédits de connaissances en vue d'optimiser les performances d'un programme (Lyotard, 1979, pp. 8-9).

Comme je l'évoquais, cette mutation a des effets sur la conception des pratiques de recherche et sur la définition du rôle même de l'Université : « Les secteurs de la recherche qui ne peuvent pas plaider leur contribution, serait-elle indirecte, à l'optimisation des performances du système, sont abandonnés par les flux de crédits et voués à la sénescence » (Lyotard, 1979, p. 66). Argument que Lyotard développe un peu plus loin : « Lorsque le critère de pertinence est la performativité du système social supposé, c'est-à-dire lorsqu'on adopte la perspective de la théorie des systèmes, on fait de l'enseignement supérieur un sous-système du système social, et on applique le même critère de performativité à la solution de chacun de ces problèmes » (Lyotard, 1979, p. 68). Nous retrouvons ici la mise en tension de deux rationalités et le repérage d'une évolution substantielle des équilibres historiques, fragilisant la dimension formative des savoirs au profit d'une conception opératoire, évolution non dépourvue d'effets émancipateurs inattendus :

Donc tout est « relatif ». Même le savoir. Ce qui est, également, remarquable dans la techno-magie induit (sic) par le développement des moyens de communication interactive, c'est d'une part la production collective de la connaissance et, d'autre part, l'accession commune à celle-ci. Le savoir ne vient plus, simplement, du haut, suivant en cela le cheminement naturel et inhérent à la « Loi du Père ». Ce qui est l'héritage de la tradition sémitique, héritage culminant dans les « grands récits de référence » propres à la modernité. Mais au contraire, ce savoir vient du bas, il est transversal (Maffesoli, 2013, p. 35).

Prendre la mesure de cette évolution, c'est comprendre les décalages qui peuvent se produire lorsque le chercheur se référant à une conception humboldtienne de

l'université⁸² se trouve confronté à une demande de solutions pratiques. J'ai pu rendre compte de ces décalages dans différentes publications (Broussal, 2013c; Thuries & Broussal, 2016).

Ces quatre instantanés constituaient un préambule par lequel j'ai souhaité introduire l'approche théorique qui va suivre. Ils dessinent un arrière-plan qui, en dépit de son caractère quelque peu impressionniste, invite à garder en mémoire la complexité des phénomènes concernés.

1.3.D'une réalité foisonnante à une proposition de redéfinition de l'objet « changement » depuis les sciences de l'éducation

Ouvrons notre propos par la mise en garde d'Abernot et Bedin, nous invitant à considérer le caractère doublement perceptif et relatif du changement :

Le bigbang initie un mouvement d'extension des particules issues d'une entité initiale. Celles-ci se regroupent en planètes et en étoiles, organisées en systèmes. De cette théorie, prégnante dans l'imaginaire collectif, il ressort que l'objet et le mouvement se définissent l'un par l'autre, l'objet étant perçu comme un ensemble de particules soudées se déplaçant concomitamment. Mais ce qui apparaît immédiatement, c'est la nécessité d'un point fixe, d'un objet de référence, d'un repère, d'un système pour déterminer le mouvement, conçu dès lors comme nécessairement relatif. L'arbre n'est pas en mouvement par rapport à la terre, la feuille tourbillonnante, oui ! La spécificité humaine renforce le phénomène perceptif en le doublant d'une attribution de mots. Ce représentant suppose la perception d'une entité. Le génial Protagoras formule ainsi cette condition : « L'homme est la mesure de toute chose », qui rappelle que c'est de sa perception que procède le découpage du monde et la projection de ses caractéristiques : la fourmi n'est petite et la girafe, grande que par rapport à l'homme (Abernot & Bedin, 2015, p. 2).

Les auteurs montrent que l'appréhension du changement relève d'un processus évaluatif :

⁸² « À lire le Mémoire de Humboldt, on peut être tenté de réduire toute sa politique de l'institution scientifique au célèbre principe: "rechercher la science comme telle". Ce serait se méprendre sur la finalité de cette politique, très proche de celle qu'expose plus complètement Schleiermacher, et que domine le principe de légitimation qui nous intéresse. Humboldt déclare assurément que la science obéit à ses règles propres, que l'institution scientifique "vit et se renouvelle sans cesse par elle-même, sans aucune contrainte ni finalité déterminée". Mais il ajoute que l'université doit remettre son matériau, la science, à "la formation spirituelle et morale de la nation" » (Lyotard, 1979, p. 45).

Le changement consiste en une modification d'état (radicale ou progressive, régulière ou sporadique, prévisible ou surprenante) ou en une modification de rapport entre objets : positionnement, antériorité, inclusion, et surtout, de cause à effet, ferment de l'intelligence. L'évaluation consiste à établir une image d'état référé ; dans le cas du changement, une modification accessible dans un système (id., p.4).

Dans la même perspective, Janner-Raimondi et Tavignot considèrent que « la notion de changement ne saurait se faire sans lien avec une conception des rapports au monde et à autrui » (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 16).

Guy indique de son côté que :

le changement peut être défini comme une modification significative des relations affectives-sensorielles ou fonctionnelles entre un sujet (un groupe) et une ou plusieurs des composantes de leur environnement : famille, métier, habitat, loisir... Dans la modification des relations entre un sujet (un groupe) et leur environnement, sont en jeu, non seulement la modification des comportements de l'environnement, mais aussi la transformation des sujets qui deviennent autres par la modification du système d'activités qui les relie à leur environnement (Guy, 2015, pp. 129–130).

Ce dernier point ne manque de questionner sur les conditions d'une évaluation « objective » du changement, dès lors que l'évaluateur est susceptible de se transformer lui-même au cours de l'observation, le rapport qu'il entretenait à l'état antérieur s'en trouvant modifié, voir même occulté. Évoquons à titre d'exemple les expériences sur la perception des formes menées dans le cadre de la *Gestalt theorie*, et qui mettent en évidence la difficulté de revenir à la perception initiale dès lors qu'on a identifié l'objet qui se cache dans une image présentée.

Ajoutons à ces éléments de vigilance préalables, de nature à écarter toute velléité simplificatrice, que le terme de changement désigne à la fois le processus de transformation dans lequel les individus, les groupes sont impliqués et le résultat, toujours hypothétique en début de processus, de ce changement.

Si l'on s'intéresse à la première acception du changement, le processus peut être modélisé par l'intermédiaire de « fictions surveillées »⁸³ produites par la science. Guy repère ainsi neuf « fictions surveillées » que je présente ici de façon très synthétique en renvoyant à la publication de l'auteur pour une présentation plus complète :

1. La diffusion (ethnologie) prend pour stabilité de référence l'aire culturelle. Ce sont les techniques ou pratiques institutionnelles qui sont objet du changement. Cette « fiction » ouvre sur la question des contacts et échanges entre les aires culturelles par exemple.
2. L'innovation (sociologie) prend pour stabilité de référence la société. C'est l'organisation du travail, les rapports d'échange et de production qui sont entre autres objets du changement.
3. L'équilibration (psychologie sociale) prend pour stabilité de référence le groupe. Les normes et les comportements sont objets du changement. Cette fiction s'intéresse par exemple au changement sous l'angle d'une rupture de l'équilibre qui entraîne tensions et résistances.
4. L'apprentissage (sociologie des organisations) prend pour stabilité de référence l'organisation. Les systèmes d'action ou les modes de régulation sont objets du changement. Cette approche privilégie une définition des organisations comme entités sociales régulées.
5. L'élucidation (analyse institutionnelle) prend l'institution comme stabilité de référence. Les structures et relations de pouvoir sont objets du changement.
6. Le développement social (sociologie) prend comme stabilité de référence l'organisation ou l'entité sociale de référence. Les fonctions et structures, les modalités d'interactions, les identités et cultures sont objets du changement.
7. L'influence (psychologie sociale) prend le réseau comme stabilité de référence. Les représentations, les normes et modalités d'interaction, le système des activités sont objets du changement.
8. L'évolution (sociologie, le fonctionnalisme) prend le système ou l'organisation comme stabilité de référence. La structure sociale, les normes et modes d'action sont objets du changement.

⁸³ « Comme “Fiction surveillée”, le modèle “est soumis aux critères d’une consistance garantie par la logique ou par la théorie et contrôlé par les réussites ou les échecs de l’expérience” (Mouloud, 2012). Réussites et échecs, non seulement de l’expérience scientifique, mais aussi de “l’expérimentation sociale”, rajouterons-nous, dans la perspective de la conduite et de l’accompagnement du changement, car l’échec répété de pratiques inspirées d’un même modèle conduirait à son analyse critique » (Guy, 2013, p. 137).

9. La composition (sociologie) prend le système d'interaction comme stabilité de référence. La situation des acteurs, leurs comportements, la structure du système d'interaction sont les objets du changement (D'après Guy, 2013, p. 140-147).

L'interrogeant sous l'angle des apprentissages suscités, Bernoux (2010) considère le changement comme « un apprentissage de nouvelles manières de faire, de nouvelles règles » (Bernoux, 2004, p. 11). S'intéressant à l'apprentissage organisationnel, Argyris et Schön distinguent l'apprentissage en simple boucle de l'apprentissage en double boucle : le premier recouvre un « apprentissage opérationnel qui modifie les stratégies d'action ou les paradigmes qui sous-tendent les stratégies, mais ne modifie pas les valeurs de la théorie d'action » (Argyris & Schön, 2002, p. 43) tandis que le second « induit un changement des valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes » (Argyris & Schön, 2002, p. 44).

Si l'on se penche maintenant sur la deuxième acception du changement et si l'on s'attache non plus au processus, mais à la comparaison des états initiaux et terminaux, il est possible de se livrer à plusieurs réflexions⁸⁴. La première consiste à opposer deux régimes de changement :

⁸⁴ La lecture de Bergson que propose Germier sur ce point est précieuse : « Cependant, faut-il, pour parler du changement, fixer son regard sur le stable et le figé ? La théorie philosophique du temps de Bergson nous renvoie un écho tout différent. Suggérant de dissocier le processus, des objets qui y affèrent, Bergson (1969) propose à chacun de se construire un regard qui permette d'appréhender le changement dans sa continuité. Il suggère, en effet de se forger une perception continue du processus et non une vision statique de l'objet. Pour Bergson (1969), le changement c'est le mouvement, un passage, mais notre perception de celui-ci serait construite comme une suite d' "immobilités". Ainsi, "ce qui a été considéré comme du mouvement et du changement par Zénon d'abord, puis par les métaphysiciens en général, n'est ni changement ni mouvement [...], ils ont retenu du changement ce qui ne change pas et du mouvement ce qui ne se meut pas..." (Bergson, 1969, p. 87). Et le philosophe d'inviter qui veut étudier le changement à se dégager de ces "immobilités" de cette "série [indivisible] d'états distincts qui s'aligneraient, en quelque sorte, dans le temps" (Bergson, 1969, p. 90). Il s'agit de quitter cette posture profane et naturelle. Une véritable observation du changement demanderait une conversion du regard, une rupture au sens de l'épistémologie bachelardienne. Alors, pour pouvoir infléchir le changement, l'accompagner, il devient indispensable de marcher de concert avec l'objet du changement (c'est-à-dire prendre conscience de son "moi" changeant continuellement), car, objet et sujet changeant conjointement, se crée la situation permettant au second d'agir sur le premier. "Il y a des changements, mais il n'y a pas, sous le changement, de choses qui changent : le changement n'a pas besoin d'un support. Il y a des mouvements, mais il n'y a pas d'objet inerte, invariable, qui se meuve: le mouvement n'implique pas un mobile." Ainsi, il n'y a pas d' "avant" et d' "après", il n'y a que le temps indivisible, la "durée vraie" (Bergson, 2007) » (Germier, 2014, p. 30).

Le niveau 1 renvoie à un changement dans la continuité, sans modifications du système ni recadrage. Pour le niveau 2, nous sommes autour du changement dans la discontinuité, la rupture, la transformation de la structure et de sa configuration, avec l'émergence de la nouveauté. [...] Les deux niveaux pouvant cohabiter parfois, dans une temporalité donnée ou au cours d'une alternance dans le temps, c'est-à-dire dans un mouvement dialectique (Saint-Jean & Seddaoui, 2013, p. 188)⁸⁵.

Cela revient à s'interroger sur le rapport entre permanence et émergence afin d'estimer l'importance de ce qui, de l'état initial, perdure dans l'état final. Considérant la façon dont le changement affecte l'essence de la chose concernée, Janner-Raimondi et Tavignot proposent de distinguer modification, métamorphose et transformation (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 17). Cette typologie introduit le niveau intermédiaire de la métamorphose, se distinguant ainsi du choix fait par Saint-Jean et Seddaoui ou de la structuration transformation/conversion mobilisée par Guy (2013, p. 129). La métamorphose est définie par Janner-Raimondi et Tavignot comme une « transformation externe modifiant l'apparence des choses, pouvant laisser croire à une mutation profonde » (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016, p. 31). La modalisation (« pouvant laisser croire ») est ici cruciale, car renvoyant explicitement à une dimension interprétative (voire subjective), omniprésente dès lors qu'il s'agit d'apprécier l'importance d'un changement. Notons dès à présent, concernant cette approche comparative des états initiaux et terminaux, qu'elle repose sur un impensé : à savoir qu'elle postule une certaine forme de stabilité que le terme d'état encode, à rebours de la pensée héraclitéenne qui, poussée à son extrême, conduit à une forme d'impasse méthodologique :

Observer le changement, ce serait donc référer à une permanence, une invariance, autrement dit « une stabilité », fût-elle celle d'un équilibre dynamique. Plus précisément, la caractérisation scientifique du changement réfère à deux stabilités : l'invariance relative du système observé et celle du processus du changement en lui-même mis au jour à travers l'étude des changements particuliers (Guy, 2013, p. 137).

⁸⁵ Les deux auteures s'appuient sur les travaux de Bateson et Watzlawick (Bateson, 1972; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975).

Cette prise en compte d'une stabilité relative dans l'étude du changement appelle à dépasser la seule comparaison d'états pour envisager le caractère historique des processus, comme nous y invite Michel Serres (Serres, 2009). Aussi métamorphique soit-il, le changement n'a pas la même importance s'il agit sur un état qui perdurait « en l'état » depuis des siècles (l'exemple de la périodure donné par Serres qui met fin à un temps très long d'accouchement dans la douleur), ou sur une situation plus éphémère. De la même façon, l'importance du changement varie selon la stabilité escomptée de l'état final qui en résulte, selon que cet état est provisoire ou définitif.

Ajoutons qu'il faut se garder d'établir un lien mécanique entre le processus de changement et le changement constaté, un changement important pouvant parfois donner lieu à un maintien apparent du *statu quo ante erat* (Gaudron, 2013).

Dans le prolongement de ce que je viens d'évoquer concernant le rôle des temporalités, il me paraît particulièrement intéressant de poser la question du niveau de changement en termes de trajectoires et de changement de trajectoires. Une telle perspective me paraît enrichir en effet la simple comparaison d'états : l'étude des trajectoires impose de penser le rapport quasi topographique de ces états à leur environnement de référence. Développons cet axe d'abord sous l'angle social, puis sous l'angle individuel. Rocher définit le changement social comme « toute transformation observable dans le temps, qui affecte d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire » (Rocher, 1968, p. 22). Cette modification du cours de l'histoire que l'auteur évoque renvoie à l'idée selon laquelle les sociétés, dans leur évolution (le terme étant ici pris dans sa forme neutre hors de toute acception progressiste), suivraient un cheminement orienté, que cette orientation apparaisse à ses membres ou qu'elle se révèle à travers le travail de l'historien. L'antienne décliniste renvoie à cette conception de la marche des civilisations⁸⁶, interrogeant la capacité d'une

⁸⁶ Voir à ce propos l'ouvrage de Wieviorka, *Retour au sens. Pour en finir avec le déclinisme* (Wieviorka, 2015).

société donnée à opérer un sursaut, à infléchir le cours de son histoire, à changer de trajectoire.

S'intéressant au changement sous un angle plus individuel et s'appuyant sur les travaux d'Elder (1985), Abbott définit les trajectoires comme « des séquences interreliées et interdépendantes, d'événements dans les différentes sphères de la vie. Les transitions sont tantôt des étapes à l'intérieur de trajectoires régulières, tantôt des changements radicaux » (Abbott, 2009, p. 191)⁷¹. Elder (dans un passage que nous avons déjà cité plus haut) évoque le fait que « certains événements sont des *turning points* importants de la vie – ils réorientent notre route » (Elder, 1985, p. 35, cité par Abbott, id.). Ainsi que le précise Abbott, « ce qui fait qu'un *turning point* est un *turning point* et non une banale ondulation, suppose qu'un temps suffisamment long se soit écoulé “ dans la nouvelle orientation ” au point qu'il soit devenu clair que la direction a vraiment changé » (Abbott, 2009, p. 192). Nous retrouvons là le rôle joué par la temporalité dans l'appréciation du changement.

Ici encore, c'est dans un rapport monde/sujet, individu/social que le changement est à envisager. Certaines réformes ou événements historiques sont à la source de *turning points* individuel : ce sont des événements qui peuvent infléchir des trajectoires de vie. Que l'on pense à l'ellipse finale de la chanson de Brel, *Mon enfance* :

Mon enfance éclata / Ce fut l'adolescence / Et le mur du silence / Un matin se brisa
/ Ce fut la première fleur / Et la première fille / La première gentille / Et la
première peur / Je volais je le jure / Je jure que je volais / Mon cœur ouvrait les
bras / Je n'étais plus barbare / Et la guerre arriva / Et nous voilà ce soir (1967).

Réciproquement, les trajectoires individuelles ne sauraient être pensées indépendamment des structures sociales :

Bien que la littérature sur les parcours de vie nous amène à nous focaliser sur la succession des trajectoires individuelles, il est cependant important d'avoir une vue d'ensemble de la structure sociale qui est impliquée par cette conception des *turning points*. Les configurations dont on a parlé jusque-là suggèrent une structure sociale dans laquelle il existe de multiples trajectoires d'un certain type et le parcours

de vie consiste pour un individu en particulier à tenter de se connecter à ces trajectoires selon une séquence raisonnable » (Abbott, 2009, p. 195).

Penser le changement en termes de bifurcations conduit à l'envisager progressivement sous l'angle de la crise⁸⁷ (*krisis*, i.e. la décision chez Hippocrate⁸⁸) et à considérer que s'y exprime potentiellement la capacité du sujet à se gouverner par lui-même. Les situations de changement sont autant de fenêtres ouvertes sur des processus dont ils facilitent, en les exacerbant, l'observation⁸⁹. Ces situations sont à reconnaître comme des phases acméiques d'un mouvement continu, lieu d'exercice de cet « acte continué de se faire soi en construisant le sens de son existence au sein de l'humanité » (Guichard, 2004, p. 175), ce que Malrieu nomme la personnalisation (Malrieu, 2003). Elles sont pour l'individu l'occasion de mettre à l'épreuve sa capacité à penser par lui-même, à s'émanciper de ce qui l'opprime ou le détermine. C'est en cela que les *turning points* constituent des « lieux essentiels » :

Nous avons tendance à penser ces *turning points* comme « abrupts » et « chaotiques », et d'ailleurs ils nous apparaissent comme *turning points* parce qu'ils présentent comme des irrégularités dans ce qui était jusque-là une trajectoire ou un régime stable. Mais ils sont des lieux essentiels dans la détermination de la structure générale du parcours de vie ou de la carrière professionnelle parce qu'ils en modifient les paramètres (Abbott, 2009, p. 197).

Si le *turning point* résulte de ce moment de crise au cours duquel l'individu (voire le groupe) se trouve face à deux options possibles : rester dans la trajectoire antérieure,

⁸⁷ La crise est « le moment du jugement, des décisions à prendre ; un croisement qui imposait une option plus ou moins urgente sur la route à suivre » (Guillaumin, 1979, p. 222 cité par Koninckx & Teneau, 2010, p. 63).

⁸⁸ « Dans la médecine hippocratique, le terme clinique de crise désigne l'instant crucial où la maladie touche à son terme, à sa résolution, pour le meilleur ou pour le pire ; [...] La crise est un paroxysme d'incertitude et d'angoisse où tout est en suspens [...] Dans cette perspective, la crise n'est pas un signe de maladie, mais un signe de résistance à la maladie. Non pas une faillite, mais un sursaut. L'organisme n'est pas devenu incapable de se régler lui-même, mais il opte provisoirement pour un mode exceptionnel de régulations à visée défensive. Il n'y a dans de telles crises ni désordre ni anarchie, mais instauration d'un ordre spécial lié à l'urgence et au péril vital » (Bolzinger, 1982).

⁸⁹ L'approche *turning-points* pose toutefois un certain nombre de difficultés méthodologiques : « Un *turning point* est inévitablement un concept narratif, car il ne peut pas être conçu sans qu'une nouvelle réalité ou une nouvelle direction ait été établie, constat qui suppose au moins deux observations à deux moments distincts du temps. Tous les changements soudains ne sont pas nécessairement des *turning points*, mais seulement ceux qui sont suivis d'une période où se manifeste un nouveau régime » (Abbott, 2009, p. 207).

bifurquer, il serait toutefois erroné de penser que la bifurcation est toujours signe d'émancipation et facteur de personnalisation. Elle peut être la résultante d'une soumission consciente ou non consciente à des dogmes, à des rapports de forces qui déterminent le changement de trajectoire à rebours de toute inclination personnelle. Je pointe ici une conception du changement ainsi qu'un axe de recherche qui m'intéressent tout particulièrement en tant que chercheur en sciences de l'éducation : quelles sont les conditions et les ressources matérielles et symboliques qui permettent à un individu de se saisir des situations de changement pour « se faire soi » ? Il ne s'agit nullement de se référer ici à une conception essentialiste, mais d'envisager l'action de se faire soi sous la forme d'une quête dont la dynamique importe autant que l'issue, cette dernière n'étant pas moins improbable que ne l'est l'atteinte du Graal dans la légende arthurienne.

1.4. Étudier l'impact du changement pour mieux le connaître, pour mieux l'accompagner

Je poursuis mon travail de redéfinition de l'objet changement en l'infléchissant progressivement vers la question de l'accompagnement, question qui intéresse tout particulièrement les recherches conduites dans le cadre de l'entrée de recherche à laquelle j'appartiens. Je m'appuie dans les lignes qui suivent sur les travaux de Guy (2013, 2015) qui propose à travers les études d'impact une approche originale de l'étude du changement et ouvre précisément des perspectives en termes d'accompagnement.

Comme l'auteur le rappelle, si les études d'impact sont « formalisées dans le domaine de l'environnement et du développement durable, outils au service de la cohérence des politiques en matière de réglementation, intégrées à la conduite et à l'accompagnement du changement par les sciences et l'ingénierie de gestion » (Guy, 2015, p. 84), elles sont encore rares dans le domaine de l'éducation et de la formation. Et l'auteur d'en expliquer la cause : « Ce n'est pas que les sciences de l'éducation ignorent les problématiques du pilotage des organisations, de l'accompagnement des réformes, du développement organisationnel ou plus largement de l'aide à la décision,

mais elles ont privilégié dans leur approche la question de l'évaluation » (Ibid.). Car ainsi que Guy le souligne : « étudier l'impact d'un projet, ce n'est pas l'évaluer » (Guy, id, p. 85). Il en explicite alors les principes, soulignant la façon dont cette démarche contribue au caractère démocratique de la décision :

C'est d'abord tenter, en amont de l'action, de caractériser et d'objectiver la portée du changement projeté, puis d'en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués. Dans un geste second et complémentaire, l'évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement, sur la pertinence et l'opportunité du changement projeté au regard non seulement des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l'ensemble des effets et incidences anticipés par l'étude d'impact. Cette évaluation dépendra des acteurs, collectifs ou individuels, qui la signifieront à travers un jeu de critères en fonction de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde. Dans une perspective d'aide à la délibération – sur un projet de réforme en éducation par exemple –, la distinction claire entre le moment d'étude de l'impact et celui de son évaluation par les acteurs et instances engagés dans le débat contribue, selon nous, au caractère démocratique de la décision (Guy, 2015, p. 85).

S'intéressant aux principes méthodologiques des études d'impact, l'auteur s'appuie sur André, Delisle et Reféret (André, Delisle, & Reféret, 2010) pour repérer trois dimensions permettant d'apprécier l'impact d'un projet :

1. la grandeur qui « renvoie à la mesure » du changement et « implique la construction objective d'indicateurs dans le cadre d'un protocole scientifique de recueil et d'analyse des données ;
2. l'importance qui consiste en « un jugement porté par un ou des experts sur l'importance des changements anticipés » ;
3. la signification qui « traduit l'appréciation de chacun des acteurs concernés par le changement anticipé » (D'après Guy, 2015, p. 100).

La conclusion de son texte met en évidence de façon extrêmement intéressante la façon dont l'étude d'impact pourrait s'inscrire dans les méthodologies d'accompagnement du changement, telles qu'elles sont envisagées dans le cadre des travaux de l'entrée « conduite et accompagnement du changement » de l'UMR EFTS, mais elle dresse plus largement les contours de ce qui pourrait caractériser, me semble-t-il, un accompagnement scientifique du changement depuis la discipline des « sciences de l'éducation » :

Tracer les frontières de nos incertitudes pour faire la part entre les savoirs, croyances et espérances qui fondent les doctrines d'action ; comprendre les dynamiques culturelles et les valeurs qui nourrissent les espérances ou entretiennent la désolation : tel pourrait être l'ambition des études d'impact au service des processus démocratiques de décision. En favorisant l'apprentissage de ces deux principes par les acteurs en situation de conduite et d'accompagnement du changement dans le cadre d'une recherche — intervention, les études d'impact participent d'une prise de conscience et d'une formation des acteurs de la décision. C'est à ce titre qu'elles sont un objet de recherche et d'investigation pertinent pour les sciences de l'éducation (Guy, 2015, p. 107).

Ayant éclairé les conceptions qui sont les miennes du changement et de son accompagnement, je vais à présent rendre compte de l'omniprésence actuelle du changement et identifier quelques enjeux éducatifs et scientifiques que ce nouvel ordre du monde génère.

1.5. Le changement comme état permanent : enjeux éducatifs, enjeux scientifiques

Dans sa livraison de 2009, la revue *Premium*⁹⁰ ouvrait son dossier sur le *change management* par les mots suivants :

Quand l'environnement évolue, il est illusoire, voire risqué, de ne pas se donner les moyens de la transformation. Les dinosaures pourraient en témoigner (s'ils avaient su changer à temps). Aujourd'hui, il en va des entreprises comme des diplodocus et autres T. Rex quelques siècles auparavant. Le changement est une obligation – et une formidable opportunité – pour poser, d'ores et déjà, les jalons de l'après-crise et se préparer au mieux à la reprise » (« Change management. Savoir évoluer au bon moment, » 2009, p. 9).

Dans l'éditorial de ce même numéro Claude Czechowki déclarait : « Nous sommes dans l'ère du 'changement permanent', un sujet capital pour les entreprises » (Czechowski, 2009, p. 3). Deux ans plus tard, Nicolas Sarkozy, alors président de la République, faisait entendre des accents proches dans son discours de Toulon :

On n'éduque pas, on ne soigne pas comme hier. La triple révolution du numérique, de l'écologie et de la connaissance change tout. Elle bouleverse les modes de production. [...] Il y a urgence. Le monde n'attendra pas l'Europe. Si l'Europe ne change pas assez vite, l'Histoire s'écrira sans elle » (Sarkozy, 2011).

⁹⁰ Revue du groupe CSC, se définissant comme « leader mondial des solutions et de services informatiques de nouvelle génération ».

Ce que ces deux exemples illustrent à notre sens, c'est qu'au-delà de la dissemblance des changements évoqués, ils témoignent l'un et l'autre de la même évolution quant au rapport que notre société entretient au changement, entérinant une conception selon laquelle le changement serait à présent permanent, les points de stabilité ayant été dissous. Ce changement répond en outre à une logique de survie, il constituerait la réponse nécessaire à d'autres changements sur lesquels l'homme paraît avoir perdu la main et qui vont s'accélérant. Comme dans l'implacable paradoxe de la Reine Rouge, il ne s'agit plus désormais de changer pour aller vers un avenir radieux, mais de changer pour ne pas régresser :

Juste à ce moment, je ne sais pourquoi, [Alice et la Reine Rouge] se mirent à courir. Ce qu'il y avait de plus curieux, c'est que les arbres et tous les objets qui les entouraient ne changeaient jamais de place : elles avaient beau aller vite, jamais elles ne passaient devant rien.

“Je me demande si les choses se déplacent en même temps que nous ?” pensait la pauvre Alice, tout intriguée.

Et la Reine semblait deviner ses pensées, car elle criait : “Plus vite ! Ne parle pas !”

[...] Alice regarda autour d'elle d'un air stupéfait.

- Mais voyons, s'exclama-t-elle, je crois vraiment que nous n'avons pas bougé de sous cet arbre ! Tout est exactement comme c'était !

- Bien sûr, répliqua la Reine ; comment voudrais-tu que ce fût ?

- Ma foi, dans mon pays à moi, répondit Alice, encore un peu essoufflée, on arriverait généralement à un autre endroit si on courait très vite pendant longtemps, comme nous venons de le faire.

- On va bien lentement dans ton pays ! Ici, vois-tu, on est obligé de courir tant qu'on peut pour rester au même endroit (Carrol, 1869).

Dans la définition qu'il donne de l'hypermodernité, Lipovetsky reconnaît au changement un caractère proche de celui que je viens d'évoquer : « à savoir une société libérale caractérisée par le mouvement, la fluidité, la flexibilité, détachée comme jamais des grands principes structurants de la modernité, qui ont dû s'adapter au rythme hypermoderne pour ne pas disparaître » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 26). Il montre que cette omniprésence du changement s'effectue dans un climat très différent de celui

qui avait pu porter les espoirs de l'humanisme naissant ou ceux, plus utopiques des années 70 :

Les individus hypermodernes sont à la fois plus informés et plus déstructurés, plus adultes et plus instables, moins idéologisés et plus tributaires des modes, plus ouverts et plus influençables, plus critiques et plus superficiels, plus sceptiques et moins profonds. Ce qui a surtout changé, c'est le climat social et le rapport au présent. La désagrégation du monde de la tradition n'est plus vécue sous le régime de l'émancipation, mais sous celui de la crispation. C'est la peur qui l'emporte et qui domine face à un avenir incertain, une logique de mondialisation qui s'exerce indépendamment des individus, une compétition libérale exacerbée, un développement effréné des technologies de l'information, une précarisation de l'emploi et une stagnation inquiétante du chômage à un taux élevé (Lipovetsky & Charles, 2004, pp. 27–28).

Ainsi que le souligne l'auteur :

Au volontarisme de l'« avenir radieux » succède l'activisme managérial, une exaltation du changement, de la réforme, de l'adaptation dénuée d'horizon de confiance et de grande vision historique. Partout l'accent est mis sur l'obligation du mouvement, l'hyperchangement délesté de toute visée utopique, dicté par l'exigence d'efficacité et la nécessité de la survie (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 55).

Champy-Remoussenard dresse le même constat en évoquant par ailleurs les difficultés que cet état de fait pose en termes de construction de l'expérience ⁹¹:

On peut considérer notre société comme une société du mouvement toujours plus accéléré. Nous vivons au temps de la très grande vitesse. Il est requis et valorisant d'apprendre vite, de travailler vite, d'évoluer et de s'adapter vite, etc. Les concepts de « juste à temps », de « temps réel » sont une indication de ce rapport au temps. Le rapport à l'expérience s'inscrit dans cette tendance. Si la vie est mouvement, les configurations nouvelles dans lesquelles s'inscrivent les activités sociales et notamment professionnelles sont profondément modifiées si on les saisit sous l'angle du rapport au temps (Champy-Remoussenard, 2013, p. 95).

Pour le sociologue Zygmunt Bauman, l'intensification du changement a conduit à une forme de liquidité des formes de vie:

La « vie liquide » est celle qu'on a tendance à vivre dans une société moderne liquide. Une société « moderne liquide » est celle où les conditions dans lesquelles

⁹¹ « Une des questions majeures associées à cette tendance est le risque pour les acteurs de ne plus avoir la possibilité de s'arrêter ou de ralentir. Or le processus de construction de l'expérience implique cette possibilité d'un arrêt. Il faut s'écarter de l'action pour construire de l'expérience » (Champy-Remoussenard, 2013, p. 95).

ses membres agissent changent en moins de temps qu'il n'en faut aux modes d'action pour se figer en habitudes et en routines (Bauman, 2013, p. 7).

Cette liquidité se présente sous un jour parfois peu accueillant pour l'individu qui trouve immergé :

La « destruction créatrice » décrit le mode d'action de la vie liquide, mais ce que cette expression dissimule, ce qu'elle passe sous silence, c'est que ladite création détruit d'autres formes de vie et donc, indirectement, les humains qui les pratiquent. La vie dans la société moderne liquide est une version sinistre du jeu des chaises musicales – disputée pour de vrai. Le véritable enjeu de la course consiste à être sauvé (temporairement) de la relégation dans les rangs des détruits, et à éviter d'être jeté aux ordures. Or, la compétition se faisant globale, la course doit à présent se disputer sur une piste globale (Bauman, 2013, p. 11).

Une fois ce constat dressé, et dans la perspective annoncée de repérage d'enjeux éducatifs et scientifiques, il est intéressant de noter que Bauman s'interroge sur l'éducation qu'il conviendrait de mettre en place pour apprendre à « marcher sur des sables mouvants ». Je me tournerai dans un instant vers Fabre qui s'interroge à sa manière sur la carte et la boussole que nécessite la navigation post-moderne. Usant d'une métaphore technique, Bauman invite à penser les enseignants classiques comme des « lanceurs de missiles balistiques » (id., p. 187), signifiant qu'ils préparaient leurs élèves à poursuivre leur trajectoire dans le monde tel qu'il était et au regard des lois qui le gouvernaient. Il propose alors de repenser l'éducation et la formation comme des processus continus, se reconfigurant perpétuellement, toujours inachevés. Mais, ce qui m'intéresse encore plus au regard de la question des *turning points* que j'évoquais plus haut, Bauman inscrit cette réflexion sur l'éducation dans la perspective d'une éducation au choix pourrais-je dire :

À aucune autre époque les actes du choix n'ont été aussi conscients qu'aujourd'hui, menés qu'ils sont dans des conditions d'incertitude douloureuse et inguérissable, sous la menace constante de « se faire distancer » et d'être exclus du jeu sans possibilité de retour parce qu'on n'aura pas réussi à satisfaire aux nouvelles exigences. Ce qui sépare l'angoisse actuelle du choix des malaises qui ont toujours tourmenté l'*homo eligen*s, l'« homme qui choisit », c'est que l'on découvre, ou soupçonne, qu'il n'existe pas de règles prédestinées ni d'objectifs universellement approuvés que l'on puisse suivre quoi qu'il arrive, et qui soulageraient ainsi les

auteurs des choix de la responsabilité de toute conséquence négative de ces choix (Bauman, 2013, p. 189).

Et l'auteur de tracer ce qui pourrait être un programme pour une éducation tout au long de la vie dans la modernité liquide :

C'est en effet ainsi que l'éducation devrait être pour que les hommes et les femmes du monde moderne liquide puissent poursuivre leurs buts de vie avec au moins un minimum d'ingéniosité et d'assurance, et espérer les atteindre. Mais il existe une autre raison, moins souvent discutée, quoique plus puissante que la précédente : elle ne consiste pas à adapter les compétences humaines au rythme rapide du changement du monde, mais à rendre ce monde en changement rapide plus hospitalier pour l'humanité. Tâche qui nécessite elle aussi, une éducation continue, tout au long de la vie (Bauman, 2013, p. 200).

On le voit, l'intensification des changements propre à la modernité liquide renouvelle les approches de l'éducation et de l'émancipation. En brouillant les repères qui constituaient les sociétés traditionnelles et modernes, la modernité liquide opacifie les formes de domination, fragilise les systèmes de référence qui peuvent soutenir la lutte et définir des horizons enviables. Ainsi que l'exprime Galichet : « comment s'émanciper quand on ne sait pas qui vous domine ni contre qui se révolter ? L'esclave côtoyait son maître, le serf son seigneur, l'ouvrier son patron ? La domination actuelle dissimule les dominants, et du même coup la domination » (Galichet, 2014, p. 10). La logique de survie évoquée tend pour ce qui la concerne à faire passer au second plan l'idéal de progrès. Quant à l'éducation, sauf à revendiquer un conservatisme fondateur ⁹², elle se

⁹² « Évitions tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. Même la vaste responsabilité du monde qui est assumée ici implique bien sûr une attitude conservatrice. Mais cela ne vaut que dans le domaine de l'éducation, ou plus exactement dans celui des relations entre enfants et adultes, et non dans celui de la politique où tout se passe entre adultes et égaux. En politique, cette attitude conservatrice – qui accepte le monde tel qu'il est et ne lutte que pour préserver le statu quo – ne peut mener qu'à la destruction, car le monde, dans ses grandes lignes comme dans ses moindres détails, serait irrévocablement livré à l'action destructrice du temps sans l'intervention d'êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf. [...] Parce que le monde est fait par des mortels, il s'use ; et parce que ses habitants changent continuellement, il court le risque de devenir mortel comme eux. Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle ; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous

doit de penser la façon dont elle entend contribuer à la réalisation et à l'émancipation d'individus postmodernes, elle qui puise un grand nombre de ses fondements théoriques et axiologiques dans la modernité. Ces préoccupations « éducatives » ne manquent de susciter des questions dont la recherche en sciences de l'éducation est à même de se saisir, elles génèrent des besoins d'accompagnement, constituant un véritable « chantier » qui réinterroge les « trois fonctions principales de la recherche, la fonction heuristique, la fonction praxéologique et la fonction critique » (Marcel, 2016, p. 225).

Inscrivant son questionnement dans le cadre de la philosophie de l'éducation, Fabre dénonce les excès d'un pessimisme qui se cantonne dans la condamnation d'un monde « barbare » laissant le champ libre à la « montée symétrique d'un discours réformateur et technocratique, content de lui-même, ignorant de l'histoire de l'éducation et méprisant la pédagogie »⁹³. Fabre invite à penser les contours de cette nouvelle éducation, qui ne peut plus se satisfaire de fournir des repères permettant de « trouver sa place », voire de « rester à sa place » (M. Fabre, 2011, p. 45). Il s'appuie pour ce faire sur le pragmatisme de Dewey, celui-ci fournissant « une conception minimaliste de la normativité éducative, après que tous les schèmes forts du repérage sont devenus caducs » (M. Fabre, 2011, p. 62):

C'est bien à chaque sujet de tracer sa route en marchant. Une telle conception exige des types de repères n'imposant pas une direction, mais permettant au sujet de s'orienter lui-même. Dès lors, le rôle de l'éducation ne peut consister qu'à fournir des boussoles et des cartes. La boussole ne dicte pas de direction, elle polarise seulement l'espace pour que le voyageur puisse déterminer sa route. L'usage de la

essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine » (Arendt, 1972, pp. 246–247).

⁹³ Au moment où nous écrivons ces lignes, la publication du livre d'une journaliste, Carole Barjon, intitulé « Mais qui sont les assassins de l'école ? » porte à un niveau rarement atteint l'expression de ce mépris (Barjon, 2016). Dans l'article qu'il a fait paraître pour rendre hommage à cette publication, Brighelli va jusqu'à écrire de Roland Goigoux dont nous évoquons les travaux dans la première partie de cet écrit: « le *deus ex machina* de l'enseignement de la (mauvaise) lecture. L'homme à qui une génération entière, nourrie de *Ratus* et de *Crocolivre*, doit de ne lire jamais [sic] qu'avec ses pieds – et comme un pied » (Brighelli, 2016). Voilà qui donne une idée assez précise de la tonalité d'ensemble du papier.

boussole s'impose dans un espace fluide pour lequel toutes les directions s'équivalent. La boussole est la métaphore des repérages formels. Elle indique le nord de l'enrichissement de l'expérience et de sa socialisation. La boussole ne va pas sans cartes. La carte n'est pas non plus un outil contraignant. Elle n'impose pas de route. Elle ne fait que décrire les chemins existants, signale les montagnes et les précipices, trace les contours et les frontières, permet enfin d'identifier des points de repère. La carte est le condensé de l'expérience passée. Avec la boussole, nous sommes libres de donner une direction à notre vie. La carte renvoie au fait que nous ne sommes pas des commençants, que notre expérience peut s'appuyer sur l'expérience de l'humanité déposée dans les traditions, les institutions, la culture. Boussole et cartes sont les instruments de repérage d'un monde problématique (M. Fabre, 2011, p. 63).

C'est l'apprentissage de la problématisation qui constitue pour Fabre le cœur de cette nouvelle feuille de route éducative :

Dans un monde problématique où les places et les rôles ne sont pas déterminés d'avance et où l'impératif catégorique est celui d'être soi, l'éducation et la transmission de l'expérience ne peuvent plus fonctionner ni au commandement ni à l'imitation. Il faut donc apprendre à problématiser. Mais la problématisation fonctionnerait à vide si elle ne s'instruisait de l'expérience déjà là, déposée dans la culture, les savoirs professionnels et le savoir-faire des éducateurs et des formateurs (M. Fabre, 2011, p. 83).

Je reviendrai sur cette perspective de « problématisation » dans la troisième partie de cet écrit pour l'aborder à travers les dimensions conjointes de la conscientisation⁹⁴, de l'émancipation et de la subjonctivation⁹⁵, dimensions dont je m'efforcerai de montrer qu'elles pourraient structurer un programme de recherche dédié à l'exploration systématique des modalités d'accompagnement scientifique du changement à visée émancipatrice et aux conditions mêmes de cette émancipation en milieu changeant. Mais avant d'aborder les raisons qui ont fondé le choix de la recherche-intervention comme démarche d'accompagnement scientifique du changement, il me paraît

⁹⁴ La conscientisation « c'est plus que prendre conscience, car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. Elle implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est une façon de voir comment la société fonctionne. C'est un moyen de mieux comprendre le problème des intérêts, la question du pouvoir. Comment obtenir le pouvoir, ce qui signifie ne pas avoir le pouvoir. Enfin, elle implique une lecture plus approfondie de la réalité et le sens commun étant au-delà du sens commun » (Freire, 1990, cité par Torres, 1998, cité par Estrela, 2001, p. 61).

⁹⁵ Pour Bruner (2008, p. 44) « être dans le mode subjonctif, c'est [...] quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les "possibles" humains. Un acte du discours narratif "réussi" ou "saisi" produit donc un monde subjonctif ».

nécessaire de définir quelque peu ce terme d'émancipation que j'ai mobilisé à plusieurs reprises dans le cours de ce texte, en montrant de quelle façon la question du changement en renouvelle les contours. Je m'appuie pour ce faire sur le travail que j'ai pu réaliser dans le cadre d'un séminaire que Jean-François Marcel et moi-même avons co-animé en 2016, portant sur les liens entre émancipation et recherche en éducation, ainsi que sur les conditions de la rencontre entre science et militance, séminaire qui a donné lieu à une publication (Marcel & Broussal, 2017).

1.6. Émancipation et changement

Ainsi que l'évoque Galichet (2014), le terme d'émancipation prend sa source dans l'antiquité avec l'acception juridique qu'on lui connaît. On retrouve des échos de cette origine dans les articles de loi relatifs à l'émancipation d'un mineur (article 413-1 à 413-8 du Code civil). C'est toutefois à des usages métaphoriques que le terme doit l'essentiel de son succès, atteignant à une forme d'universalisme dès lors qu'on considère que tout homme a à se libérer de ce qui tend à l'asservir. Tous les hommes « sont invités à s'émanciper » rappelle ainsi Galichet (2014, p. 7), et ce tout au long de leur vie. C'est en s'intéressant aux usages politiques et sociaux du terme que Galichet dégage trois grandes figures de l'émancipation qui correspondent à trois périodes de l'histoire occidentales (Antiquité, Renaissance et âge classique, époque moderne).

Galichet montre que dans l'Antiquité, l'émancipation va progressivement se constituer en exigence éthique pour les hommes libres et correspondre à ce « processus lent et continu de différenciation, d'accès à la maîtrise de soi » (Galichet, 2014, p. 18), s'identifiant à la *potestas sui*. À la Renaissance, l'idée d'émancipation resurgit sous une forme sensiblement différente. Elle concerne désormais un « sujet rationnel se définissant par sa capacité d'accéder à la dimension de l'universalité » (Galichet, 2014, p. 28). Son contre-modèle n'est plus l'esclavage, mais « les illusions, les préjugés, la superstition qui empêchent le sujet d'accéder à la rationalité qui le constitue » (Galichet, 2014, p. 28).

À partir du XIXe siècle, la conception universaliste de l'émancipation évolue sous l'effet de l'individualisme montant. « L'émancipation implique donc l'éradication de toutes les dominations à la fois. L'émancipation des ouvriers vis-à-vis des patrons est indissociable de l'émancipation des femmes vis-à-vis des hommes » (Galichet, 2014, p. 76). Elle conduit à une vision réflexive dont rend compte la pensée de Foucault :

L'émancipation n'est plus un processus téléologique orienté vers une fin idéale (« l'autonomie », « la société libre », « la révolution », etc.) Elle devient un jeu indéfini d'action et de contre-actions. S'émanciper, ce n'est pas s'affirmer contre un pouvoir qui nous empêcherait d'exister. C'est « refuser ce que nous sommes » : la contestation ne porte plus sur l'autre – sur un adversaire érigé en ennemi tyrannique –, mais sur soi, sur ce que le pouvoir a fait de nous. Toute émancipation est d'abord introspection : elle implique de se tourner d'abord vers soi pour examiner comment nous avons été façonnés, modelés, constitués à penser, agir, raisonner d'une certaine façon. C'est seulement à partir de cette réflexion introspective qu'une lutte extérieure peut être menée. Contre toute la tradition émancipatrice, Foucault soutient la thèse paradoxale que « le Pouvoir ça n'existe pas ». Il ne faut pas entendre par là qu'il n'y a pas de domination, mais seulement que celle-ci commence par définir un espace de représentations et de valeurs se présentant comme objectives, évidentes, incontournables – donc imposées. Il faut commencer par les déconstruire pour pouvoir envisager quelque chose comme une libération » (Galichet, 2014, p. 102, 103).

Charbonnier (que j'ai cité à plusieurs reprises dans cet écrit) évoque de son côté :

L'émancipation n'est donc pas arrachement à une socialisation artificielle, afin de laisser place à une « vraie nature ». Non, c'est conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement. Il y a une sorte d'effet réversif de la culture : l'acte de se cultiver (au sens de la *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisants de la culture. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière, mais de conquérir la puissance de s'arracher aux arrimages de la culture primaire. L'émancipation est donc une puissance de mouvement qui constitue une émancipation horizontale au sein de la diversité des pratiques humaines, et non une sortie verticale permise par la transcendance des « idées vraies » détenues par les « émancipateurs éclairés » (Charbonnier, 2013, p. 100).

La tâche n'est pas aisée, car comme l'analyse Voirol (2013), les rapports entre culture et émancipation se sont passablement complexifiés depuis les constats d'Adorno et Horkheimer (Adorno & Horkheimer, 1974). Ainsi que l'évoque l'auteur : « si l'on est amené à repenser la culture comme émancipation sans renoncer au constat de la

Dialectique de la raison, il convient donc de trouver une manière d'articuler adéquatement le constat d'échec du projet culturel d'émancipation dans la modernité et les possibilités de relancer ce projet » (Voirol, 2013, p. 323).

On le voit à travers ce panorama, l'appréhension de l'émancipation est liée à l'évolution historique des conceptions de l'individu et de la société. La signification de l'émancipation ne peut pour certains auteurs être déconnectée « des différents contextes historiques et sociaux dans lesquels les revendications d'émancipation sont formulées, et qui en informent directement le contenu » (Cukier et al., 2013, p. 11). Si les Lumières ont constitué un moment clé dans l'épaississement politique du terme, son parcours ne s'en est donc pas pour autant figé. Comme l'évoquent Cukier, Delmotte et Lavergne, l'idée d'émancipation s'est même trouvée un temps discréditée dans un certain nombre de discours postmodernes :

L'émancipation en tant qu'elle vise une transformation – plus ou moins radicale – du présent en vue d'une société déprise des rapports sociaux inégalitaires (de classe, de sexe et de race), implique une perspective téléologique qui a pu cristalliser les critiques contre cette notion. Si l'on devait constater, à travers la catégorie d'émancipation, l'expression d'un objectif jugé fondamentalement irréal ou relevant d'un utopisme inconsistant, il faudrait certes se refuser, pour ce motif, à l'assumer en tant que norme susceptible d'orienter une action concrète ou un projet de transformation sociale. L'importance historique et culturelle des projets d'émancipation (dans leurs diverses expressions : communistes, socialistes, anarchistes, féministes, décoloniales, etc.) a pu cristalliser des espérances, puis susciter des déceptions qui contribuent parfois, au final, à sa remise en cause. En outre, la profusion de ses usages, et en particulier son réinvestissement dans des discours néolibéraux ou managériaux, pourrait contribuer à jeter la suspicion sur sa réelle portée de transformation sociale : ils font en effet de l'émancipation un vecteur d'épanouissement de soi dans l'entreprise et le marché » (Cukier et al., 2013, p. 8).

On conçoit que dans un tel contexte le terme d'*empowerment* ait progressivement gagné du terrain, ayant pour lui (outre l'importance qu'il a joué dans les luttes féministes) de désigner plus explicitement la centralité de la question du pouvoir. Comme le rappellent Bacqué et Biewener, le terme fera l'objet dans les années 80 d'une appropriation « par des professionnels et des universitaires pour caractériser de

nouvelles approches visant, dans leurs champs respectifs, à rompre avec des modalités d'intervention considérées comme paternalistes, hiérarchiques et inégalitaires : il en est ainsi par exemple du travail social, de la psychologie communautaire ou du développement international » (Bacqué & Biewener, 2013, p. 8). Le terme d'émancipation n'a cependant pas déserté la scène. Il connaît même ces dernières années un renouveau dont rend compte le grand nombre de colloques qui s'y réfèrent⁹⁶, ou l'intérêt manifesté pour les travaux de Boltanski ou de Rancière, ainsi que le soulignent Cukier, Delmotte et Lavergne. Le changement permanent qui caractérise l'époque où nous vivons, ce caractère liquide que décrit Bauman (2013), amène par ailleurs à envisager sous un autre jour la question des émancipations.

Les rapports entre savoirs et émancipation se doivent eux aussi d'être interrogés dans cet aperçu historique, à l'aune des transformations que les premiers ont eu à connaître dans la mutation progressive des sociétés modernes en sociétés postmodernes et en considérant à la fois le rôle déterminant que les savoirs ont tenu dans la conception de l'émancipation héritée des Lumières, et la façon dont certaines formes de recherche, s'appuyant sur une perspective marxiste, ont lié processus de production de connaissance et émancipation :

Le troisième point de renversement, chez Marx, consiste à montrer que la production de connaissances est inséparable d'un projet d'émancipation. D'une part, il s'agit d'un positionnement, au sens politique, dans des rapports de forces sociaux : positionnements, par exemple, de certains éléments de la classe moyenne quand il s'agit de la recherche-action menée par des travailleurs sociaux par rapport à certains systèmes de pouvoir ; positionnement aussi de pays autrefois colonisés exigeant la capacité de produire du savoir, mais en même temps de se produire comme groupes n'obéissant pas à des systèmes universitaires classiques et caricaturaux. Mais c'est aussi un positionnement symbolique dans la mesure où cette recherche ou cette connaissance, en tant qu'elle est un processus de réflexivité

⁹⁶ « Penser l'émancipation » (du 28 au 30 janvier 2016 à Bruxelles) ; UNIVERSITÉ D'ÉTÉ USPC 2016 « Les Nouvelles figures du social » Concepts et professions , Paris, 4-8 juillet 2016 avec une Table ronde consacrée à « Social, empowerment et émancipation » ; Colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation » Université Rennes 2, Campus Villejean 22, 23 & 24 mai 2012 ; Colloque « Politique, utopie, émancipation. Pour Miguel Abensour » Du 21 octobre 2015 au 23 octobre 2015 Université Paris Ouest Nanterre La Défense, etc.

d'un groupe social sur lui-même, apparaît comme constitutive de ce procès d'émancipation (G. Berger, 2003, p. 15).

Avant de m'intéresser à la reconfiguration du rapport au savoir généré par la postmodernité, apportons quelques éléments de cadrage sur ce que je peux entendre par modernité, postmodernité voire hypermodernité. Comme le rappelle Lipovetski et Charles : « Au départ la modernité s'est pensée au travers de deux valeurs essentielles, à savoir la liberté et l'égalité, et sous une figure inédite, l'individu autonome, en rupture avec le monde de la tradition » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 22). En faisant long-feu cette promesse a accéléré le délitement des idéaux modernes :

Les analyses traditionnelles du monde moderne, de droite comme de gauche, se fondent généralement sur une critique similaire : l'autonomie promise par les Lumières a eu pour conséquence ultime une aliénation totale du monde humain soumis au poids terrible des deux fléaux de la modernité que sont la technique et le libéralisme marchand. Non seulement la modernité n'a pas réussi à concrétiser les idéaux des Lumières qu'elle s'était fixés pour but, mais, en outre, au lieu de cautionner un travail de libération véritable, elle a donné lieu à une entreprise d'asservissement réel, bureaucratique et disciplinaire, s'exerçant non seulement sur les corps, mais également sur les âmes (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 15,16).

Dans une certaine mesure, cette entrée en postmodernité a pu constituer un âge d'or pour une conception individualiste de l'émancipation :

La postmodernité représente le moment historique précis où tous les freins institutionnels qui contrecarraient l'émancipation individuelle s'effritent et disparaissent donnant lieu à la manifestation des désirs singuliers, de l'accomplissement individuel, de l'estime de soi. Les grandes structures socialisantes perdent de leur autorité, les grandes idéologies ne sont plus porteuses, les projets historiques ne mobilisent plus, le champ social n'est plus que le prolongement de la sphère privée » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 23).

Concluons par l'illustration de ce qui pourrait bien apparaître comme une dilution de la notion d'émancipation dans des revendications stratégiques dont elle pourrait devenir l'alibi, à l'image de ce qui a pu se passer pour le concept d'identité. Ainsi l'article paru dans le numéro de mars 2016 du monde, dans un contexte post attentats et intitulé : « Marine, convertie à l'islam : "Je suis toujours la même, en mieux" ». On y lit ainsi : « Ma conversion est une sorte d'émancipation, c'est une affirmation de mes choix, pour

la première fois de ma vie » (Camus, 2016). Ou encore cette interrogation que portent Caillé et Chanial :

La forme contemporaine de l'émancipation, de plus en plus, est celle de l'individualisation. Chacun d'entre nous, désormais, est soumis au devoir de s'affirmer comme un individu singulier. Dans les premiers temps de la révolution démocratique, les hommes se voulaient égaux parce que semblables. Ils veulent l'être désormais en tant que différents. Or cet idéal d'individualisation, sauf à être explicité, pose doublement problème. D'un point de vue anti-utilitariste, il conduit à redouter la victoire finale d'Homo œconomicus. Quoi de plus libre, en effet, de plus émancipé en apparence, que le sujet économique enfin libéré de toute relation de don/contre-don avec ses semblables, auxquels il ne doit rien, n'ayant d'obligation qu'envers lui-même et ses « préférences » du moment ? La figure par excellence de l'individu libéré : n'est-elle pas, dans cette optique, celle du trader ? Ou de Sade sans Kant ? (Caillé & Chanial, 2011, p. 8)

1.7. Le choix de la recherche-intervention : pour un accompagnement émancipateur

Ayant montré les liens qui peuvent être établis entre changement et émancipation, je reviens à présent sur les raisons qui ont fondé le choix de la recherche-intervention. Tout en conjuguant ces deux objets (changement et émancipation), la recherche-intervention les positionne à des niveaux différents, puisqu'il s'agit à travers elle d'accompagner des individus et des collectifs confrontés à des changements, sous des formes qui concourent à leur émancipation.

Je commencerai par indiquer que la question des démarches d'accompagnement a émergé très tôt dans les préoccupations des chercheurs statutaires et des doctorants, nombreux à fréquenter les séminaires de l'entrée 4. Le choix de la recherche-intervention s'est fait de façon collective, ce qui a généré une dynamique spécifique et a permis de lui donner une traduction institutionnelle. La recherche-intervention fait aujourd'hui partie de l'identité scientifique de notre équipe.

En témoigne quatre publications collectives (dont une en cours) :

1. l'ouvrage coordonné par Véronique Bedin en 2013, dans lequel un chapitre traite de « La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement » (Bedin, 2013c),
2. l'ouvrage coordonné par Jean-François Marcel en 2015, « La recherche-intervention par les sciences de l'éducation », dans lequel un chapitre intitulé « Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale propose une caractérisation de la démarche (Marcel, 2015b),
3. un ouvrage que j'ai coordonné avec Pascale Ponté et Véronique Bedin en 2015, faisant suite à un séminaire organisé dans le cadre des Journées internationales de l'UMR EFTS (Broussal et al., 2015).
4. un ouvrage (à paraître en 2017) coordonné par Jean-François Marcel, Philippe Sahuc, Karine Bonnaud et moi-même qui portera plus précisément sur la question des relations entre acteurs (Broussal, Bonnaud, Marcel, & Sahuc, 2017).

Durant cette période, j'ai conduit deux recherches-interventions l'une s'étant déroulée dans un lycée professionnel agricole, l'autre auprès d'une équipe de médecins anesthésistes dans une clinique privée. Ces deux recherches-interventions ont donné lieu à des publications (Broussal, 2015b; Thuries & Broussal, 2016). J'ai par ailleurs codirigé avec Jean-François Marcel la thèse de Madeleine Gurnade qui mobilise une démarche de recherche-intervention dans le cadre d'un observatoire (Gurnade, 2015, 2016; Gurnade & Ait-Ali, 2016).

Dans un texte récent, Marcel indique :

La fonction critique devient d'autant plus importante dans le cas de recherches en lien avec le changement. Au-delà de la dérive potentielle vers un militantisme au service d'un changement particulier, qui peut se prévenir à l'aide d'une vigilance méthodologique et épistémologique (et nous l'avons vu les sciences de l'éducation sont, par leur histoire, sensibilisées à cette question), cette fonction critique peut se penser selon plusieurs modalités et nous en développerons trois. [...] La deuxième modalité porte sur l'objectif émancipateur qui constitue une des caractéristiques

fortes de la recherche-intervention. Cet objectif pourrait se définir comme un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations. Ce changement de rapport au monde ne peut se faire qu'avec et par un changement dans le rapport aux autres et cette dynamique émancipatrice, aussi modeste soit-elle, ne peut s'envisager que collective et partagée par tous les acteurs de la recherche-intervention (chercheurs et commanditaires compris). Cette modalité permet d'ériger la recherche-intervention en véritable acte politique et renforce l'importance de la vigilance précédemment développée (Marcel, 2016, p. 223).

Cette insistance sur la fonction critique, cette intrication des changements individuels et collectifs dans un environnement se transformant lui-même, l'affirmation du rôle politique de la recherche me paraissent fondamentales. Avant de présenter la démarche de recherche-intervention à laquelle je me réfère, je commencerai par l'inscrire dans une filiation avec la recherche-action. Si certains aspects l'en distinguent sur lesquels je viendrai, il me semble important de pointer les éléments de convergence.

Le premier point relève de ce que Berger définit comme le double rapport à la pratique entretenu par la recherche-action :

En premier lieu, elle part de cette affirmation que la pratique en elle-même peut être porteuse de savoir. Un savoir qui n'est pas simplement un savoir-faire, pas même ce que l'on appelle aujourd'hui « un savoir d'action », mais réellement un savoir disposant d'une certaine validité sociale. Ce qui signifierait, par conséquent, que la recherche-action prend le contre-pied du discours épistémologique classique sur la coupure radicale qui existerait entre l'univers de la connaissance immédiate, l'univers de l'opinion et celui de la science [...] D'autre part, si on s'attache à Marx, la recherche est représentée elle-même comme une pratique sociale. [...] Ce qui signifie encore que la recherche ne s'inscrirait pas dans le domaine de la contemplation – sens immédiat du terme *théoria* : le fait de regarder en contemplant –, mais qu'elle serait d'abord action sur le monde. Elle s'inscrit par conséquent dans une continuité avec l'action. (G. Berger, 2003, pp. 13–14).

Berger évoque ensuite le lien entre production de connaissance et émancipation, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut. Liu aborde pour sa part la modification des relations entre chercheurs et commanditaires que le courant de recherche-action développé au *Tavistock Institute of Human Relations* va opérer :

Dans cette approche, le chercheur n'est pas l'expérimentateur lewinien, il se présente comme une ressource et une aide. De ce fait sa relation au « terrain » se transforme. Il n'est pas celui qui sollicite l'autorisation de poursuivre une expérience, mais est souvent celui que l'on appelle lorsqu'on a besoin d'aide. Sa relation au commanditaire de l'étude et à la personne qui détient l'autorité dans le terrain change également. Il ne tire plus exclusivement son pouvoir de l'un et de l'autre. Ses obligations, ainsi que l'appréciation de son travail, ne relèvent pas uniquement de celui qui l'a introduit, mais deviennent l'affaire de la communauté tout entière, dans la mesure où il est appelé pour résoudre un problème la concernant (Liu, 1997, p. 33).

Barbier aborde quant à lui la question de l'interprétation et de l'analyse des données, point sur lequel je reviendrai dans la section suivante :

Par rapport à l'analyse et à l'interprétation des données, la recherche classique utilise la statistique pour vérifier la corrélation entre variables. Si l'analyse est qualitative, elle est d'emblée complexe et réservée aux seuls professionnels de la recherche. Il en va de même pour l'interprétation qui est effectuée en solitaire. Dans la recherche-action, l'interprétation et l'analyse sont le produit de discussions de groupe. Cela exige un langage accessible à tous. Le trait principal de la recherche-action – le feed-back – impose la communication des résultats de l'enquête aux membres impliqués dans celle-ci en vue de l'analyse de leurs réactions (R. Barbier, 1996, p. 36).

Cette position n'est pas sans rapport avec une préoccupation relative à la réception des résultats de recherche. Argyris et Schön rapportent sur ce point la position de Lewin : « les gens acceptent plus facilement les résultats de recherche et sont plus enclins à s'en servir s'ils ont contribué à la conception des recherches et participé à la récolte et à l'analyse des données » (Argyris & Schön, 2002, p. 72). Barbier évoque par ailleurs les conceptions de la « nouvelle recherche-action » qui selon Carr et Kemmis doit satisfaire à cinq exigences qui ne sont pas sans conséquences épistémologiques :

- elle doit rejeter les notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité ;
- elle doit employer les catégories interprétatives des enseignants et des autres participants du processus éducatif ;
- elle doit procurer les moyens de distinguer les idées et interprétations déformées par l'idéologie en évaluant l'écart avec celles qui ne le sont pas et interroger comment la distorsion peut être surmontée ;

- elle doit s’efforcer d’identifier ce qui, dans l’ordre social existant, bloque le changement rationnel et proposer des interprétations théoriques des situations (« *theoretical accounts* » permettant ainsi aux enseignants et à tout autre participant, de prendre conscience de ce qui peut aider afin de surmonter les blocages ;
- elle est fondée sur l’assomption du fait qu’il s’agisse d’une connaissance pratique, c’est-à-dire que la question de la vérité sera tranchée par sa relation à la pratique. La notion de pratique désigne chez les auteurs une action informée et impliquée. Ils utilisent la notion de praxis en référence à Habermas : il s’agit d’une action informée par une théorie et associée à une stratégie (R. Barbier, 1996, pp. 38–39).

Selon Barbier, la recherche-action émancipatoire implique trois points essentiels :

- on présuppose que les chercheurs praticiens (par exemple les enseignants dans une école) perçoivent le processus éducatif comme un objet possible de recherche ;
- on présuppose que ces chercheurs perçoivent la nature sociale et les conséquences de la réforme en cours ;
- on présuppose enfin qu’ils comprennent la recherche elle-même comme une activité sociale et politique, donc idéologique (R. Barbier, 1996, p. 39).

Ces points de convergence avec la recherche-action ayant été rappelés⁹⁷, il convient de se centrer à présent sur les démarches de recherche-intervention et d’exposer de façon la plus synthétique possible ce qui les caractérise. Bien que m’appuyant dans les paragraphes qui suivent sur des publications identifiées, j’insiste à dire que cette

⁹⁷ Même si nous n’ouvrons pas ici le vaste débat sur la question de savoir s’il faudrait homogénéiser l’appellation de formes de recherches proches, ou étudier dans le détail ce qui distingue des démarches participatives, nous nous devons d’évoquer la proximité que nous entretenons avec d’autres types de démarches : « Les démarches participatives sont plurielles. Certaines allient explicitement des visées académiques et de développement professionnel pour les participants. Desgagné et ses collègues (Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001) parlent, dans ce cas, de recherche collaborative. Les trois recherches que nous présentons ci-après ont choisi de s’inscrire dans cette conception pour les raisons principales suivantes : associer recherche et développement professionnel implique la création d’espaces de rencontres et de médiation entre chercheurs et acteurs de terrain, sous forme, le plus souvent, de réunions collectives articulées à des recueils de données en situation. Les traces (orales, écrites, non verbales) produites au cours de ces rencontres représentent des données de recherche à part entière. Les objectifs de ces espaces de rencontre sont notamment de co-définir avec les acteurs de terrain “ce qui fait problème” à propos de leurs pratiques pédagogiques, ici évaluatives, et de traiter la situation problème par des pratiques de recherche dans une visée transformative (Mottier Lopez, 2015a). Un enjeu est de construire des conditions propices au pouvoir d’agir (empowerment) des enseignants sur leurs propres pratiques et contextes, au regard d’un projet commun, négocié collectivement et objectivé par des démarches rigoureuses de recherche » (Mottier-Lopez, 2015c, pp. 7–8).

élaboration s'est nourrie de façon continue du travail collectif, des discussions et des controverses qui ont eu lieu dans l'entrée 4 « conduite et accompagnement du changement », que ce soit à travers les séminaires ordinaires de l'équipe, ou bien à travers des symposiums ou universités d'été. Concernant une démarche qui peut à certains égards paraître audacieuse au regard des canons habituels de la production scientifique, cette précaution me paraît utile, non parce qu'elle apporterait une caution indiscutable, mais parce qu'elle illustre le fait que l'investissement de cette démarche de recherche ne constitue pas un à côté du cheminement scientifique, mais qu'elle a pu être le pivot autour duquel un certain nombre de débats relatifs à la conduite et à l'accompagnement du changement ont pu s'agglomérer, montrant ici une forte résonance entre objet de recherche et forme de recherche.

Les différentes étapes d'une démarche de recherche-intervention sont caractérisées de la façon suivante par Mérini et Ponté :

1. **Formulation du problème :** Identification de « ce qui fait problème », le plus souvent suite à une crise ou au constat d'un besoin social.
2. **Collecte des données :** Si les instruments peuvent être ceux de la recherche classique, leur définition est négociée collectivement dans une visée de résolution de problème.
3. **Évaluation et qualité des données :** Les données sont transmises à la collectivité qui les confrontera au problème traité ce qui permet une redéfinition du problème pour trouver de nouvelles solutions.
4. **Analyse et interprétation des résultats :** L'analyse est le produit de discussions du groupe.
5. **Présentation des résultats :** Les résultats sont présentés aux groupes au fur et à mesure de leur production (dans le meilleur des cas) et font (dans tous les cas) l'objet de discussions (au moins lors de la restitution finale) afin de dégager progressivement des possibilités d'amélioration et de nouvelles stratégies d'action (Mérini & Ponté, 2008).

Dans son texte de 2013, Bedin propose quant à elle une justification du choix du terme de recherche-intervention portant sur six arguments que je reprends ici.

1. **La recherche-intervention, au détriment de l'intervention :** pour l'auteure, il s'agit de mettre en évidence à travers ce choix la nature

heuristique du projet, qui conditionne le fait que le chercheur-intervenant ne soit « ni un agent d'application ni un technicien » (Bedin, 2013c, p. 98).

2. **La recherche-intervention : un gain de précision de sens :** l'association de l'intervention et de la recherche dans une expression composée « les lie indubitablement l'une à l'autre donne à chacun des termes un sens bien particulier et les spécifie » (id., p. 99).
3. **La recherche-intervention : une posture d'interface, un usage social de la connaissance intégrés au démarrage de la recherche.** L'intégration et l'expression de cette posture dès le démarrage de la recherche est fondamental. Elles permettent « de poser l'analyse critique des conditions d'effectivité de la connaissance comme une des caractéristiques de la recherche-intervention. [...] Dit autrement, le souci des conditions de la mise en œuvre du changement ne se manifeste pas à la fin de la recherche menée, mais, au contraire, il constitue une préoccupation originelle, scientifique et sociale (id., p. 99).
4. **« La recherche-intervention » : une expression utilisée en sciences de l'éducation.** L'auteure pointe l'usage attesté des termes de « recherche-intervention » et de « chercheur-intervenant » dans le champ des sciences de l'éducation, même si elle reconnaît qu'il reste moins utilisé que celui de « recherche-action ».
5. **La recherche-intervention, plutôt que la recherche-action :** le constat qui précède amène Bedin à expliciter les raisons de son choix. Parmi ces raisons, le fait que le concept de « recherche-intervention » « encode clairement la posture du tiers-traducteur, de “l'agir entre” dans son appellation même, ce qui n'est pas le cas de la recherche-action. Cette énonciation explicite, qui fait émerger lexicalement le “chercheur-intervenant”, responsabilise le chercheur, le contraint à assumer une posture de “métis” (Demailly, 2004) et à la rendre effective » (id., p. 101).
6. **La recherche-intervention : une clef d'entrée pour la recherche commanditée.** L'auteur souligne le fait que le terme de « recherche-intervention » lui paraît faciliter l'inscription dans des recherches commanditées ou contractuelles. Le terme d'« intervention » lui paraît à ce titre plus lisible que celui d'« action », ce dernier ne faisant par référence à la responsabilité du chercheur, « centrale, par contre, lorsqu'il est intervenant au sens praxéologique du terme » (id., p. 102).

Marcel ouvre son texte de 2015, *Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale*, par une déclaration forte : « Je considère qu'aujourd'hui la recherche-intervention constitue un des enjeux majeurs pour le devenir des sciences de l'éducation en France. En effet, elle peut permettre de repenser le lien entre la science et l'action, entre la recherche en sciences de l'éducation et la demande sociale » (Marcel, 2015b, p.

23). Loin de me livrer à une lecture exhaustive de ce texte dense auquel je renvoie, je voudrais là aussi souligner quelques un des dix éléments de caractérisation proposés par l'auteur et qui soutiennent notre propre conception de la recherche-intervention :

1. **La commande et le pilotage** : L'auteur insiste sur la nécessité de mettre en place une instance de pilotage de la démarche. Il ajoute : « il n'est sans doute pas inutile que l'instance de pilotage mandate un groupe de travail pour assurer la coordination et le suivi de la mise en place de la commande. Et c'est à ce niveau que pourrait se situer le "tiers-espace socio-scientifique" (Marcel, 2010), assurant la mise en relation de la sphère de la recherche et de celle de l'intervention » (id., p. 28-29).
2. **Le trait d'union** : entre autonomie et interdépendance : nous rejoignons l'auteur lorsqu'il indique : « L'intervention poursuit clairement la visée du "pour", celle de fournir un "produit" en réponse à la demande initiale. La recherche, même si elle contribue à alimenter cette intervention, préserve des objectifs de production de connaissances "sur", au service de l'avancée de la problématique qui a été stabilisée à partir de la demande. Nous avons donc une démarche originale qui poursuit simultanément des visées académiques et des visées transformatives, en les distinguant, mais en les articulant, en acceptant leur interdépendance tout en refusant leur confusion » (id., p. 29). On le conçoit, cette conception d'une autonomie et interdépendance conjointe, qui assume pleinement le choix de la complexité, soulève nombre de questionnements épistémologiques légitimes auxquels nous nous efforcerons d'apporter une réponse structurée dans la partie qui suit.
3. **La co-élaboration : le « avec »**. L'auteur souligne l'importance de l'enjeu d'enrôlement des acteurs, notamment lorsqu'ils ne sont pas les commanditaires de la recherche.
4. **L'éthique comme repère**. La recherche-intervention produit un dépaysement renouvelé. Je l'ai constaté à travers les différentes recherches-interventions que j'ai pu conduire ou celles que j'ai pu diriger. Elle impose au chercheur-intervenant d'aller au-delà du cadre déontologique de la recherche qui lui a été transmis, elle le renvoie à ses propres « arbitrages moraux » comme le souligne Marcel (id., p. 32).
5. **La figure du chercheur-citoyen**. Marcel montre à quel point la recherche-intervention peut être vectrice d'émancipation : « le changement vers ce progrès idéalisé ne se fait jamais ni à côté ni *a fortiori* contre les acteurs sociaux. Il se fait avec eux, à leurs côtés et plus précisément par eux. La démarche du chercheur-citoyen n'a rien de descendante ni de condescendante. Elle vise l'appropriation des connaissances scientifiques par les acteurs sociaux, leur autonomie au travers de ce processus de conscientisation, socialement ancré que Freire (1974) a largement décrit.

Le chercheur-citoyen est un médiateur du processus de conscientisation et, pour suivre Freire, contribue au passage d'une conscience transitive (naïve, élémentaire) à une conscience critique (problématisante, analytique), c'est-à-dire un contributeur important à la démarche émancipatoire » (id., p. 33).

Dans la conclusion générale de l'ouvrage *Recherche-intervention et accompagnement du changement*, je livrais enfin ma conception de ce que pourrait être un accompagnement⁹⁸ scientifique du changement. Constituant la visée première des recherches-intervention que je mets en œuvre, celle-ci fournit un cadre d'intelligibilité au regard duquel je m'efforce de penser démarches, méthodes et techniques. Cette clarification des visées ne résout toutefois pas la question des fondements épistémologiques sur lesquels elles reposent, préoccupation centrale à laquelle je vais m'attacher dans la section qui suit. Elle ne résout pas non plus la question redoutable de l'effectivité de l'intention émancipatrice : celle de sa mise en œuvre concrète et celle de son évaluation⁹⁹. Pour ne pas rester incantatoire, la « stimulation de la fonction critique » nécessite d'inventer de nouvelles modalités d'intervention qui se doivent d'être expérimentées, analysées et soumises à la communauté scientifique. Ce sont les perspectives que je développerai dans la dernière partie de cet écrit. Voici la façon dont je concevais et conçois aujourd'hui encore cette visée :

⁹⁸ Dans un texte rédigé en 2000, Jacques Ardoine développe une conception de l'accompagnement que je rejoins : « [...] l'idée d'accompagnement vient, entre autres, de la révolution rogerienne, souhaitant une centration plus résolue sur la personne de l'apprenant. Moins que de guider, conduire, il s'agit, alors, essentiellement, de se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement seul capable en définitive de choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre. Bien entendu, des propositions de moyens, des mises à disposition de méthodes, de techniques, d'instrumentations diverses, s'ajouteront toujours au fur et à mesure d'une telle démarche¹², mais le changement majeur d'optique, d'ordre épistémologique, réside dans l'acceptation (oh combien difficile !) du fait que le sujet est compris comme seul à même de se déterminer, sans préjudice, pour autant, il est vrai, des altérations qui l'affecteront toujours utilement. Le modèle dominant n'est plus alors celui d'une transmission, voire d'une tradition, de savoirs, ou de savoir-faire, mais en termes, cette fois, de savoir-être et devenir, de "provoquer" (ce qui laisse au conflit toute son importance), d'inciter, d'appeler le sujet (hors toute forme de manipulation) à élaborer en lui même les représentations, les systèmes de valeur, les modes opératoires, qui s'avèreront nécessaires à sa relation au monde et à son action au sein de celui-ci » (Ardoine, 2000a, pp. 4–5).

⁹⁹ Nous ne développons pas ce dernier point qui a été abordé notamment par Marcel dans le cadre d'une conférence donnée le 11 février 2016 dans le cadre de l'entrée 4 « conduite et accompagnement du changement », ainsi que par Gurnade dans sa thèse (Gurnade, 2016, pp. 117–118). Les deux auteurs mobilisent les travaux de Delvaux & Delvaux qui ont élaboré une grille d'analyse des processus de formation visant l'émancipation (Delvaux & Delvaux, 2012).

Le rôle de l'accompagnement scientifique n'est certainement pas de diaboliser le changement. « À la source du changement, il y a les conditions d'émergence de la nouveauté », affirme Morin (1994, p. 198). C'est vrai de la simulation comme de l'informatique. Sadin (2013) montre bien comment cette dernière a permis l'individualisation bien davantage qu'elle n'a produit de déshumanisation. Mais il importe selon nous de considérer ces changements à la hauteur des futurs divergents qu'ils contiennent, de les considérer sous l'apparence de *pharmakon* donc (Stiegler, 2012). Il importe par conséquent de dé-réifier le rapport à ces changements, de faire en sorte que les acteurs s'inscrivent « dans une pensée de l'historicité (et de la connaissance) et dans un engagement historique, dans la présence d'un passé qui ne se révèle maintenant dans sa vérité qu'à celui qui se propose de transformer le présent et de se projeter activement vers l'avenir » (Bouchard, 2015, p. 61). Stimuler la fonction critique consiste à créer ce tiers-espace dans lequel chercheurs et professionnels s'attachent à déconstruire les dogmes sur lesquels le changement se fondent, à historiciser les normes professionnelles, à rejeter l'antienne de l'impuissance, à concilier professionnalisation et subjectivation, à répondre à la pleine exigence d'une praxis. Ce que dit Le Blanc de la vie au travail nous paraît d'autant plus vrai dans les périodes de changement : « Un travailleur n'existe qu'à l'intérieur d'un faisceau de normes prescrites, que les travailleurs doivent réaliser. Le dispositif impose avec lui des normes valant pour tous les sujets qui sont concernés par le dispositif et qui doivent réaliser ces normes, les reproduire. Ce serait une erreur pour autant de croire que le dispositif impose ses normes sans résistance. [...] Le désajustement signifie ceci : vivre, ce n'est pas seulement recevoir des normes sociales extérieures et autoritaires, les incorporer et devenir ainsi un sujet social ; vivre signifie que, dans l'acte même de recevoir une forme d'insurrection est à l'œuvre » (Le Blanc, 2014, pp. 77–78). Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'une des façons de considérer l'accompagnement du changement que cet ouvrage a pu contribuer à faire émerger, consiste à l'envisager sous l'angle d'une contribution au désajustement. De cette stase que le tiers-espace autorise, de ce moment critique que le chercheur anime, de ce désajustement qui jaillit comme une force contraire au cœur de l'effort collectif d'ajustement, naît une attention particulière, s'exprime la volonté opiniâtre de préférer la politique des hommes à celle des choses, se partagent enfin l'expression de souhaits de subjectivation que tout changement, fût-il professionnel, appelle. À travers la visée d'accompagnement du changement dont la R-I se recommande, c'est donc tout autant d'éducation au changement que de changement en éducation qu'il s'agit. De ce parcours, on peut se réjouir que l'accompagnement scientifique émerge *in fine* sous les traits inattendus d'une pratique de la liberté (Freire, 1971). (Broussal, 2015a, p. 203-204).

La façon dont j'aborde la recherche-intervention ayant été présentée, le rôle déterminant joué par cette démarche spécifique dans la conception d'un accompagnement à visée émancipatrice ayant été souligné, il convient à présent de s'intéresser aux implications épistémologiques d'une telle orientation.

2. Pour une épistémologie de l'accompagnement scientifique du changement

Je l'évoquais en ouverture de cette troisième partie : j'ai fait le choix d'accorder une place significative dans cet écrit à des considérations de type épistémologique. Au caractère convenu qu'une telle entreprise pourrait revêtir dans le cadre d'une Habilitation à Diriger les Recherches, la perspective d'« accompagnement scientifique du changement » ajoute une motivation bien spécifique. Marcel et Bedin expriment ce sentiment, chacun à leur façon :

Nous pourrions toutefois en retenir deux idées force. La première est que des recherches en sciences de l'éducation qui portent sur le changement existent, se développent et se diversifient. La dimension du chantier est au passage apparue comme conséquente. La seconde est que l'objet changement offre la particularité de générer des questionnements épistémologiques fondateurs pour notre discipline (Marcel, 2016, p. 225).

Nous insistons sur le fait que la recherche-intervention questionne, plus que toute autre démarche visant le changement, « les conditions d'effectivité des savoirs scientifiques » (Berthelot, 1996, p. 253-260). Selon cette perspective, les modes d'usage de la connaissance, qui intègrent à des degrés divers les actions des chercheurs-intervenants, sont considérés comme constitutifs de l'énoncé de connaissance lui-même. L'analyse critique des modes d'usage de la connaissance participe des conditions de l'intelligibilité d'une problématisation et de ses modes de validité, au même titre que l'analyse critique « habituelle » de son appareil conceptuel et méthodologique. Le débat, cette fois, est interne à la science elle-même et le changement auquel nous faisons référence est celui des conceptions et des pratiques scientifiques et non celui des pratiques sociales externes à la science (Bedin, 2013c, p. 104).

L'étude des conditions de production, de validité voire d'effectivité des connaissances scientifiques nécessite une attention toute particulière dans le contexte d'un accompagnement dont les tensions, les aspects éthiques et politiques, les risques idéologiques ont été suffisamment rappelés. J'irai plus loin : il ne s'agit pas seulement de répondre à un souci d'exigence, de vigilance (même si elle y participe) ou de légitimation. Il s'agit d'ambition, il s'agit d'enthousiasme, il s'agit d'aventure ! Au fil de l'élaboration dont je vais rendre compte, c'est à « user » mon ouvrage que je me suis efforcé, jusqu'à en faire apparaître la trame. Cette trame est elle-même nourrie de lectures qui ont accompagné ma réflexion, dans une circularité féconde. L'exposé qui

suit témoigne de cette fréquentation d'auteurs qui appartiennent à des disciplines différentes de la mienne et dont les travaux portent sur des préoccupations parfois éloignées de l'accompagnement du changement. Si ma dette envers eux est entière, la responsabilité de la configuration épistémologique à laquelle je parviens *in fine* m'incombe pleinement.

2.1. Ce que la science entend apporter aux hommes, ce que les hommes entendent qu'elle leur apporte : ou comment ne pas bâtir une épistémologie sur le sable ?

S'interroger sur les caractéristiques épistémologiques d'une recherche visant l'accompagnement du changement impose de remonter bien en amont de cette question, si l'on ne veut pas courir le risque de bâtir cette épistémologie sur le sable. Cela nécessite, avant même de s'interroger sur les conditions de production du discours scientifique, de clarifier la fonction sociale que cette activité humaine (la recherche) prétend remplir, du point de vue du chercheur qui l'exerce, mais aussi du point de vue des acteurs auxquels elle s'adresse. Si la pertinence d'une telle question ne pose pas problème dans la plupart des professions, chaque groupe disposant d'une réponse à la question de sa propre utilité, elle pourrait en poser dans une communauté encore imprégnée du fameux principe d'Humboldt : « rechercher la science comme telle » (cité par Lyotard, 1979, p. 45). D'autant que comme l'évoquent Callon, Lascoumes et Barthe, la tendance n'est pas en passe de s'inverser : « la course au confinement touche tous les compartiments de la recherche scientifique, n'épargnant aucune discipline », pas même les sciences sociales (2001, p. 66). Refuser ce confinement et revendiquer une conception externaliste ne suffit pas à lever toutes les difficultés :

Difficile moment que cette entrée dans le nouveau millénaire. Nos sociétés occidentales sont guettées par deux démons qui les tirent à hue et à dia. Le premier, certes un peu décati, mais toujours bien vivant, nous a fait sombrer, nous et nos aïeux, dans une croyance aveugle dans le progrès scientifique. La science, affirmait-il haut et fort, est le meilleur des guides pour faire accéder l'humanité à un état, sinon d'abondance, du moins d'aisance, tout en nous protégeant des obscurantismes de tout poil. Mais, à peine commençons-nous à douter se sa

parole, à peine l'avions-nous démasqué que déjà il réapparaissait sous de nouveaux habits. Lisant sur notre visage une déception d'autant plus forte que nos espérances avaient été élevées, il n'hésite pas à brûler ce qu'il nous avait fait adorer. Il s'écrie, sûr de l'effet produit : « Dieu est mort, le progrès est mort. » Il nous voit meurtris et nous pousse au nihilisme, au relativisme absolu. « Le rêve scientifique n'est qu'un cauchemar. La science porte en elle la corruption comme les nuées portent l'orage. » Et comment ne pas le croire ? (Callon et al., 2001, p. 67).

Dans un tel contexte, la question primordiale du rôle de la science semble devoir être rebattue sur celle, plus modeste, de l'utilité sociale des recherches. Réfutant le modèle positiviste, Develay propose un nouveau paradigme qu'il qualifie d'humaniste :

- la recherche vise l'utilité sociale de ses produits : demandons-nous si nos recherches en éducation sont en relation avec des questions qui se posent dans la société et que nous aidons la société à se poser.
- l'utilité sociale d'une recherche se mesure à l'émancipation des sujets qu'elle permet : nos recherches conduisent-elles à l'émergence des sujets observés comme acteurs ou cette question est-elle superflue ?
- l'émancipation des sujets implique qu'en permanence la question des valeurs soit posée comme régulateur de l'action. Quelles valeurs sont présentes en filigrane dans les conclusions de nos recherches ?
- la question des valeurs dans une recherche en éducation conduit à s'interroger sur les valeurs universelles fondatrices de l'éducation. « Ce qui unit et ce qui libère » écrivait Olivier Reboul, ajoutant que « la valeur suprême est l'homme » (Develay, 1998, pp. 72–73).

Je me reconnais pleinement dans une telle approche que je compléterais par l'affirmation du potentiel critique des sciences sociales, affirmation qui ne contredit nullement la perspective émancipatrice, mais la prolonge¹⁰⁰ :

¹⁰⁰ Ajoutons que cette affirmation d'une fonction critique de la science n'est pas contradictoire avec le fait de s'engager dans des recherches commanditées. Nous partageons le point de vue suivant : « A ce format d'expression critique, que certains auteurs appellent "expertise instituante" (Delmas, 2001), ou "auto-instituée" (Damamme et Lavabre, 2000) parce qu'elle se déroule hors de toute commande explicite et rémunérée, faudrait-il opposer l'expertise mandatée, qui serait vue comme simple complice du pouvoir mandataire ? La réponse est non, comme l'ont montré les deux premières journées de ce cycle. Le spectre de l'expertise est suffisamment large pour que nous ne raisonnions pas comme si d'un côté, des chercheurs "de gauche" électrons libres traçaient une voie critique, et de l'autre, des chercheurs "de droite" se conformaient étroitement aux commandes d'État ou du marché. L'expertise se veut réponse à une demande sociale, produite à partir d'un savoir construit scientifiquement. On ne saurait donc la réduire à une démarche utilitariste ou à une conception instrumentalisatrice du savoir, même si nous ne dénonçons pas qu'elle puisse jouer ce rôle dans certains cas. [...] Les traductions du monde de l'expertise, extra-académique, et du monde académique se font en même temps que les allers-retours entre les deux mondes » (Fossier & Gardella, 2009, pp. 11–12).

[...] produire un savoir consiste aussi à adopter un point de vue qui ne soit pas celui du pouvoir, et par là même critiquer ce dernier dans ce qu'il a d'aveugle, en critiquer les impensés. S'il est une fonction « critique » des sciences sociales, elle se situe donc dans la capacité qu'on celles-ci à « dénaturiser » leurs objets d'étude, à en restituer la complexité, peut-être même à en montrer l'arbitraire. Les chercheurs sont invités à « ouvrir des questions » que le pouvoir politique ne peut se poser (Fossier & Gardella, 2009, p. 11).

Le caractère paradigmatique des positions que je viens d'énoncer (prééminence de l'utilité sociale de la recherche, attachement à l'émancipation des acteurs, explicitation des valeurs de références et prétention humaniste), affecte l'ensemble des composantes de cette épistémologie que je cherche à caractériser. Il impose notamment de repenser la question de la preuve, celle-ci ne pouvant se satisfaire de la seule perspective d'administration fondée sur des références internes.

2.2. On n'en finit jamais vraiment avec la vérité : vers une conception socio/logique de la preuve

Les conceptions dominantes de la preuve sont héritières du modèle positiviste que j'évoquais à l'instant. Comme le souligne Develay, ces conceptions ne sont pas l'apanage des seules sciences exactes, elles prévalent aussi dans certaines formes de recherches en éducation qui considèrent que :

- la recherche en éducation doit faire la preuve de ce qu'elle avance : il n'y a pas de recherche s'il n'y a pas de preuve ;
- la démarche de preuve est le garant de la vérité : administrer la preuve c'est fonder la vérité ;
- la vérité recherchée correspond à l'adéquation entre le réel étudié et l'explication qu'on en donne : est vrai ce qui est adéquat au réel ;
- expliquer conduit à la recherche d'universalité : il n'y a de science que du général ;
- l'universalité vise l'absence de parti pris personnel : il s'agit de passer du particulier ou du singulier à l'universel (Develay, 1998, p. 70).

Même si je m'en distingue, il me paraît extrêmement hasardeux de tourner définitivement le dos à une telle conception. On devine l'absurdité à laquelle aboutirait

quiconque chercherait à fonder son travail scientifique sur des principes en absolue contradiction avec ceux qui précèdent :

- La recherche ne se préoccupe pas de fonder sur des preuves ce qu'elle avance ;
- On peut fonder scientifiquement des vérités indépendamment de la capacité qu'on a à les prouver ;
- Est vrai ce qui est vrai, indépendamment de la contradiction que peut apporter le réel ;
- Il n'y a de science que du particulier ;
- Il n'y a de science que dans l'expression d'un parti pris.

La position de Berthelot me paraît dessiner une issue raisonnable, permettant d'éviter les écueils du rigorisme ostracisant et celle du relativisme confondant, le premier étant absolument inapproprié dans des démarches de recherche qui reposent sur des modalités de coproduction des résultats, le second gommant ce qui constitue la particularité du chercheur, son altérité au cœur du dispositif de recherche-intervention, condition d'institution du tiers espace socio-scientifique :

Il nous semble à l'inverse que le fait de la preuve est le noyau de l'activité scientifique et concentre par la même toutes les ambiguïtés et les complexités du travail de connaissance, tant dans le jeu de ses divers plans logico-cognitifs que dans celui de sa construction et de sa reconnaissance sociale. L'hypothèse dualiste en sciences sociales nous paraît exprimer exemplairement cette ambiguïté en revendiquant la possibilité d'une connaissance qui serait à la fois scientifique et libérée de la preuve. Mais l'exprime tout autant la position unitaire prétendant exclure hors de la science toute connaissance ne se soumettant pas à une forme particulière de preuve. L'une et l'autre positions nous semblent en dernière analyse victimes du même logicisme : la vérité y apparaît comme une norme et la preuve comme une forme, alors qu'elles sont, à l'inverse, simultanément les produits et les outils d'une activité sociale spécifique d'affrontement cognitif au réel. Tel est notre sentiment. Certains diront sans doute notre engagement et nous serions mal venus de leur en faire grief (Berthelot, 1990, p. 233).

Cet affrontement cognitif au réel prend une tonalité particulière dès lors qu'il ne s'agit plus seulement de produire des connaissances sur le monde tel qu'il est (opération déjà complexe), mais de s'intéresser aux transformations de ce monde et aux pratiques humaines qui s'y déploient, ceci dans une perspective d'accompagnement. Une telle

ambition modifie de fait le statut des connaissances produites, les déplaçant d'un cadre heuristique à un cadre praxéologique. Ceci impose de remettre en cause dans un premier temps la linéarité théorie-pratique pour envisager dans un deuxième temps, sous des formes à définir, le principe d'un continuum science-action.

2.3. De la rupture théorie-pratique à l'affirmation d'un continuum science-action : le tournant praxéologique

Comme je l'évoquais à l'occasion d'une communication au colloque de l'AREF :

La R-I [Recherche-Intervention] assume une fonction d'interface qui amène le chercheur à s'interroger de façon continue sur les conditions d'effectivité de la connaissance et à s'inscrire ainsi dans la perspective d'une « problématisation pratique » (Berthelot, 1996). Elle promeut l'usage social d'une connaissance coproduite avec les acteurs de terrain – en respectant les prérogatives institutionnelles de chacun, dont celles des décideurs qualifiés (Sfez, 1992) – et impose une réflexion critique sur la science elle-même, une « science en action » ainsi que Latour (1989) la désigne (Broussal & Bedin, 2016).

Tout en cherchant à la dépasser, cette position n'ignore pas le risque qu'il y aurait à revenir à une conception par trop prescriptive de la recherche et à méconnaître ce qui distingue le champ de la connaissance scientifique de celui de l'action ordinaire. Je souscris pleinement au point de vue d'Hadji :

Il n'y a pas de passage direct du champ de la connaissance à celui de l'action. Le chercheur comme le praticien ne devraient plus se laisser prendre au « leurre » de l'application. L'application des résultats de la recherche n'a jamais rendu et ne rendra jamais la pratique éducative [et toutes les pratiques du champ des métiers adressés à autrui rajouterai-je] plus cohérente, plus maîtrisée, ou plus scientifique. On ne peut déduire aucune prescription d'un savoir. Il faut ici, selon le mot d'Avanzini « abjurer le scientisme » (Hadji, 1998, p. 90).

La responsabilité du chercheur est engagée dans la capacité qu'il a à éclairer le praticien sur l'hétéronomie des preuves relatives aux champs du connaître et de l'agir, ainsi que le souligne Bru :

Nous l'avons vu, la validité des propositions descriptives et explicatives n'est jamais donnée comme telle, elle est construite, donc relative à des critères qui sont plus ou moins respectés (ainsi vaudrait-il mieux parler de *validation* et non d'administration de la preuve). Rendre explicite le cheminement vers la preuve et

non pas asséner des règles de conduite, c'est permettre aux praticiens de nuancer la portée pratique des travaux scientifiques, de ne pas confondre la logique de la recherche et celle de l'action. Adresser aux enseignants des allégations sur la supériorité de la pédagogie par objectifs ou sur celle de l'évaluation formative c'est les exposer sans discussion à des phénomènes de polarisation ou à des effets de mode et leur laisser croire que la solution aux problèmes de leur pratique quotidienne existe en dehors du contexte matériel, institutionnel et relationnel de leur action. C'est aussi leur laisser croire que d'autres (scientifiques et formateurs) savent ce que sont les bonnes décisions (Bru, 1998, pp. 62–63).

Il convient pour tout chercheur de prendre acte de cette hétéronomie constitutive. Il convient même selon moi de la faire connaître et de contribuer à déconstruire l'idée encore répandue selon laquelle la recherche aurait vocation à produire une planification efficace, faisant fi d'une importante littérature qui a mis en évidence au cours des trente dernières années le caractère émergent du couplage action-situation¹⁰¹. Mais il convient aussi de dépasser un tel constat si l'on veut oser cet « affrontement cognitif au réel » que j'évoquais plus haut.

Le premier argument permettant d'envisager la possibilité d'un continuum science-action concerne la conversion du regard porté sur la pratique. On sait le rôle fondamental joué en la matière par les travaux de Schön (Schön, 1983):

Dans le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation. Sous l'influence des travaux de Schön (1990), la dimension réflexive de la pratique devient l'argument prépondérant d'une reconnaissance de l'expertise du corps professionnel et de son émancipation du mentorat universitaire. Ce mouvement donnera naissance aux écoles de développement professionnel, qui sont des lieux de partenariat de formation, dans lesquels les enseignants sont les premiers intervenants dans la formation et la professionnalisation des stagiaires (Tochon, 2004, pp. 94–95).

Cette prise de conscience s'origine elle-même dans le courant de l'apprentissage expérientiel. Comme le rappelle Wittorski :

Argyris et Schön (1978, 1989) proposent de réfléchir sur les relations entre l'action et la science qui la sous-tend. La connaissance, pour eux, est de deux types: la connaissance dans l'action et la connaissance de l'action. Ils partent du constat que si des praticiens réussissent à agir efficacement dans des situations différentes,

¹⁰¹ Cf. la rubrique « Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils » (Astier et al., 2003).

c'est qu'ils possèdent des connaissances non explicitées, mais efficaces: ce sont des connaissances dans l'action. Dès lors, l'enjeu devient non seulement la mise en place d'une démarche permettant de repérer ces connaissances, mais aussi l'élaboration d'un modèle d'analyse permettant aux praticiens d'augmenter leur efficacité dans des situations où ils sont en difficulté (d'atteindre la connaissance de l'action) (Wittorski, 2001, p. 109).

Cette conception s'accompagne d'un rapprochement inattendu de l'activité du praticien et de celle du chercheur :

En effet, dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci sur la base de ses expériences passées et décide d'agir d'une certaine façon: c'est la réflexion dans l'action (« *reflexion-in-action* » selon Schön, 1989) produite spontanément sans conscience. Il réfléchit ensuite à l'efficacité de son action au regard des résultats produits, il peut alors décider de la modifier: c'est la réflexion sur l'action (« *reflexion-on-action* », Schön, 1989) qui correspond à une vérification. L'individu agit donc comme un chercheur au sens où:

- il construit, dans un premier temps, une problématique (un cadre de lecture de la situation);
- il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action;
- il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action (Wittorski, 2001, p. 113).

Mottier-Lopez va jusqu'à indiquer :

Dans une logique d'expertise distribuée et de relation réciproque (St-Arnaud, 2003), les connaissances des acteurs de terrain sont pleinement reconnues à propos de leurs contextes et réalités professionnelles ; le chercheur apporte des connaissances scientifiques et outils méthodologiques utiles au projet collectif. Aucun partenaire ne se substitue à l'autre, mais, en termes de process, tous sont co-chercheurs (dans le sens d'être « en recherche sur ») par rapport à l'objet de préoccupation, partageant des questions communes, mais en gardant, chacun, ses propres visées professionnelles (Mottier-Lopez, 2015c, p. 8).

Si l'on reconnaît au praticien une activité constructive (Pastré, 2011, 2014; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) empruntant des chemins analogues à celui que le chercheur mobilise, ce dernier doit-il pour autant se cantonner à un rôle de mise au jour, d'explicitation et de retranscription des connaissances construites par les acteurs ? Ce

serait méconnaître le rôle que peuvent jouer les représentations dans la conceptualisation que les acteurs produisent de leur action :

Cependant, nous ne sommes pas conscients des distorsions de notre mode de perception de la réalité qui agit à la façon d'un cadre. Ces distorsions génèrent des erreurs dans le choix des modèles d'action produits et entraînent des actions parfois inefficaces. Pour surmonter l'inefficacité, la Science-Action propose de questionner le cadre de perception (« *problem setting* »). Le recadrage permet ensuite la production de modèles d'action adaptés (Wittorski, 2001, p. 116).

C'est cette fonction de « recadrage » que j'avais éprouvée dans le cadre de ma thèse, notamment lors du travail d'autoconfrontation que j'avais pu conduire avec une enseignante expérimentée conduisant une séance de littérature avec ses élèves et dont j'ai rendu compte dans la première partie de cet écrit. Je rapprocherai volontiers cette perspective de celle évoquée par Berthelot (bien qu'il faille souligner que sa réflexion concerne la contribution de la sociologie et non celle des ces sciences de l'éducation) lorsqu'il aborde, à côté de la fonction d'utilité des sciences sociales une fonction d'intervention dont il pointe le caractère herméneutique :

Le chercheur en sciences sociales, spécialiste d'un domaine disciplinaire, est intégré à une organisation collective de travail, avec la mission de mettre ses diverses compétences au service d'un projet global d'intervention. Il en résulte non pas une simple valeur d'utilité, qui s'inscrirait au titre de paramètre x_n dans une chaîne causale du type $x_1 + x_2 + \dots + x_n$, mais une valeur d'inventivité, résultant d'une *médiation* porteuse de ce que l'on pourrait appeler une capacité de problématisation pratique : le savoir des sciences sociales – et en l'occurrence plus spécifiquement celui de la sociologie – est susceptible à la fois d'interroger des dispositifs sociaux semblant « aller de soi » et de faire partager cette interrogation par les acteurs concernés, quand il ne s'agit pas de partir de la contestation pratique des acteurs pour les aider à construire un projet collectif explicité (Berthelot, 1996, p. 219).

La posture du chercheur et ses modes d'intervention se modifient selon qu'il conçoit son rôle sous l'angle de l'utilité ou sous celui de l'intervention au sens que Berthelot donne aux deux termes. Dans le premier cas, il peut se reconnaître dans cette figure du chercheur-méthodologue que j'ai pu décrire (Broussal, 2013b). La mise au jour,

l'explicitation, la formalisation, la nécessaire mise à l'épreuve des modèles produits¹⁰² dans constituent son fil rouge. Dès lors qu'il revendique une ambition herméneutique, c'est la figure du chercheur-étayer qui me paraît prévaloir¹⁰³.

Cette complexité du rapport entre science et action (saisi à travers un double mouvement de distanciation et de rapprochement), que la particularité des contextes de changement redouble, nécessiterait un développement bien plus conséquent, projet que différents auteurs ont conduit selon des perspectives différentes. C'est toutefois dans l'inscription assumée des recherches que je conduis dans le paradigme praxéologique, qu'une réponse cohérente aux différentes questions est à trouver. Étant entendu que la conception qui est la mienne de la praxéologie se distingue de celle de Kotarbinski :

La praxéologie, dans le sens donné par T. Kotarbinski, se réduit principalement à une théorie générale de l'action efficace, c'est-à-dire, comme nous le fait remarquer l'auteur dans l'un de ses nombreux articles, qu'elle doit être déterminée par des appréciations uniquement utilitaires. Notons sur ce point qu'il lui est nécessaire de distinguer deux types d'appréciations auxquelles on soumet une action ou des intentions d'agir : de caractère émotif et de caractère utilitaire. Par l'appréciation de caractère émotif, il faut comprendre un jugement de valeur porté sur le comportement d'un individu, de telle sorte qu'il peut être digne ou indigne

¹⁰² « Si bien que le chercheur en éducation se trouve placé devant une double nécessité : a) celle de tenter toujours – car telle est sa tâche spécifique – de rendre la réalité intelligible, en en proposant des modèles adéquats. b) celle de soumettre toujours les modèles élaborés à l'épreuve des faits, sachant que les deux temps auxquels correspondent les deux exigences ne sont distingués que pour l'analyse, et qu'il n'y a d'épreuve de faits que pour un modèle, et de modèle que par référence à des faits » (Hadj, 1998, p. 93).

¹⁰³ « Comment un tel étayage est-il pratiquement possible ? Il ne peut à notre sens reposer sur le seul volontarisme du chercheur-intervenant, mais doit être trouvé dans le patrimoine contre-culturel (Saint-Jean-Paulin, 1997, 1999) que le chercheur est susceptible de mobiliser au cours des phases de problématisation et d'analyse. La convocation de tels matériaux et leur mise en discussion dans l'équipe nous paraît profitable à l'enrichissement des possibles, à la configuration de ces réalités fictives alternatives. Nous détournons à peine ici la pensée brunerienne : car la (contre) culture donne forme à l'esprit ! Il s'agit là, bien au-delà d'une forme de prosélytisme ou de la promotion de prêts-à-penser, de rechercher dans les écrits, les œuvres de ceux qui se sont opposés jadis à la culture dominante, un édifice intellectuel qui étaye le dialogue critique. Si l'objet de ce texte n'est pas de dresser un inventaire de telles ressources, nous pouvons indiquer, à titre d'exemple, quelques points d'appui qui pourraient être mobilisés dans ces futures gammes utopiques : les idées de Marcuse (1963, 1968) et sa dénonciation de la société de consommation, son attachement à la liberté comme valeur suprême, la place accordée à l'imagination ; mais aussi les nombreux écrits du mouvement de l'Éducation nouvelle (Claparède, Decroly, Freinet, Montessori, etc.), les pédagogues libertaires (Faure, Ferrer i Guardia, Neill, Robin, etc.), sans oublier la pédagogie institutionnelle (Jean & Fernand Oury, Deligny, Pain, etc.). Ajoutons qu'il n'est pas certain que dans le contexte de fragilisation de la formation des enseignants, de telles références fassent encore partie du bagage intellectuel d'un jeune enseignant » (Broussal, 2013b, p. 50).

de quelque chose, ou encore qu'il trame quelque chose de mauvais, etc., alors qu'une appréciation de caractère utilitaire ne prend pas en compte les jugements de valeur, mais constate simplement l'utilité ou l'inutilité d'une chose en fonction de la fin à laquelle elle est destinée. Ce sont évidemment ces appréciations utilitaires qui doivent déterminer les tâches de la praxéologie comme science de l'action efficace (Leguérinel, 2009, p. 29).

Leguérinel produit une analyse très fine de ce « réductionnisme kotarbinskien ». La conception à laquelle je me réfère est celle portée par Ardoïno : « La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historiques d'une praxis » (Ardoïno, 1980, p. 18). On se souvient d'ailleurs de la mise en garde d'Ardoïno invitant à considérer la praxéologie comme une « *scienza nuova* » pour éviter la confusion préjudiciable des genres¹⁰⁴.

À défaut d'aller plus avant dans l'exposé des éléments constitutifs de la praxéologie qui la fondent épistémologiquement, je renvoie à l'ouvrage d'Alexandre et notamment à l'évocation d'auteurs français dont il considère qu'ils ont contribué au développement de la praxéologie : Blondel pour sa volonté de refuser le déterminisme et de comprendre les actions dans un ensemble de valeurs, Touraine pour sa mise en évidence des trois formes d'action qui fondent le système social (travail, sociabilité, existence humaine) et du fait que ces formes servent l'action elle-même et sont dépendantes de la « conscience fière », Thévenot et son constat d'une « relation entre les deux registres de l'action individuelle, centrée sur l'intentionnalité, et de l'action collective, centrée sur la normativité », ces deux registres ouvrant sur la mise en œuvre d'une coordination (Alexandre, 2003, pp. 12–15).

¹⁰⁴ « « En ce sens, un travail de recherche peut, à la fois, présenter un matériel de données dans une perspective praxéologique et dans une optique de recherche scientifique, l'essentiel étant que les deux démarches soient repérées, distinguées et spécifiées comme telles. Or dans le champ qui nous intéresse ici, celui des Sciences de l'Éducation, et notamment quand il s'agit de recherches-actions, d'enquêtes, d'études de cas, d'expérimentations, on en reste le plus généralement au stade de l'élaboration première, que » on confond avec le produit final éventuel, et que l'on donne pour tel, en disant, de façon quelque peu auto-suggestive, qu'il s'agit là de nouvelles formes de scientificité » (Ardoïno, 1980, p. 20).

Abordons à présent la dimension communicationnelle des recherches visant à accompagner le changement, en la considérant non comme un après-coup de la recherche, mais comme un élément important de la réflexion épistémologique que je conduis : je m'intéresserai ainsi à l'écriture de la recherche puis à sa réception en bousculant d'ailleurs la chronologie apparente des choses.

2.4. Nulle part le langage ne cesse pour laisser place à la science ¹⁰⁵ : de la reconnaissance de la « socialité » du chercheur à l'exigence d'une présence énonciative

Partons de l'idée que si la science est une pratique sociale elle est aussi une pratique discursive (Mondada, 2005). Et que sauf à revenir à la conception de Boileau sur la question¹⁰⁶, une épistémologie de l'accompagnement scientifique du changement se doit d'envisager les choix énonciatifs par lesquels le chercheur-énonciateur met en scène son rapport à l'énoncé scientifique qu'il produit, ainsi qu'aux destinataires auxquels il l'adresse. Elle se doit par conséquent d'interroger la cohérence entre cette production langagière et les conditions de son élaboration. Il importe au regard de considérations déontologiques que ce « jeu d'écriture » ne soit pas un jeu de dupes, et que l'effacement énonciatif ne dissimule aux yeux du destinataire une implication qui se tait. Adam démonte les mécanismes de cette neutralisation illusoire :

À travers ce titre provocateur [*L'associalité des sciences sociales expertes*], nous entendons esquisser un questionnement quant à la position d'expertise froide et distante adoptée par certains chercheurs en sciences sociales, position soumise à l'empire de l'objectivité et de la neutralité scientifiques. Par le terme « asocialité », nous désignons le fait que, sous couvert d'une position d'expertise, de la distance convenue qu'il s'agit de prendre à l'égard du phénomène, de la froideur qu'il faut

¹⁰⁵ Nous paraphrasons dans ce sous-titre la position de Merleau-Ponty sur le langage que nous évoquions dans la première partie de cet écrit : « nulle part il ne cesse pour donner place à du sens pur, il n'est jamais limité que par du langage encore et le sens ne paraît en lui que serti dans les mots [...] Nos analyses de la pensée font comme si, avant d'avoir trouvé ses mots, elle était déjà une sorte de texte idéal que nos phrases cherchaient à traduire. Mais l'auteur lui-même n'a aucun texte qu'il puisse confronter avec son écrit, aucun langage avant le langage » (Merleau Ponty, 1960, pp. 53–54).

¹⁰⁶ « Il est certains esprits dont les sombres pensées / Sont d'un nuage épais toujours embarrassées ; / Le jour de la raison ne le saurait percer. / Avant donc que d'écrire, apprenez à penser. / Selon que notre idée est plus ou moins obscure, / L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure. / Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, / Et les mots pour le dire arrivent aisément » (*L'Art poétique*, chant I)

incarner, le chercheur en sciences sociales se désengage de son objet d'étude, se coupant ainsi de lui-même et de l'autre comme être vivant, parlant, sentant, pensant... alors même qu'il prétend étudier ceux qui vivent, parlent, sentent, pensent... Le chercheur se veut neutre : ni acide ni basique, pour s'en référer de manière ironique au vocabulaire de la chimie, lieu où la mesure de la neutralité est possible. Lorsqu'il touche à la matière humaine, ce chercheur s'efface, n'existe plus, sauf à voir en lui un personnage de science-fiction scientifique (Adam, 2009, p. 111).

Il poursuit en montrant ce qu'un tel effacement a de contraire à des positions épistémologiques pourtant clairement affirmées par les sciences humaines, notamment par les approches cliniques. En suivant la définition que donnent Ilya Prigogine et Isabelle Stengers du positivisme (1986)¹⁰⁷, Adam montre qu'il mène purement et simplement à l'élimination de l'« observateur », tandis que les sciences humaines plaident pour son rapatriement dans l'acte de connaissance.

Ayant à plusieurs reprises souligné mon attachement à une conception interactionniste et constructiviste de la réalité sociale (P. Berger & Luckmann, 1996), le préalable d'une extériorité du chercheur par rapport aux situations de changement dans lesquelles il intervient et par rapport aux acteurs qu'il accompagne ne saurait me convenir. Une telle position ne contredit en rien la productivité de la métaphore de « l'ici-ailleurs », celle-ci rendant compte non pas d'une étanchéité radicale, mais d'un double processus de distanciation intellectuelle et de préservation des autonomies respectives du chercheur et des praticiens :

Il apparaît que la posture du chercheur-intervenant relève d'une mise en tension de la distance à l'objet (aussi bien l'objet social que l'objet de recherche) sur un axe proximo-distal. Nous la qualifierons à l'aide de la formule métaphorique de « l'ici-ailleurs ». Quand il est tout près de « l'ici », le chercheur-intervenant doit préserver un lien (matériel, symbolique, projeté, intellectualisé, « refroidi », etc.) avec « l'ailleurs » et, de la même manière, quand il est tout près de « l'ailleurs », il doit se rapprocher, toujours selon des modalités diverses, de « l'ici ». Cette tension le

¹⁰⁷ « Nous pensons que le principe fondamental du positiviste n'est pas seulement de présupposer un objet tangible, présent dans le réel externe, que le savoir sociologique et ses techniques pourraient "enregistrer" tel quel, mais bien davantage de reposer sur l'idée plus radicale d'extériorité absolue entre "observateur" et "observé", d'où découle la conception de l'objet comme réalité perceptible. Le positivisme, calqué sur l'objectivité des sciences exactes, est ici une conséquence de l'extériorité conçue comme préalable logique » (Adam, 2009, p. 116).

cantonne dans un entre-deux et le marque des sceaux indélébiles de « l'étranger » (au sens plutôt de Graeme Alwight que d'Albert Camus) et du « nomade », celui qui ne sera jamais reconnu comme « d'ici », ni comme « d'ailleurs ». Elle constitue l'aiguillon intellectuel du chercheur-intervenant. Peut-être oserons-nous évoquer une parenté avec la figure d'Hermès, en raison des ailes qui ornent ses semelles et qui illustrent assez bien cet aiguillon ? (Marcel & Péoc'h, 2013, p. 122).

Je souligne la vertu épistémologique et la fonction politique d'une distanciation qui n'efface pas ses traces, mais est attentive à donner à voir l'« accrochage subjectif »¹⁰⁸ du discours scientifique. Je ne sous-estime pas la difficulté que cette dynamique énonciative représente en termes d'écriture, mais l'enjeu me paraît considérable dans le cadre scientifique qui est le mien :

Le chercheur fait partie du lien qu'il étudie et son texte mérite d'en être le témoin, sinon il risque de s'ankyloser sur son trône d'expert, avide de neutralité scientifique, triomphateur objectif ; une place royale sans doute, mais menant inexorablement à la ruine de la pensée sur laquelle un langage scientifique, réduit à sa rationalité instrumentale et purifié des effets du dire, s'érigerait. Un langage savant certes, mais humainement creux (Adam, 2009, p. 120).

À ce souci de cohérence épistémologique s'ajoute une préoccupation plus politique sur ce que l'écriture de la recherche donne à voir du rapport entre dimensions techniques de l'acte de connaître et dimension subjective :

Le problème n'est pas que cette extériorité figée ne permettrait pas de produire des résultats pertinents ; nombre de données ainsi présentées sont en fait intéressantes à plus d'un titre. Mais elles tendent à se déshumaniser progressivement derrière les techniques, et contribuent à alimenter le fantasme d'une science qui se passerait bien de l'humain en fin de compte, une science humaine experte et asociale (Adam, 2009, p. 115).

2.5. Pour une épistémologie de la réception

Comme le souligne Bouilloud : « La prise en compte du moment de la réception ne témoigne pas seulement d'une évolution historique des modes de production de la

¹⁰⁸ Nous empruntons la formule à De Gaulejac : « De mes premiers contacts avec des sociologues, à l'université Dauphine après 1968, là où j'ai rencontré Michel Wieviorka, je garde le souvenir de l'étonnement et de l'agacement devant des personnes que je ne comprenais pas, et je conserve de cette époque une sensibilité particulière fondée sur ma difficulté à participer à des débats théoriques qui ne soient pas " accrochés " à une compréhension subjective ou à une expérience vécue. Henri Lefebvre l'exprimait parfaitement lorsqu'il évoquait le double piège du vécu sans concept et du concept sans vie » (De Gaulejac, 2007, p. 73).

connaissance ; c'est un impératif de la recherche de par son importance dans le mécanisme même de la production de la connaissance scientifique dans les sciences sociales » (Bouilloud, 2000, p. 176). Cet impératif se redouble dans le cadre de recherches commanditées qui engagent la responsabilité du chercheur-intervenant quant à l'effectivité des connaissances produites. J'ai évoqué plus haut la recommandation de Lewin : « les gens acceptent plus facilement les résultats de recherche et sont plus enclins à s'en servir s'ils ont contribué à la conception des recherches et participé à la récolte et à l'analyse des données » (Argyris & Schön, 2002, p. 72). Au-delà de cette considération psycho-sociale importante, il est essentiel d'intégrer la question de la réception dès le démarrage du processus de recherche. Ne s'interroger que dans l'après coup sur la façon dont les travaux pourront être reçus et utilisés, prive en effet le chercheur d'ajustements ou de clarifications essentielles. Cela s'avère d'autant plus nécessaire dans le cas où les résultats de la recherche peuvent participer d'une forme de décision politique. Je rejoins sur ce point Fossier et Gardella :

Cette question des conditions de la recherche est selon nous trop rarement reliée à celle du rapport qu'entretient le chercheur aux usages qui sont faits de ses travaux. Le degré d'implication et de participation des chercheurs aux prises avec des décisions politiques est ainsi rarement interrogé en tant que tel. Le cycle que nous organisons a donc clairement pour objectif d'interroger les conséquences et les implications que les expertises des chercheurs peuvent avoir. Lors des procès de l'histoire dans les années 1980-1990, comme ceux de Barbie, Touvier ou Papon, les historiens convoqués en tant que « témoins » sont davantage intervenus comme « experts » et ont, qu'ils l'aient voulu ou non, fortement infléchi le cours et le sens même de ces procès. Cette ambiguïté en a gêné plus d'un, alors qu'aux États-Unis, il semble acquis et logique que les anthropologues ou les historiens mettent leurs compétences et leurs savoirs au service d'une cause [...] (Fossier & Gardella, 2009, p. 15).

Sauf à revenir à une conception cloisonnée de la science et de la société, à s'arc-bouter sur le principe au nom duquel le chercheur serait en droit de se « laver les mains » des usages qui seraient faits de ses travaux, ceux-ci ont à être anticipés, appréciés, réfléchis tout au long du processus de recherche, vigilance qui relève d'une forme d'éthique de la responsabilité et a des implications sur la connaissance produite.

S'indigner *a posteriori* de l'instrumentalisation des résultats relève pour ma part d'une naïveté difficilement excusable dans le champ qui m'occupe de l'accompagnement du changement.

Bouilloud propose une véritable conversion du regard que le chercheur peut porter sur les rapports entre sa production et la façon la société peut la recevoir, en attirant l'attention sur le caractère dynamique de la réception :

Non seulement le concept doit porter sens à une réalité, mais il faut aussi que les différentes sphères de la société y retrouvent leurs attentes, c'est-à-dire des préoccupations qui leur soient actuelles. On sait que les sciences sociales déploient une herméneutique des objets sociaux. Mais ce qui m'intéresse ici, c'est d'étudier la proposition inverse : la réception des sciences sociales par la société. Si les sciences sociales « comprennent » le social, les différentes sphères de la société sont, elles aussi, dans une relation de compréhension face aux sciences sociales. Cette compréhension ne suppose pas une réification du social, une unification artificielle : cette réception est au contraire multiforme, diffuse, médiata. C'est dans les différentes modalités politiques, économiques et organisationnelles des institutions de la société que se développent les modes de cette compréhension, en autant de sources possibles d'écho. [...] Comment mettre à jour les attentes, analyser leurs liens avec la production cognitive des disciplines, leur réception au sein de la communauté directe des chercheurs et, au-delà, dans les différentes instances du monde social ? (Bouilloud, 2000, p. 174).

Refermant cette contribution à une épistémologie de l'accompagnement scientifique du changement, je me propose de reprendre le fil de mon exposé antérieur pour entrer dans sa phase prospective. Il s'agira de présenter les éléments d'une conceptualisation en cours que j'ai choisi de dénommer : « approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant ». Le recours à la « contre-culture » pourrait surprendre dans le cadre d'une note de synthèse inscrite en sciences de l'éducation. Le concept est en effet peu mobilisé par la discipline.

Une recherche sur CAIRN donne les résultats suivants :

Requêtes	Nombre d'articles
Contre-culture	1685
Contre-culture & sociologie	1089
Contre-culture & philosophie	847
Contre-culture & psychologie	363
Contre-culture & sciences de l'éducation	52
Culture & sociologie	29327
Culture et sciences de l'éducation	3127
Sciences de l'éducation	4247
Sociologie	39721

Tableau n°1 : Résultats de requêtes intégrant le terme « contre-culture » associées à des disciplines scientifiques sur CAIRN (26/12/2016)

Même si le poids respectif des disciplines serait à prendre en compte dans une analyse sérieuse de ces répartitions (les résultats concernant la contre-culture représentent moins de 3 % des résultats relatifs à la sociologie, ils représentent un peu plus d'1 % en ce qui concerne les sciences de l'éducation), une telle photographie confirme l'idée que nous avançons d'une mobilisation rare du concept dans cette dernière discipline (alors même que le terme de culture y occupe une place importante). À la lecture des 52 articles retenus, il est intéressant de repérer que le terme de contre-culture est souvent rapproché de l'Éducation nouvelle. Dans son texte (qui fait partie des 52 retenus), Houssaye (2008) évoque le fait que des travaux néo-marxistes considèrent que le mauvais élève fait preuve d'une contre-culture scolaire, le mauvais élève de la classe étant ainsi le bon élève de la culture anti-intellectualiste et anti-bourgeoise. Un tel usage réduit la contre-culture à n'être qu'un négatif de la culture

scolaire, restreignant de fait son autonomie. Muscat emploie quant à lui le terme de contre-culture à propos du rôle du langage dans l'éducation, soulignant ainsi que si « les jeunes produisent une contre-culture spécifique à leur tranche d'âge, la fabrication du langage [...]s'élabore à partir des interactions avec la famille. Dans les familles des couches populaires, le langage n'est pas le même que dans le monde enseignant. De ce fait, l'élève se trouve pris dans un système contradictoire de double contrainte » (Muscat, 2012, p. 22).

Me concernant, le recours au concept de « contre-culture » a suivi un cheminement que je peux résumer de la façon suivante. Il s'est tout d'abord nourri de ce postulat que j'ai énoncé sous plusieurs formes et qu'Emerson exprime de la façon suivante : « Celui qui veut être un homme doit être un non-conformiste, car rien n'est plus sacré que l'intégrité de son propre esprit » (Emerson, 2000). Ce projet de se faire soi nécessite un effort continu pour s'émanciper de ce qui nous contraint, effort dont Galichet rappelle qu'il n'est pas uniquement travail sur soi, mais aussi travail avec les autres : « le sentiment d'appartenance à un collectif (en relation conflictuelle avec d'autres collectifs) est une condition *sine qua non* de la volonté émancipatrice » (Galichet, 2014, p. 69). M'interrogeant sur la façon dont l'accompagnement scientifique du changement pourrait encourager la critique, tout en se prémunissant du double écueil qui consisterait à prendre parti ou à adopter une posture surplombante, mon regard s'est porté vers le rôle joué par les œuvres et notamment celles qui capables de favoriser un métissage émancipateur (Serres, 1994; Shayegan, 2012). La contre-culture, par la tension productive qu'elle établit avec la culture dominante, par la capacité qui est la sienne de mêler utopie et expériences concrètes, par sa dimension collective et sa faculté à s'externaliser dans des œuvres emblématiques, par son projet politique enfin, m'est progressivement apparue comme une piste pertinente. Les paragraphes qui suivent rendent compte de façon plus précise du travail de conceptualisation et d'appropriation que j'ai effectué afin d'inscrire dans le champ des sciences de l'éducation cet objet quelque peu atypique sinon complètement exotique.

3. Vers une approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant

Ainsi que je l'évoquais à l'instant, cette troisième partie de ma note de synthèse rend compte d'une conceptualisation en cours. Mobilisant différentes contributions théoriques que je vais présenter, elle aboutit à la proposition du modèle de l'éridostrakon (*ἐριδόστρακον*). Dans sa double vocation heuristique et opératoire, ce modèle émergent vise à la fois à comprendre les ressorts de conduites prétendument émancipées en contexte de changement, et à mettre en œuvre puis à analyser des modalités originales d'accompagnement scientifique intégrant explicitement la visée d'émancipation. Cette partie se conclura par un inventaire sélectif des compétences ou ressources desquelles je dispose à ce jour pour envisager les évolutions professionnelles auxquelles je prétends. Ces ressources diversifiées se sont constituées au fil de mon expérience d'enseignant-chercheur. Je les évoque ici pour ce qu'elles me paraissent mobilisables dans le cadre de la direction de futures thèses ou dans celui des missions d'animation ou d'administration de la recherche que j'envisage d'assumer. Je m'appuierai sur ce bilan pour tracer quelques perspectives professionnelles et scientifiques. Cet exposé conclusif vise à la fois à indiquer l'orientation générale d'un possible « aller vers » dont l'HDR constitue l'un des sésames et à repérer les aspects que je considère nécessaire d'investir plus fortement dans l'avenir, d'explorer ou de densifier. Cette toute dernière section aurait pu faire l'objet d'une partie indépendante. Si j'ai choisi de l'intégrer dans la trame de mon projet scientifique, c'est au regard de la dynamique même de l'Habilitation. Il me paraît en effet opportun, dans un tel contexte communicationnel, d'articuler étroitement enjeux théoriques et enjeux professionnels, dimensions individuelles et dimensions collectives, registres méthodologiques et registres organisationnels, de ne pas dissocier en somme la production scientifique de ses conditions sociales, historiques, institutionnelles et politiques.

3.1. Le cadre global de la psychologie historico-culturelle et sa contribution « éducative »

L'élaboration du modèle de l'éridostrakon que je présenterai dans la section 3.4 de cet écrit s'inscrit dans la continuité de la théorie de la culture développée par Bruner à travers différents écrits. L'objet n'est pas d'en donner ici une présentation aboutie, mais de pointer ce que ma propre conceptualisation doit à cette approche. Comme Bruner l'évoque lui-même, la thèse centrale de sa psychologie « est que l'espèce humaine est devenue au cours de son évolution une espèce qui fabrique son monde et non plus une espèce qui le trouve déjà fait, et cette fabrication est une activité collective médiatisée par cet instrument très complexe qu'est une culture » (Bruner, 1996, p. 195). Ainsi « l'évolution de l'esprit des hominidés est liée au développement d'un mode de vie où la "réalité" est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme ». Et Bruner de poursuivre : « Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles » (Bruner, 1997, p. 18). Se distinguant des excès du solipsisme, une telle conception affirme le caractère construit de la réalité dans laquelle les hommes se meuvent, ainsi que le caractère contingent des lois sur lesquelles elle prétend se fonder. On se souvient du caractère « extraordinaire » que prend chez Sartre la prise de conscience de cette contingence¹⁰⁹. Je ferais volontiers l'hypothèse de la persistance de cet

¹⁰⁹ « Ce moment fut extraordinaire. J'étais là, immobile et glacé, plongé dans une extase horrible. Mais, au sein même de cette extase quelque chose de neuf venait d'apparaître ; je comprenais la Nausée, je la possédais. À vrai dire je ne me formulais pas mes découvertes. Mais je crois qu'à présent, il me serait facile de les mettre en mots. L'essentiel c'est la contingence. Je veux dire que, par définition, l'existence n'est pas la nécessité. Exister, c'est être là, simplement ; les existants apparaissent, se laissent rencontrer, mais on ne peut jamais les déduire. Il y a des gens, je crois, qui ont compris ça. Seulement ils ont essayé de surmonter cette contingence en inventant un être nécessaire et cause de soi. Or, aucun être nécessaire ne peut expliquer l'existence : la contingence n'est pas un faux-semblant, une apparence qu'on peut dissiper ; c'est l'absolu, par conséquent la gratuité parfaite. Tout est gratuit, ce jardin, cette ville et moi-

« extraordinaire », tant sont nombreuses les expressions antagoniques de ce qui se manifeste tantôt sous la forme d'un essentialisme polymorphe, ou sous celle d'une diversité de déterminismes.

Bruner développe par ailleurs une approche psycho-culturelle de l'éducation, dont il souligne qu'elle se développe à l'intersection de questions touchant à la nature de l'esprit et à celle de la culture :

Nous serons en conséquence constamment obligés de nous intéresser aux interactions entre les facultés de l'esprit d'un individu et les moyens grâce auxquels la culture aide ou, au contraire, contrarie leur réalisation. Cela nous oblige à évaluer en permanence l'ajustement entre, d'une part, ce qu'une culture donnée estime essentiel pour mener une vie qui soit belle, ou utile, ou, tout simplement, une vie qui vaille la peine d'être vécue et, d'autre part, la manière dont les individus s'adaptent à ces exigences qui viennent sans cesse empiéter sur leur existence. [...] Toutes ces questions sont directement liées à la manière dont une culture ou une société) gère son système éducatif, car l'éducation n'est pas seulement une préparation à l'entrée dans une culture, elle est une des incarnations majeures du mode de vie de cette culture » (Bruner, 1997, pp. 28–29).

Ce n'est pas exagéré, me semble-t-il, que de souligner l'embarras manifeste des pédagogues face à ce que pourrait être un enseignement de la contingence, que le spectre du relativisme contribue à discréditer. Les préconisations portées par le rapport remis en 1985 au président de la République de l'époque (François Mitterrand) par Pierre Bourdieu, demeurent pour la plupart d'actualité, c'est-à-dire toujours aussi peu suivies d'effet, c'est-à-dire toujours aussi subversives :

Parmi les fonctions imparties à la culture, l'une des plus importantes est sans doute le rôle de technique de défense contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse : cet instrument de pensée libre, à la façon des arts martiaux sur d'autres terrains, peut permettre au citoyen d'aujourd'hui de se protéger contre les abus de pouvoir symbolique dont il est l'objet, ceux de la publicité, ceux de la propagande et du fanatisme politique ou religieux. Cette orientation pédagogique aurait pour fin de développer un respect sans fétichisme de la science comme forme accomplie de l'activité rationnelle, en même temps qu'une vigilance armée contre certains usages de l'activité scientifique et de ses produits. Il ne s'agit pas de fonder une morale sur la science, réelle ou idéalisée, mais de transmettre une attitude critique à l'égard de la science et de ses usages, qui se dégage de la science

même. Quand il arrive qu'on s'en rende compte, ça vous tourne le cœur et tout se met à flotter » .

elle-même ou de la connaissance des usages sociaux qui en sont faits. Le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité : il s'agirait donc de mettre en évidence cet arbitraire et d'élaborer les instruments nécessaires (ceux que fournissent la philosophie, la philologie, l'ethnologie, l'histoire ou la sociologie) pour comprendre et accepter d'autres formes de culture ; de là, la nécessité de rappeler l'enracinement historique de toutes les œuvres culturelles, y compris les œuvres scientifiques (Bourdieu, 1985).

Bruner ne sous-estime pas de son côté les risques qui menacent toute entreprise éducative « officielle », celle-ci tendant à mettre « en valeur certaines croyances, certaines aptitudes ou sensibilités afin de transmettre et d'expliquer comment, selon elle, il faut interpréter l'univers naturel ou social » (Bruner, 1997, p. 31). Cette conception « conservatrice »¹¹⁰ qui « rétrécit le champ de sa quête interprétative » n'est pas sans effet sur « la capacité qu'a une culture à s'adapter au changement ». Or « dans notre monde contemporain, le changement est désormais la norme » ajoute-t-il en 1997 (Bruner, 1997, p. 31). S'inscrivant dans une approche constructiviste qu'il partage avec Goodman (Goodman, 2006) ou encore avec Berger et Luckmann (P. Berger & Luckmann, 1996), Bruner esquisse les grandes lignes et la plus-value d'une approche éducative qui s'en recommanderait :

La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Elle serait en quelque sorte une aide pour que chacun devienne un meilleur architecte, un meilleur bâtisseur (Bruner, 1997, p. 36).

Insistons sur les liens que j'établis entre l'approche brunérienne très succinctement rappelée ici et ma propre conception de l'accompagnement scientifique du changement, telle que je la mets en œuvre dans des opérations de type recherche-intervention. Je veux tout d'abord pointer le fait que cette perspective constructiviste est étroitement liée à une certaine conception de la liberté. Je ne saurais passer sous silence ce que cette

¹¹⁰ Un débat pourrait être mené sur ce point avec la conception de l'éducation que développe Arendt (Arendt, 1972).

dernière doit à la conception sartrienne¹¹¹, proximité qu'il conviendra de préciser dans mes travaux ultérieurs, non pas du point de vue du philosophe que je ne suis pas, mais parce que cette conception organise les interventions qui sont les miennes. Le deuxième point d'appui se trouve pour moi dans la rupture consommée avec l'idée d'une culture intrinsèquement émancipatrice. Dire que la culture donne forme à l'esprit ne revient pas à dire qu'elle forme des esprits libres, ce qui distingue Bruner de la conception classique que rappelle Voirol, à travers l'exemple de Schiller notamment :

À la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle s'est formée une conception normative de la culture articulant étroitement culture et émancipation, à travers ce que les philosophes allemands appelaient la *Bildung* – un terme difficilement traduisible en français, que l'on peut rendre par l'idée de « formation », « éducation », « cultivation » ou « culturation ».[...] Schiller partait du postulat de l'existence de deux instincts : l'instinct formel et l'instinct sensible. L'instinct formel invite l'individu à se déprendre des déterminations naturelles, de ce qui le gouverne sans agir volontaire ; il fait de lui un être apte à exercer la raison, à contrôler ses actes par l'activité de l'esprit en se dégageant des forces irraisonnées. Il permet le libre arbitre et la liberté, et c'est par la raison que l'individu atteint son « humanité ». [...] À l'inverse, l'instinct sensible pousse à agir de manière incontrôlée, non réflexive, à s'engager dans le devenir, à être sensibilité, désir, matière, monde. [...] Une tension irréductible apparaît entre instinct sensible et instinct formel, entre raison et sensibilité. Une tension d'autant plus forte que l'un des instincts tend toujours à se faire au détriment de l'autre, et peut conduire à son éradication. [...] C'est là, précisément, qu'intervient la culture chez Schiller : son rôle est d'assurer une « harmonie » entre les deux instincts. Seule la *culture* peut veiller au maintien des sphères de la sensibilité et de la raison, et contenir ces deux instincts dans la limite de leurs frontières (Voirol, 2013, pp. 209–293).

On conçoit l'attrait qu'un tel programme culturel pourrait exercer sur un chercheur-intervenant soucieux de maintenir les équilibres entre les logiques antagoniques qui travaillent les contextes de son intervention et puisant dans le patrimoine culturel de sa discipline pour y parvenir¹¹². Cette vision positive a toutefois fait long feu, comme Voirol le rappelle, convoquant à ce propos le constat d'Adorno et Horkheimer (Adorno

¹¹¹ Chez Sartre l'existant libre est celui qui, « comme conscience, est nécessairement séparé de tous les autres [...], qui décide de son passé sous forme de tradition à la lumière de son futur, au lieu de le laisser purement et simplement déterminer son présent et qui se fait annoncer ce qu'il est par autre chose que lui, c'est-à-dire par une fin qu'il n'est pas et qu'il projette de l'autre côté du monde » (Sartre, 1946, p. 530).

¹¹² Déconstruire cette vision simpliste ne revient pas à contredire la fonction de problématisation que Berthelot reconnaît aux savoirs des sciences humaines et sociales et que nous évoquions plus haut.

& Horkheimer, 1974): « alors que la culture était une promesse des Lumières, appelée à être le levier de l'émancipation, elle devient le moyen même de l'oppression et se mue en tromperie (*Betrug*) des masses » (Voirol, 2013, p. 300). Et Voirol de préciser :

En un mot, Adorno et Horkheimer ont pensé l'échec du projet d'émancipation par la culture – son inversion en un nouveau mode d'oppression. On peut donc prendre le modèle classique de la culture émancipatrice et le « retourner » de la tête aux pieds et l'on obtient dans les grandes lignes la thèse développée dans la *Dialectique de la raison*. Bien sûr, le caractère radical et surtout assez pessimiste de cette conception de la culture de masse au XX^e siècle a été souligné plus d'une fois. C'est notamment la vision d'un spectateur, destinataire de ces industries, apparemment dépossédé de toute capacité d'interprétation, de réappropriation et de critique, qui a maintes fois attiré l'attention. C'est également le poids important accordé à ces industries, et la sous-estimation des sous-cultures de résistance et de réappropriation des contenus médiatiques au sein des publics de l'industrie culturelle, qui a fait l'objet de plusieurs observations critiques (Voirol, 2013, p. 305).

La convocation *hic et nunc* de ces deux approches, celle de Bruner développant une psychologie historico-culturelle et celle de Voirol analysant les liens entre conception humaniste de la culture et vertu émancipatrice de cette dernière, nécessite une grande vigilance. La position brunérienne consiste en effet à envisager la culture comme une totalité symbolique assurant une médiation entre l'homme et le monde. Cela conduit à penser l'émancipation comme un processus de déconstruction, de dé-naturalisation de ce rapport au monde et du monde lui-même. Ce processus est lui-même culturel (Bajoit, 2013). Dans la conception évoquée par Voirol, l'usage qui est fait du terme « culture » renvoie à une conception « élitiste » s'enracinant dans l'humanisme des Lumières, conception largement étudiée par la sociologie (Bourdieu, 1979; Coulangeon, 2010; Détrez, 2014; Harouel, 2002). C'est cette conception de la culture à laquelle ont été paradoxalement associées, à une certaine époque, des vertus émancipatrices.

Bien que je souscrive aux critiques qui lui sont adressées, les recherches que j'ai conduites m'amènent à reprendre à titre d'hypothèse de travail la formule déjà citée de Charbonnier : « l'acte de se cultiver (au sens de la *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisants de la culture »

(Charbonnier, 2013, p. 100). J'insiste ici sur le statut hypothétique d'une telle assertion, car si l'on conçoit la consistance logique du propos, il n'en demeure pas moins très abstrait, encore trop peu nourri d'analyses concrètes de la façon dont des *bildung* postmodernes peuvent produire des formes d'émancipation. Je ne voudrais pas oublier ici les travaux conduits par Touraine (1978) et le commentaire fulgurant qu'en donne Berthelot (je reproduis cet extrait majeur pour mon propre cheminement en note de bas de page¹¹³).

Je rejoins Voirol lorsqu'il souligne que le réinvestissement du champ de l'émancipation par les chercheurs impose de réinterroger le concept de culture :

Il y a lieu, surtout, de développer des concepts permettant de démêler ce mélange d'aspects émancipateurs et de formes nouvelles de domination, d'élaborer un concept de culture exigeant, qui rende possible à la fois de mener une critique de la culture contemporaine et d'ouvrir un horizon d'émancipation – sans se prendre au piège de la pensée conservatrice évoquée en introduction et ses distinctions figées entre populaire *versus* savant, légitime *versus* illégitime, qui alimentent l'élitisme (Voirol, 2013, p. 324).

C'est à travers la mise en œuvre de démarches de recherche-intervention à venir que je souhaite engager ce réexamen, en focalisant mon attention sur le rôle que les œuvres et plus précisément les œuvres contre-culturelles peuvent jouer dans la résolution des épisodes de crise que les individus traversent.

¹¹³ [...] Les composantes communicationnelles et herméneutiques de cette aptitude vont être essentiellement développées par la sociologie d'*intervention*. Le savoir des sciences sociales n'y est plus là dans un rapport hiérarchique de l'amont (la théorie) à l'aval (l'application). Il se donne à voir comme capacité d'analyse, de déchiffrement partagé, de « maïeutique ». Au feu de sa réappropriation par des acteurs sociaux, il passe en quelque sorte, si l'on veut bien nous autoriser cette référence à Hegel, d'un universel abstrait à un universel concret : en témoigne très clairement un texte où Alain Touraine explique que « faute de disposer d'une analyse », les mouvements sociaux risquent de n'être voués qu'à une révolte autodestructrice, dans un contexte social « écrasé entre le pouvoir absolu et les lois de la nature ». À l'inverse « l'intervention doit être le lieu où la réflexion et l'expression se retrouvent pour engendrer l'analyse et pour produire l'action ». L'action est alors précisément cet universel concret opposable aux universels abstraits que sont le pouvoir absolu, les lois de la nature, mais également une théorie qui, oublieuse de ses origines, ne se soucierait pas de féconder le réel. Sans se projeter nécessairement dans le champ d'une historicité conçue comme autoproduction du social, cette perception et cette pratique du savoir des sciences sociales comme intervention, se manifestent également chez de nombreux sociologues pratiquant la recherche-action » (Berthelot, 1996, p. 220).

3.2. Se faire soi en milieu changeant : des crises et des œuvres

Avant de développer les éléments de cette deuxième phase d'élaboration, je veux en donner l'argument de la façon la plus concise qui soit. En dépit de la forme assertive du propos qui suit, c'est bien comme une conjecture que celui-ci est à entendre.

Nombre des changements qui sont à l'œuvre dans les institutions et les organisations s'appuient sur des doctrines laissant peu de place à la controverse. Ces doctrines se matérialisent sous la forme d'œuvres, au sens que Meyerson donne à ce terme (Meyerson, 1948). La thèse de Meyerson consiste à affirmer que « la fonction principale de toute activité culturelle collective est de produire des œuvres, selon son propre terme, qui finissent par assumer une vie propre » (Bruner, 1997, p. 39). Précisant ce mécanisme d'externalisation, Meyerson indique :

C'est donc en même temps une tendance qu'a la pensée à extérioriser ses créations, ou plus exactement à les considérer comme des réalités extérieures ; et dans le cas où cette projection est le plus poussée, l'objet acquiert une véritable indépendance ; on peut le décrire, on peut apprendre indéfiniment de lui. [...] L'objet peut même acquérir une vie propre, une spontanéité. Il est un être. Il peut devenir une source de prescription. [...] L'objet n'est pas seulement détaché de l'esprit. Dire qu'il est un être, c'est dire aussi qu'il a une certaine individualité, une forme, qu'il est, jusqu'à un certain point, détaché d'un fond de réalité, isolé des autres objets (Meyerson, 1948, pp. 31–32).

Le slogan « jamais la première fois sur un patient » promu par la Haute Autorité de Santé (Granry & Moll, 2012), le portfolio qui organise la formation des élèves infirmiers, les jardins publics qui agrémentent nos villes sont des œuvres, des réalisations culturelles externalisées qui ont acquis une vie propre. Elles ont une consistance supérieure à celle des réalisations symboliques qui s'élaborent à travers l'interaction sociale ou dans les flux de conscience au sein desquels notre pensée s'élabore. Cette externalisation a des avantages que Bruner souligne : « En tout premier lieu, et c'est évident, ces œuvres collectives à la fois créent et maintiennent la solidarité de groupe.¹¹⁴ Elles aident à *construire* une communauté, et les communautés

¹¹⁴ Cf. les études d'Anzieu et Martin sur la dynamique des groupes restreints (Anzieu & Martin, 2013).

d'apprentissage mutuel n'y échappent pas » (Bruner, 1997, p. 39)¹¹⁵. L'auteur ajoute : « Les œuvres et les travaux en cours constituent des modes de pensée qui sont à la fois partagés et négociables dans un groupe » (Bruner, 1997, p. 40).

Si j'entends qu'une telle conception vaille dans le cadre d'une classe, je m'interroge sur sa validité dans un contexte professionnel de changements promus. Dans de telles conditions, les œuvres n'assument-elles pas une fonction de clef de voûte du changement, difficilement conciliable avec celle d'aiguillon des débats ? Auréolée d'une robustesse que je pointais et que la labilité des interactions sociales ne peut que lui envier, l'œuvre s'accompagne d'un appareil idéologique voire mythologique sur lequel Bruner insiste (*id.*, p. 41). Cette robustesse prend une forme singulière dans les situations de changement permanent que j'ai décrites plus haut (Bauman, 2013) : la dernière née des œuvres renvoie en effet aux oubliettes les générations d'œuvres qui l'ont précédée à un rythme souvent soutenu. Cette accumulation effrénée empêche toute mobilisation dans une perspective potentiellement critique. En l'absence de contradiction disponible, les collectifs en viennent à régler leurs pas sur la doctrine que l'œuvre nouvelle matérialise, sans considération des changements de cap antérieurs¹¹⁶. La situation n'est pas sans faire écho à ce récit du chef bigouden du *Crabe Tambour* (Schoendoerffer, 1977), dans lequel un prêtre entraîne ses fidèles à la poursuite d'une « nuée blanche » apparue dans le ciel. Tous les matins le signe leur désigne l'est et tous les soirs l'ouest. Et les pèlerins infatigables rebroussement chemin : « C'était l'année du premier vol New-York Paris en Boeing 707, cap à l'est le matin et cap à l'ouest le soir » concluait le marin en avalant sa gorgée de cognac.

¹¹⁵ C'est la force incomparable des points fixes sur la fragilité de ce qui est voué au mouvement, à l'éphémère, que l'on songe à la formule d'Archimède : « donnez-moi un point d'appui et je soulève le monde ». Elle peut ici être prise au sens métaphorique. Pour soulever le monde, les discours ne suffisent pas, il faut aussi des œuvres qui peuvent bien évidemment consister dans la retranscription de discours : « sous les pavés la plage », « il est interdit d'interdire », etc.

¹¹⁶ Nous avons bien entendu à l'esprit la succession des réformes que nous avons eu à connaître au cours de notre carrière d'enseignant du premier degré.

La puissance des œuvres est d'autant plus forte que l'œuvre émane d'une autorité qui la légitime et qu'elle représente publiquement. Il faut du temps avant que les oppositions ou réticences qu'elles suscitent parviennent à s'externaliser pour produire elles-mêmes des œuvres. Sainsaulieu a analysé sous l'angle de la difficulté d'accès à la différence, les raisons qui peuvent freiner l'émergence d'une contradiction collective :

Il semble ainsi que le processus d'identification aux puissants dans les rapports de travail renseigne sur un phénomène beaucoup plus général dans les relations humaines qui est celui des difficultés d'accès à la différence, parce que les rapports humains recouvrent des répartitions d'influence inégales avec lesquelles il faudra compter pour imposer sa différence. Les identifications aux autres, sur le modèle de l'identification aux puissants, pourraient être interprétées comme le produit d'une évaluation permanente des moyens dont on dispose pour engager le combat contre l'ordre établi. S'identifier à l'autre est le résultat d'un constat de sa faiblesse dans les échanges que l'on peut avoir avec lui, parce qu'on n'a pas les moyens de soutenir sa différence dans le système social des échanges humains où l'on est placé (Sainsaulieu, 1977, pp. 308–309).

Au-delà de sa fonction d'orientation des collectifs professionnels, l'œuvre met en scène un rapport de force qu'elle tend à déshistoriciser. Bien que l'exemple soit quelque peu outrancier, songeons au rôle que l'architecture a pu jouer dans les régimes totalitaires. Songeons au propos d'Arendt :

Les hommes de parole et d'action ont besoin aussi de l'*homo faber* en sa capacité la plus élevée : ils ont besoin de l'artiste, du poète et de l'historiographe, du bâtisseur de monuments ou de l'écrivain, car sans eux le seul produit de leur activité, l'histoire qu'ils jouent et qu'ils racontent, ne survivrait pas un instant » (Arendt, 1983, p. 118).

Je veux pointer ici la marque d'une dissymétrie importante pour le projet qui est le mien : l'inégale disponibilité d'œuvres concurrentes, exprimant des choix d'orientation adverses et permettant de soutenir la délibération des acteurs concernés par un changement, quel qu'il soit. En découle l'impossibilité d'évaluer précisément le rapport des forces en présence (en référence à ce que dit Sainsaulieu), ce qui conduit à sous-estimer la possibilité d'« engager le combat contre l'ordre établi ». De ce point de vue, la mise en scène de l'orthodoxie contribue à soutenir une vision des rapports sociaux favorable au projet que les œuvres servent.

Nous touchons au cœur du modèle théorique que j'envisage de développer et de mettre à l'épreuve, modèle qui m'amène à considérer que la mise à disposition d'œuvres que je qualifierai dans la suite de cet écrit de contre-culturelles pourrait jouer un rôle cognitif et politique : i.e. permettant d'envisager d'autres voies possibles (conscientisation, subjonctivation) et de soutenir une réévaluation du rapport des forces en présence. Les grandes lignes de cette conceptualisation *in progress* étant posées, je vais revenir de façon plus méthodique à l'exposé de ma réflexion, en m'appuyant dans les paragraphes qui suivent sur une recherche antérieure¹¹⁷ (Broussal & Gaudron, 2011).

Cette recherche partait du constat selon lequel tout individu avait à connaître au cours de sa vie professionnelle un certain nombre de logiques potentiellement aliénantes. Nous appuyant sur Malrieu (1979), Jean-Philippe Gaudron¹¹⁸ et moi-même considérons que ces aliénations, en agissant sur la personne, provoquent des crises de personnalisation dont le sujet essaie de se sortir par des projets et des actions de changement social. Cela nous conduisait à préciser l'usage que nous faisons du terme de crise. Je reprends ici quelques éléments que je retiens pour leur contribution à la caractérisation du modèle.

Je rappellerai tout d'abord avec Toutut que deux courants principaux dominent les démarches d'analyse de la crise :

Le premier courant, inspiré de la clinique psychiatrique et de la psychanalyse place la crise au centre du sujet. [...] Cette conception défend l'idée d'une forme élaborée de répétition dans le présent des expériences critiques très anciennes de la vie du sujet. Le deuxième courant, inspiré des conceptions systémique et cybernétique, aborde la crise du point de vue des interactions sujet-environnement, et des agencements particuliers entraînés dans l'organisation du sujet du fait de circonstances réelles. Le sujet est placé ici au centre de la crise, et s'il la signifie, elle est censée produire des effets mécaniques objectifs et comparables (Toutut, 1997, p. 33).

¹¹⁷ Celle-ci étudiait la crise de personnalisation à travers l'expérience de quarante bénéficiaires d'un dispositif issu du champ de la formation professionnelle : le bilan de compétences.

¹¹⁸ Professeur des Universités, Université de Toulouse II-Jean Jaurès, INETOP.

Certains auteurs distinguent deux types de crises, selon que les causes en sont internes ou externes (Barus-Michel, Giust-Desprairies, & Ridet, 1996), d'autres vont jusqu'à faire de la crise un moment du développement (Erickson, 1972), point de vue qui est discuté : « Si l'on appelle crise toute période de conflit et de mutation, avec ce qu'elle comporte de résistances au changement et de tensions vers une métamorphose, on peut alors estimer que la vie entière est une crise » (Bolzinger, 1982, p. 475).

Morin souligne de son côté l'évolution sémantique du terme : « À l'origine, *Krisis* signifie décision : c'est le moment décisif dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui crise signifie indécision » (Morin, 1976, p. 149) (1976, p. 149). La mise en évidence de ce mouvement et la mention de l'origine proactive du terme sont déterminantes. L'idée de menace, de rupture, de perte de contrôle, d'incertitude semble aujourd'hui s'imposer :

Qu'est-ce qu'une crise ? L'idée la plus généralement répandue est celle d'un changement brusque et décisif dans le cours d'un processus [...]. À l'idée de crise est associée celle d'une menace mortifère, d'une attaque vitale. C'est sans doute par le vécu de la crise que la notion d'une rupture apparaît fondamentale : et il s'agit là d'une séparation et d'un arrachement (Kaës, 1979, p. 14).

Lagadec (1991) aborde ainsi la crise sous l'angle d'un « triple défi » : elle serait à la fois déferlement (situation d'urgence qui déborde les capacités), dérèglement (menace de désintégration du système) et rupture (menace de désintégration de l'univers de référence).

M'intéresse notamment le fait que ces conceptions de la crise mobilisent, implicitement ou explicitement, des conceptions de l'individu sensiblement différentes. Si certaines entretiennent la vision d'un « individu assujéti à une situation externe, réagissant tant bien que mal à des déterminismes qui le dépassent » (Curie, 1993, p. 300), d'autres considèrent la crise comme un sursaut (Morin, 1976) par lequel le sujet trouve l'énergie d'affronter des problèmes dans lesquels il se trouvait englué. Ces visions promeuvent la conception d'un sujet actif capable de dépasser la normativité sociale, un sujet qui :

loin d'une approche psychologisante négligeant les facteurs de situation et une approche sociologisante occultant plus ou moins les possibilités d'agir accomplit un travail d'appropriation pour donner du sens à ses conditions d'existence et de travail pour agir tant bien que mal sur son présent et son devenir » (Curie, *id.*).

Je souscris pour ma part à la conception qui consiste à considérer positivement l'émergence d'épisodes de crise dans les situations de changement que les individus ont à connaître. La crise surgit de la conscience qu'a la personne des enjeux liés aux changements, qu'il s'agisse de changements qui lui sont imposés ou de changements envisagés par l'individu. Elle constitue un moment de ré-appropriation de son histoire par l'individu, culminant dans la cristallisation (au sens chimique du terme) de scénarios antagoniques sur lesquels la décision va porter. La crise restaure le choix là où l'inéluctabilité prévalait. Affirmant la vertu constructive de la crise, je ne sous-estime aucunement les difficultés, les angoisses, les traumatismes qui lui sont associés.

Le concept d'attitude-personne permet d'avancer sur le lien que l'on peut établir entre crise et personne, mais on pourrait aussi approfondir les rapports entre crise, engagement¹¹⁹, conviction et liberté¹²⁰.

Concernant ce qu'il développe autour de l'idée d'attitude-personne, Ricœur énonce les quatre critères suivants :

¹¹⁹ « Heureusement pour nous, la crise se voit contrebalancée sous la plume de Ricœur par une autre caractéristique essentielle de l'attitude-personne : l'engagement. En tant que caractéristique essentielle de l'attitude-personne, la notion d'engagement ne doit pas simplement être prise dans le sens étroit où on l'entend parfois quand on évoque l'engagement public ou politique d'une personne, mais doit être comprise au sens plus large d'un avoir-à-être impliquant la nécessité de prendre des décisions, d'agir selon des motifs, de s'orienter dans l'existence et de mener cette vie dans laquelle nous sommes plongés malgré nous. Il faut bien voir que cette seconde caractéristique est plus qu'un simple contrepoids stratégiquement introduit par Ricœur pour rééquilibrer sa conception de la personne. En y regardant de plus près, on remarque bien qu'il s'agit là d'une caractéristique corrélative à la première. En effet, ce n'est que sur le fond d'une nécessité incontournable de s'engager, constitutive de toute existence personnelle, que la crise peut venir troubler nos repères. En un mot, il n'y a de crise possible que pour celui qui a à s'engager » (Vallée, 2013, p. 272).

¹²⁰ « Ce qui est en jeu dans la décision, c'est une liberté qui se décide en faveur d'une action particulière. Mais cette liberté n'est jamais acte pur, affirmation parfaitement aveugle d'une pure spontanéité. En réalité, la décision s'appuie toujours sur un vouloir motivé, c'est-à-dire sur une volonté déterminée par des motifs. Cela signifie qu'elle inclut toujours en elle une part d'accueil de ce qui se présente comme une fin digne d'être poursuivie, ou comme une raison valable de réaliser une action. Mais la décision ne s'épuise pas dans le simple accueil d'un motif légitime, elle est également une résolution active en faveur de telle ou telle chose » (Vallée, 2013, p. 275)

Premièrement, est personne cette entité pour laquelle la notion de crise est le repère essentiel de sa situation. Percevoir ma situation comme crise, c'est ne plus percevoir quelle est ma place dans l'univers. S'apercevoir comme personne déplacée est le premier moment constitutif de l'attitude-personne. Ajoutons encore ceci : je ne sais plus quelle hiérarchie stable de valeurs peut guider mes préférences ; le ciel des étoiles fixes se brouille. Je dirai encore : je ne distingue pas clairement mes amis de mes adversaires. Ces trois traits attestent que la notion de crise, pour caractériser l'attitude-personne, déborde le champ économique, social et culturel. Elle fait partie de ce qu'on pourrait appeler une critériologie de l'attitude-personne. Mais je voudrais ajouter encore un trait à l'idée de crise [...] : il y a pour moi de l'intolérable. Dans la crise, j'éprouve la limite de ma tolérance» (Ricœur, 1983, p. 116).

L'usage du terme de personne ne renvoie pas ici à l'idée d'une permanence idéalisée du moi, ce qui serait contraire à la thèse de Ricœur (1990) ¹²¹. De la même façon, dans le champ de la psychologie, le terme de personnalité est progressivement abandonné au profit de celui de personne et plus encore de personnalisation. Malrieu appréhende la personne à travers certaines activités du sujet : « La personne est l'activité par laquelle le sujet régule ses comportements dans un domaine de vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines » (Malrieu, 1979, p. 3). Pour cet auteur, « La personnalisation est une action (généralement une coaction avec les pairs, avec tel ou tel modèle) en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation » (Malrieu, Malrieu, & Widlöcher, 1973, p. 41). Envisager les choses sous cet angle n'est pas sans effet sur la conception de l'émancipation, qui ne saurait dès lors être envisagé comme la capacité pour l'individu de s'affranchir des contraintes extérieures pour permettre le plein épanouissement de son moi, mais bien comme la poursuite d'un « juste » équilibre entre conservation et altération reposant sur le souci de soi et des autres (Foucault, 2001) ¹²².

¹²¹ « La thèse de Ricœur est que l'identité, au sens d'ipse, n'implique pas un noyau non changeant de la personnalité. En étudiant le caractère et la parole tenue, l'auteur fait l'hypothèse que l'intervention de l'identité narrative est nécessaire pour maintenir la polarité entre le pôle du caractère où *idem* et *ipse* coïncident presque et le pôle du maintien de soi où l'ipséité s'affranchit de la même » (Briçon, 2008, p. 4).

¹²² Concernant le rapprochement de Foucault et de Ricœur qui peut ici surprendre, voir *Paul Ricœur et Michel Foucault* (Goetz, 2004).

La définition de la personnalisation élaborée par Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, rassemble sous l'angle de la multiplicité des quêtes qui la compose les dimensions essentielles du processus de se faire soi :

la personnalisation est un processus par lequel l'individu se construit et se développe en tant que personne, à travers de multiples quêtes en relation avec autrui. Le sujet se personnalise à travers plusieurs quêtes. Une quête d'un pouvoir et d'une capacité de contrôle (avoir une marge de manœuvre dans la négociation avec autrui, avoir la capacité de s'approprier des objets...). Une quête du sens et de la signification (chercher à comprendre la signification du monde, de la vie de la culture, de la société ; de l'autre de soi-même, besoin de donner du sens...). Une quête d'autonomie (efforts pour construire ses propres limites, de définir les règles du jeu personnel, liées ou opposées à celles proposées ou imposées par les autres, ou par les institutions). Une quête de valeur et de projets (face à des situations conflictuelles, réorganisation des conduites personnelles, choix entre différentes représentations et valeurs, construction de projets et de visées de dépassement des conflits). Une quête de réalisation de soi (auto-construction par le projet, l'engagement, la réalisation d'œuvres à travers la communication avec autrui) (Tap, Esparbes-Pistre, & Sordes-Ader, 1997, p. 191).

C'est comme adjuvant à ces quêtes multiples que je me propose de présenter dans les paragraphes qui suivent le rôle supposé des œuvres contre-culturelles.

3.3.L'ensemencement contre-culturel : conscientisation et subjonctivation

Dans son roman *Le temps désarticulé* (Dick, 1975), Philip K. Dick place son héros, Ragle Gum, dans une bourgade paisible des années 50. Pour seule occupation, Ragle Gum participe à un jeu-concours : « Où sera Le Petit Homme Vert la Prochaine Fois ? » Bénéficiant d'une chance inconsiderée, Ragle en est jour après jour le gagnant indétronable, ce qui lui assure des revenus suffisants pour vivre. Il occupe son temps libre à flâner ici ou là à la recherche d'objets insolites. C'est ainsi qu'il tombe sur une revue abandonnée dans un terrain vague dans laquelle il lit un article à la gloire d'une certaine « Marilyn Monroe », actrice prétendument célèbre, mais dont personne dans le village ne semble avoir connaissance. Cette découverte est la première d'une série de révélations qui vont l'amener à comprendre que la réalité confortable dans laquelle il vit n'est qu'une mise en scène, une illusion entretenue par le pouvoir à des fins militaires.

L'œuvre, ici un magazine, a permis au protagoniste d'entrevoir la possibilité d'une réalité différente de celle dans laquelle les artifices qui l'entourent l'entretiennent.

L'œuvre contribue par conséquent à une forme de conscientisation¹²³, celle-ci se situant au-delà de la simple prise de conscience :

Car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. [La conscientisation] implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est une façon de voir comment la société fonctionne. C'est un moyen de mieux comprendre le problème des intérêts, la question du pouvoir. Comment obtenir le pouvoir, ce qui signifie ne pas avoir le pouvoir. Enfin, elle implique une lecture plus approfondie de la réalité et le sens commun étant au-delà du sens commun (Freire, cité par Torres, 1998).

Bien que je la mobilise dans un cadre sensiblement différent de celui de la réflexivité enseignante, les arguments qu'Estrela mobilise en sa faveur me paraissent tout à fait transférables dans le champ de l'accompagnement au changement :

[...] la notion de conscientisation, insérée dans une conception essentiellement dialogique de l'éducation et de la formation peut donner un nouveau sens au développement de la réflexivité enseignante dans la mesure où :

- elle requiert une lecture critique de la réalité pédagogique et la découverte de son historicité, poussant ainsi l'enseignant, lui aussi étant un être inséré dans l'histoire, à s'interroger sur les contextes institutionnels et sociaux qui permettent une interprétation différente du problème considéré ou aident à comprendre la relation entre le particulier et le global;
- elle unifie l'exercice de la raison dépassant l'opposition artificiellement établie entre rationalité technique et rationalité pratique, entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et savoirs d'action;
- elle restitue au sujet sa place de sujet historique constructeur de connaissance et de changement social;

¹²³ Je renvoie ici à l'article de Mottier-Lopez qui établit des liens entre recherche collaborative et conscientisation critique. Elle y évoque les travaux de Dumas et Séguier : « En se fondant sur les concepts-clés de Freire, Dumas et Séguier (2010) définissent trois "niveaux ou contenus de conscience" inter-reliés : (1) la conscience pré-critique ou naïve, (2) la conscience critique assimilatrice qui a une fonction d'acculturation, (3) la conscience critique émancipatrice qui soutient l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action d'un individu et des groupes sociaux concernés. À partir d'actions concrètes, circonscrites dans le temps et l'espace, les personnes regroupées pour faire face collectivement à des problèmes communs sont susceptibles de prendre conscience de leur situation, de leur environnement, de leurs intérêts, de leurs potentialités, de leurs capacités, de leur force collective (p. 77) » (Mottier-Lopez, 2015a, p. 124).

- elle équilibre les rapports entre personne et profession;
- elle articule dans un ensemble cohérent les dimensions technico-scientifiques et éthico-politiques de l'éducation et de la formation, permettant ainsi non seulement l'isomorphisme souhaitable entre éducation et formation, mais aussi l'opérationnalisation des méthodes et techniques les plus variées de réflexion en fonction d'objectifs bien définis (Estrela, 2001, p. 64).

L'ensemencement contre-culturel me paraît par ailleurs assumer une fonction subjonctivante, notamment lorsqu'il repose sur la mobilisation de récits. Précisons la façon dont Bruner entend la subjonctivation. L'auteur commence par rappeler « qu'il existe deux voies principales par lesquelles les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde, et structurent leur expérience immédiate de ce monde : l'une semble plus spécifiquement dévolue au traitement des "choses" physiques, tandis que l'autre s'intéresse aux gens et à leurs problèmes. On a convenu de les nommer respectivement pensée logique-scientifique et pensée narrative » (Bruner, 2008, p. 58). Pour Bruner : « Être dans le mode subjonctif, c'est [...] quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les "possibles" humains. Un acte du discours narratif "réussi" ou "saisi" produit donc un monde subjonctif » (Bruner, 2008, p. 44). Comme je l'évoquais dans un texte consacré à l'analyse des pratiques (Broussal, 2014) l'itinéraire modal qui va de l'indicatif au subjonctif recouvre le passage du factuel au potentiel, il permet d'échapper à l'enkystement des situations pour imaginer d'autres possibles.

Il convient à présent de clarifier l'usage que je fais de la qualification contre-culturelle et de pointer les aspects qui me paraissent se rattacher à l'intention émancipatrice qui est au cœur de l'accompagnement scientifique du changement que j'entends tout à la fois étudier et promouvoir.

C'est à l'ouvrage de Roszack (1970) qu'est généralement attribué le succès du terme de contre-culture. L'ouvrage est sous-titré « réflexions sur la société technocratique et l'opposition de la jeunesse ». Ainsi que Roszack le montre, le terme recouvre des mouvements bien différents :

D'un côté, il y a la bohème illuminée des beatniks et des hippies ; de l'autre, l'activisme politique endurci de la Nouvelle Gauche estudiantine. Ne s'agit-il pas en réalité de deux mouvements distincts et antithétiques, l'un (qui remonte à Ginsberg, Kerouac, etc.) cherchant à se dissocier de la société américaine, l'autre (qui remonte C. Wright Mills et aux restes de la vieille gauche socialiste) cherchant à investir et à révolutionner notre vie politique ? (Roszak, 1970, p. 75).

Mais les analyses que fournit Roszak de l'opposition de ces contre-cultures à la technocratie, la déconstruction qu'il effectue du « mythe de la conscience objective » paraissent aujourd'hui encore pertinentes :

C'est pour cette raison que la contre-culture, qui s'appuie plus sur un sens personnaliste de la communauté que sur les valeurs techniques et industrielles, apparaît comme une critique radicale de la technocratie plus que n'importe laquelle des idéologies traditionnelles. Si l'on part d'un sens de la *personne* qui s'aventure jusque dans les profondeurs psychanalytiques, on peut rapidement en arriver à un point de vue qui rejette beaucoup de valeurs jusqu'alors indiscutées de l'industrialisme lui-même. On en vient vite à parler de « standards de vie » qui transcendent la productivité, l'efficacité, le plein emploi et l'éthique travail-et-consommation. C'est la qualité et non plus la quantité qui devient la pierre de touche de toute valeur sociale (Roszak, 1970, p. 227).

Bien qu'écrits il y a près de cinquante ans, cette remise en cause paraît animer encore aujourd'hui bien des mouvements contre-culturels¹²⁴. Le mouvement contre-culturel se caractérise en outre par une intense production d'œuvres. En témoigne le numéro spécial d'*Actuel* de 1971, intitulé « Les grands textes de la nouvelle culture » (Lacroix, Landrin, Pailhès, & Rolland-Diamond, 2015). Il y a bien une bibliothèque « contre-culturelle » qui se constitue dès les années 70 et dont le numéro d'*Actuel* dresse un inventaire. Ces œuvres vont jusqu'à revendiquer une fonction d'insémination que je reprenais dans le titre de cette section, particulièrement visible dans le titre d'une revue, *Semina*, qui paraît sur la côte ouest des États-Unis entre 1955 et 1964 :

¹²⁴ Dans un entretien, Patrick Rambaud, l'un des fondateurs du magazine *Actuel* indiquait : « Impossible de la décoincer [la culture dominante], nous en réclamions une autre, ce qui nous engageait à renverser ses valeurs cul-par-dessus tête. [...] Que nous offrait la société où nous errions ? Le rapport de force, la performance, la compétition. Cela a-t-il vraiment changé ? Pas assez. Nous patageons encore dans un univers de la quantité, quand nous aurions besoin de la qualité. Bill Gates a pour l'instant écrasé Montaigne. Internet en est le terrible symbole, comme si savoir se résumait à accumuler » (Saint-Jean-Paulin, 1997, p. 195).

Le mot latin « *semina* » peut se traduire par « semences », sperme (*semen*) ou graines (*seeds*). La forme, le contenu et le mode de distribution de *Semina* expriment toutes les connotations de dissémination et de transmission, d'insémination et de reproduction, de germination et de création, associées à ce terme polysémique. D'ailleurs, en 1969, Dennis Hopper (1936-2010) validait en quelque sorte la fonction sociale assumée par Berman [éditeur de *Semina*] en attribuant à son ami le rôle du semeur dans une communauté hippie dans Easy Rider (Lacroix et al., 2015, p. 66).

La référence à la contre-culture renvoie en outre à des expériences vécues, ce que Morin qualifie d'utopies concrètes (Morin, 1994). C'est là sa force de permettre de s'opposer au modèle dominant non seulement par des idées, mais par le récit d'aventures ayant rassemblé des groupes humains. On ne peut ignorer le réservoir que constituent les expériences communautaires des années 70. Ainsi celle des *diggers* qui entreprennent par eux-mêmes d'édifier la contre-société *free*. La communauté donne ainsi vie à l'éthique DIY¹²⁵ (Jezo-Vannier, 2013, p. 111). Le mouvement hippie (Dister, 2009; Hoskyns, 2006; Monneyron & Xiberras, 2008) a lui-même essaimé à travers le monde. Le mouvement punk lui-même (Bangs, 2014; Marcus, 1989; O'Hara, 2003) est classé par certains auteurs dans le rang des contre-cultures, bien que son slogan emblématique (*No future!*) contredise quelque peu le principe de durabilité que je considérerai plus bas comme caractéristique de la contre-culture :

La contre-culture punk a donc été cette extase sombre de l'Histoire où s'effondrent la promesse d'un avenir ensoleillé et les chimères d'une triomphante marche en avant. Mais [elle] fut aussi un rire sauvage, l'expression d'une vitalité sans doute excessive pour une époque assignant chacun à la gestion d'un capital. [...] La contre-culture punk, dispendieuse, néglige ce temps des gestionnaires, des libérateurs et des comptables. À cette économie domestique, elle oppose la fulgurance du refus (Bourseiller & Penot-Lacassagne, 2013, p. 231).

L'insurrection punk et son nihilisme exacerbé n'a toutefois pas tarié la source contre-culturelle, et après une période de déclin, les analyses de Touraine (Touraine, 1974) montrent que les conditions d'un retour sont depuis quelques années réunies¹²⁶. Que

¹²⁵ « Do It Yourself », slogan qui sera repris par le mouvement punk.

¹²⁶ « [...] selon Touraine la crise des économies avancées viendrait restaurer en le renouvelant un phénomène jugé moribond. Le changement de conjoncture économique, "l'abandon de l'espoir de transformations sociales, associé au recul très rapide, au moins en Europe occidentale, de l'idéologie marxiste", provoquerait "un certain retour à la contre-culture", qui préparerait la création d'une nouvelle

l'on considère ce qui se joue à Notre Dame des Landes et dont témoigne le travail de la sociologue Sylvaine Bulle :

À la différence des zones temporaires et des zones de libération subalternes la ZAD de Notre-Dame-des-Landes met en son cœur une réflexion sur les instruments de l'émancipation (de Karl Marx à Jacques Rancière). À cet effet, les activités qui s'y déroulent sont tournées vers l'expérimentation politique, les occupants s'auto-organisant pour faire de leur lieu de vie une « Commune » révolutionnaire et utopique, bien au-delà de la critique du capitalisme. On émet alors l'hypothèse, non pas d'une politisation de l'espace local, ou d'un mouvement social, mais un moyen de parvenir à une praxis, que les activistes définissent comme projet, tantôt anarchiste, tantôt révolutionnaire. Cet aspect nous renvoie à la dimension proprement imaginative et imaginaire de l'espace, que les situationnistes, parallèlement à la critique marxiste d'Henri Lefebvre ou de Michel de Certeau ou à la pensée libertaire, ont pu saisir à partir de lignes, d'espaces tracés par des habitants. Dans cet esprit, les pratiques occupantes ne sont pas de simples taxinomies scientifiques, mais peuvent être décrites comme une œuvre collective, s'appuyant sur le langage, des expériences de vie et des descriptions issues du sens commun (Bulle, 2016).

Bien que le projet soit de moins grande ampleur, on en trouve des traces dans ce qui peut conduire des adultes socialement insérées à jouer dans un groupe de rock – l'appartenance de ce genre musical à la contre-culture n'étant pas aussi évident qu'il n'y paraît (Chastagner, 2016):

L'engagement dans le rock correspond à une quête dans laquelle les musiciens et les groupes tentent d'inventer un espace social pour chercher collectivement à exister par eux-mêmes ; cette utopie concrète contribue à l'émergence d'un collectif où les musiciens tentent de vivre ensemble une expérience singulière. Le Nous musical est une recherche de communauté qui se constitue à travers la figure de l'aventure où se mêle le désir d' « autre chose » (Tassin, 2004, p. 127).

Analysant les documents produits par les Anonymous, Jizzo Vannier montre la parenté du mouvement avec les valeurs de la contre-culture :

On retrouve également dans le document introduisant l'Opération Tunisia, cet appel répété à l'investissement et la responsabilisation de chacun ; si présents dans l'esprit de la contre-culture. Les Anonymous invitent chaque citoyen à se mobiliser et se lever, pour reprendre la parole et s'opposer aux menaces qui pèsent contre les libertés fondamentales. Leur nom, leur bannière de l'anonymat, leur culture du

force politique (les cas de l'Allemagne, des Pays-Bas et de l'Italie, où s'unissent différents courants contestataires – écologistes, pacifistes, féministes...- sont avancés) » (Bourseiller & Penot-Lacassagne, 2013, p. 13).

secret, leur recours au masque blanc souriant, tous ces éléments qui alimentent la controverse, permettent à la fois de protéger leurs identités contre tout risque d'arrestation, et, sur un plan plus symbolique, de dire qu'ils sont parfaitement égaux, qu'ils sont à la fois personne et tout le monde, que derrière ce masque peut se cacher n'importe quel citoyen (Jezo-Vannier, 2013, pp. 54–55).

Plus proche des environnements dans lesquels nos recherches-interventions se déroulent, on retrouve cette capacité à témoigner d'utopies concrètes dans un film comme *l'École buissonnière* romançant le parcours de Freinet (Le Chanois, 1949), dans un site comme *Question de classe(s)* (site alternatif d'éducation, de lutte et de pédagogie), dans des blogs comme celui de *l'Organisation libérée* (« Enfin un film sur le "Bonheur au travail," » 2014), ou encore dans les vidéos d'un directeur de clinique toulousain proposant un nouveau regard sur l'innovation dans le champ de la santé (Pon, 2015) à partir de sa propre expérience de directeur de clinique.

Il serait par ailleurs intéressant de développer plus largement les rapports complexes que les tenants de la contre-culture entretenaient au travail, le spectre des positions allant de la forme radicale de refus du travail exprimée par Abbie Hoffman¹²⁷, à des positions plus conciliantes :

Les hommes et les femmes qui ont cherché à inventer ces modes de vie alternatifs contre-culturels ont rencontré sur leur route de nombreux défis et toute une gamme de tensions créatives et parfois destructrices. La plupart d'entre eux n'avaient toute légitimité à l'établissement politique. Mais pour établir leurs entreprises ou pour exercer le métier de leur choix, ils durent frayer leur voie dans les méandres de la bureaucratie administrative, voire se gagner le soutien d'agents publics. Nombreux étaient ceux qui méprisaient les valeurs du marché et les impératifs de profit du système de l'entreprise privée. Certains voulaient toutefois créer leurs propres sociétés ou avoir un commerce qui fournirait les produits que les membres de la contre-culture désiraient et dont ils avaient besoin (Lacroix et al., 2015, pp. 494–495).

Si, comme l'évoque les auteurs, la « vision d'une vie de coq en pâte, libérée du travail » a constitué une image très largement diffusée aux États-Unis et ailleurs :

¹²⁷ « Qui va faire alors le travail ? Rien à foutre » (Hoffman, 1968, p. 225, cité par Lacroix, Landrin, Pailhès, & Rolland-Diamond, 2015, p. 497)
(Lacroix, Landrin, Pailhès, & Rolland-Diamond, 2015, p. 497)
(Lacroix, Landrin, Pailhès, & Rolland-Diamond, 2015, p. 497)

cette image et la réalité du hippie « libre », anti-travail cache plus qu'elle ne révèle la construction historique d'une contre-culture transnationale à la fin des années 1960 et dans les années 1970. En tension créative avec l'idéal de libération de l'aliénation du travail rémunéré figurait la possibilité de réinventer le travail et de trouver des modes de subsistance alternatifs. Cette expression de « mode de vie juste » n'est pas une expression de l'époque, mais elle est utile parce que sa signification bouddhiste – un élément sur le Noble Sentier Octuple, la voie qui, dans le bouddhisme, mène à la cessation de la souffrance et à l'extase (nirvana) – traduit bien l'esprit de l'entreprise contre-culturelle (Lacroix et al., 2015, p. 497).

Je renvoie à Chastagner pour une étude plus large des différentes acceptions du terme de contre-culture (Chastagner, 2011, pp. 16–17) et je me fixerai dans la suite de cet écrit sur la définition qu'en donne Kenneth Westhues (Westhues, 1979, p. 9): « une contre-culture constitue un ensemble de convictions et de valeurs en opposition aux normes, valeurs et pratiques de la culture dominante (cité par Chastagner, 2011, p. 17). Dans le droit fil de cette citation, Chastagner poursuit :

Plutôt qu'un simple changement de dirigeant (qui constituerait une rébellion) ou une modification du contrat social (par le biais d'un processus électoral, d'un coup militaire ou d'une négociation), la remise en question contre-culturelle suggère des changements radicaux et implique que les participants doivent choisir entre se mettre en marge de la culture dominante ou œuvrer à sa transformation. Si les contre-cultures ont donc des implications politiques, elles ne visent pas la prise de pouvoir. Dans le contexte de l'Amérique des années soixante, où les normes de la culture dominante (famille nucléaire, monogamie, réussite professionnelle, consommation) finissent par apparaître comme « naturelles », une contre-culture viserait *a contrario* à libérer les émotions et les instincts jusqu'alors contrôlés par les processus d'inhibition et de répression mis en place par la société. Le but est bien de chercher à vivre en subissant le moins d'autorité possible et en abolissant les contraintes imposées à l'épanouissement de l'individu (Chastagner, 2011, p. 18).

Umberto Eco propose une définition qui me paraît avoir l'intérêt complémentaire (et n'entrant pas en contradiction avec la définition de Westhues) de mettre en avant la question de la durabilité :

Une contre-culture constitue soit la critique active, soit la transformation du paradigme social, scientifique ou esthétique existant. [...] Une contre-culture apparaît lorsque ceux qui transforment la culture dans laquelle ils vivent prennent conscience de leurs actions d'un point de vue critique, élaborent une théorie de leur déviation du modèle dominant et proposent un modèle durable (Eco, 1994, p. 124).

Rapportées aux champs dans lesquels nos recherches-interventions se déroulent et à notre discipline d'appartenance, les œuvres culturelles mobilisables dans la double perspective de conscientisation et de subjonctivation que j'ai évoquée sont donc des œuvres qui rendent compte d'expériences alternatives concrètes et potentiellement durables, fondées sur la remise en cause de visions dominantes (*mainstream*) et rassemblant une communauté au nom de valeurs partagées et sur la base d'une théorie. Dans la perspective d'accompagnement qui est la mienne, la mobilisation de telles œuvres ne vise pas à produire un modèle idéal, mais bien à produire du jeu dans les systèmes de croyances (Charbonnier, 2013) de façon à rendre le choix possible.

3.4. L' *ἐριδόστρακον* (éridostrakon) : modélisation d'une approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant

Ayant exposé dans les paragraphes qui précèdent les références théoriques qui la fondent, il convient à présent de soumettre la modélisation qui constitue le noyau du programme de recherche que j'envisage de développer dans les mois à venir et que je représente de la façon suivante :

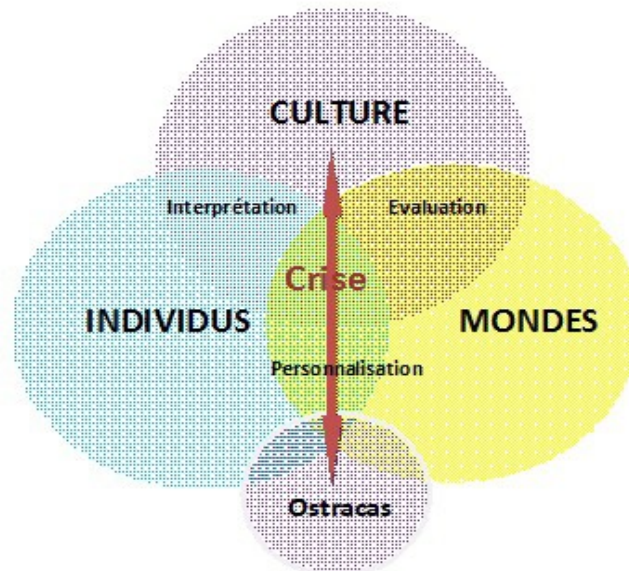


Illustration 1 : Modélisation de l' *ἐριδόστρακον*

Le choix de cette dénomination appelle quelques explications. Elle est formée à partir de deux racines : « Éris » et « ostracon ». Éris est la déesse de la discorde de la mythologie grecque, célèbre pour la pomme éponyme qui sera, en partie, à l'origine de la guerre de Troie. L'éristique est cet art de la dispute auquel Schopenhauer a consacré un ouvrage (Schopenhauer, 1996). J'ai retenu ce premier ancrage afin d'exprimer la contradiction que la mise en présence d'œuvres culturelles et contre-culturelles entend susciter dans des démarches d'accompagnement du changement à visée émancipatrice, tout autant que la virulence avec laquelle les options concurrentes s'affrontent. Le terme d'ostracon (« ostraca » au pluriel) provient lui aussi du grec. Il désigne une « coquille d'huître » au sens propre, un tesson au sens figuré. Les ostracas sont de « modestes petits documents », pour reprendre l'expression d'Anne Minault-Gout, qui nous sont parvenus à travers les siècles depuis l'Égypte ancienne :

Ce sont des fragments de calcaire blanc qui ont servi de support pour des essais, des brouillons et aussi, bien sûr, pour des dessins faits « pour le plaisir » : l'expression libre et satirique de qui observe autour de soi, critique et s'amuse de ce qu'il voit. Le papyrus était trop précieux pour un usage ponctuel, il ne pouvait être gâché. [...] Les ostraca pouvaient également être des tessons de poterie, parmi ceux-là nombreux sont ceux portant des inscriptions (Minault-Gout, 2002, p. 7).

Les exemples qui suivent rendent compte de la veine satirique de certains ostracas :

Une scène esquissée à l'ocre rouge dépeint le lion, roi des animaux, fuyant devant une lionne, ou un léopard, qui lui mord une patte. La cible de la satire est le roi lui-même, ce qui est encore précisé par la courte légende inscrite au-dessus : « Le roi de Haute et Basse Égypte ». Une autre esquisse, toute à l'ocre rouge, venant comme la précédente de la tombe de Ramsès VI dans la Vallée des Rois, représente une scène de bataille dont les chefs de guerre sont de part et d'autre montés sur des chars conduits par des auriges. À gauche, une reine, coiffée d'un diadème à uraei, bande son arc ; à droite un roi égyptien dans le même équipage. Cette lutte à armes égales entre une reine et un roi, tout à fait extraordinaire et inhabituelle, n'était évidemment pas destinée à être reproduite sur une paroi. Le sens satirique de cette image semble clair : est-ce la lutte pour le pouvoir qui est brocardée ou encore une mésentente plus banale entre le roi et la reine, « à couteaux tirés » ? (Minault-Gout, 2002, pp. 87-88)

En intégrant ce terme d'ostracon à la dénomination de mon modèle, j'ai voulu signifier la modestie de l'ensemencement contre-culturel envisagé, tout autant que sa

vocation critique. Il ne s'agit pas de saturer les terrains où l'intervention se déroule de productions subversives, il s'agit d'apporter un contrepoint mesuré qui permette d'amorcer la contradiction par petites touches. L'*ἐριδόσπρακον* rend donc compte de l'introduction de fragments contre-culturels dans un contexte d'intervention. Ces fragments soutiennent une doctrine du changement contraire à la doctrine majoritaire et clairement référée à un collectif, celui-ci s'appuyant sur une vision du monde et ayant fait l'expérience d'un mode de vie alternatif. C'est ce qui distingue la contribution d'œuvres contre-culturelles, d'un simple apport d'idées, fussent-elles originales. L'introduction des ostracas précipite la crise. Celle-ci se déploie à l'intersection des trois sphères que j'ai représentées : l'individu, les mondes, la culture. Par souci de clarté, je détaille chacune de ces intersections dans les lignes qui suivent, bien que leur interdépendance soit chaque fois à réaffirmer. Je le fais de façon volontairement synthétique, chacune de ces intersections étant nourrie des développements théoriques qui ont précédé et sur lesquels je ne reviens pas.

- *Individus/Culture : interprétation*

La convocation d'œuvres contre-culturelles vise à mettre en évidence la façon dont la culture dans laquelle chacun a été éduqué détermine les interprétations qu'il produit (sur les autres, sur le monde et sur lui-même). La crise résulte de ce qu'ainsi confronté à la contingence de son jugement, l'individu en vient à s'interroger sur cette part de lui qui échapperait au hasard ou à la nécessité. À rebours de toute solution dogmatique, il appartiendrait à chacun de décider, pour résoudre cette crise, de la conception à laquelle il entend se référer relativement à la question de sa propre liberté.

- *Mondes/Culture : évaluation*

Dans la contradiction du modèle culturel dominant qu'elles supportent, les œuvres contre-culturelles dé-réifient les normes qui prévalent dans un monde social donné (celui du groupe professionnel, de l'organisation, etc.). En mettant en évidence leur caractère historique et non-universel, elles conduisent les groupes professionnels à

s'interroger sur ce qui vaut, à analyser les conditions institutionnelles et socio-politiques de la production des normes, à exercer en conscience la responsabilité instituante qui est la leur.

- *Individus/Mondes : personnalisation*

Si la personnalisation intervient à l'intersection des sphères de l'individu et des mondes, en cohérence avec la définition que j'en donnais plus haut ¹²⁸, le processus irrigue la lecture d'ensemble du modèle. Les individus se personnalisent dans un rapport au monde médiatisé par la culture dont ils disposent. Ils acquièrent une conscience aiguë de cette personnalisation dans les situations de crise. Les œuvres contre-culturelles ont pour fonction de réhabiliter ce souci de se faire soi dans des environnements où il peut être négligé. La crise est ici, sous sa forme la plus resserrée, décision à prendre sur la place que l'on souhaite accorder à l'homme ou, pour accentuer encore le caractère binaire des choses, elle amène à trancher sur question de savoir si, comme le disait Protagoras, l'homme demeure encore la mesure de toute chose.

Ce modèle correspond à un stade de maturation encore embryonnaire. Il devra être mis à l'épreuve dans les recherches-interventions à venir. Il y assumera une double fonction opératoire et heuristique, visant à infléchir le *modus operandi* des recherches conduites dans le sens de l'« ensemencement » attendu, et fournissant un modèle d'intelligibilité à mettre à l'épreuve, concernant l'analyse des processus d'émancipation. De façon concrète, j'envisage d'introduire dans les Recherches-Interventions à venir des phases d'échange au cours desquelles le chercheur-intervenant assumera un rôle de médiation culturelle. Il s'agira pour lui de mettre les différents acteurs de la R-I au contact d'œuvres (films, textes, photographies) en rapport avec leurs contextes professionnels. Assumant une perspective critique et proposant une vision alternative, ces œuvres nourriront des échanges dont l'objectif serait de remettre en cause un certain

¹²⁸ « la personnalisation est un processus par lequel l'individu se construit et se développe en tant que personne, à travers de multiples quêtes en relation avec autrui » (Tap, Esparbes-Pistre, & Sordes-Ader, 1997, p. 191).

nombre de dogmes sur lesquels reposent les changements en cours, d'élargir le champ des possibles. L'introduction d'un tel dispositif pose de nombreuses questions : comment le présenter aux acteurs ? Comment justifier le recours à des œuvres ? Comment communiquer sur les visées qui lui sont associées ? Comment animer ces échanges et comment en évaluer l'effet ? Quel discours tenir face aux commanditaires ?

De la confrontation de ce modèle aux terrains de recherche émergeront sans doute de nouvelles questions, des remises en cause et, je l'espère, des résultats pouvant intéresser la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation. Sans augurer de ces questions, je souhaite dresser en conclusion de cette section un certain nombre d'interrogations qui m'occupent et sur lesquelles j'envisage de me pencher prochainement de façon plus systématique :

- Sous quelle forme la visée émancipatrice d'une recherche-intervention peut-elle être contractualisée avec un commanditaire ?
- Comment concilier au cours du travail de la demande, la revendication par le chercheur-intervenant des vertus de la négativité (Ardoino, 2000b) et les attentes possibles du commanditaire en termes d'adhésion au changement ?
- Comment favoriser l'émancipation par les œuvres sans placer le chercheur-intervenant dans une position dominante ?
- Le cadre discursif de la polémique (Amossy, 2014) pourrait-il constituer une forme appropriée pour la mise au travail des collectifs sur les doctrines concurrentes ?
- De quelle façon le mode de présentation du chercheur-intervenant tout comme son appartenance à la communauté universitaire suggèrent-ils, de façon métonymique, un certain rapport à la culture dominante ?

- Comment penser les divergences entre approches objectivantes de l'accompagnement et prise en compte des dimensions sensibles et subjectives de cet accompagnement (question que je reprends d'Alhadeff-Jones¹²⁹) ?

3.5. D'une rive à l'autre : où l'on reparle de « nécessaire » et de voyages

Je veux conclure cette note de synthèse par le repérage de compétences que j'ai pu développer au cours de mes neuf années de pratique professionnelle à l'université de Toulouse Jean Jaurès. Commençons par souligner le fait que le *Répertoire des métiers* ne traite pas de façon spécifique du cas des maîtres de conférences habilités à diriger les recherches (ni de celui des professeurs des universités d'ailleurs). Une seule fiche (code « ESR01 ») les regroupe sous l'intitulé : « enseignant-chercheur/enseignant dans le supérieur » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011, pp. 12–13). Cela s'explique sans doute par le fait suivant : hormis la direction de doctorats ou la participation à des jurys de thèse, un maître de conférences exerce des activités proches de celles de son collègue HDR ou professeur des universités. Le cas toulousain est d'ailleurs à ce titre remarquable, puisque les textes de gouvernance de l'UMR EFTS ont eu pour effet (et pour intention) d'inciter les maîtres de conférences à animer des entrées de recherches ou à assumer la codirection de l'unité, ce qui constitue un levier important de développement professionnel. La fiche « ESR01 » dresse une liste de compétences principales, regroupées en connaissances, compétences opérationnelles et compétences comportementales :

¹²⁹ « D'un côté, l'émancipation visée apparaît tributaire de la reconnaissance de la singularité fondamentale de l'individu ou d'un collectif, ainsi que de la capacité de négativité (Arduino, 2000) qui les caractérise. D'un autre côté, l'émancipation visée est également ancrée dans le caractère scientifique de la démarche adoptée et, de ce fait, dans ce qui lui confère une portée générale. Dans cette perspective, la question émerge de déterminer comment penser les divergences et contradictions entre une approche objectivante et rationalisante de l'accompagnement et de la critique, s'inscrivant dans la tradition d'un projet scientifique de généralisation de son intelligibilité, avec une perspective plus sensible et subjective, privilégiant sa dimension plurielle, relative et particulière, davantage en écho avec la réalité fragmentée et multiple de notre culture contemporaine. Comment concevoir qu'une pratique d'accompagnement puisse reposer sur des principes ayant une portée suffisamment générale pour être transmis et partagés et en même temps qu'elle comporte une dimension qui autorise et valorise la reconnaissance de la singularité de chaque situation, au risque d'y perdre ce qui fonde sa propre scientificité à travers l'incapacité de généraliser son propos ? » (Alhadeff-Jones, 2007, pp. 239–240).

Connaissances

Politique de recherche et innovation, Domaine disciplinaire ou interdisciplinaire , Savoirs issus de la pratique dans la discipline enseignée, Cadre légal et déontologique, Langue anglaise (ou autre langue), Méthode d'investigation de la recherche, Organisation de l'enseignement supérieur

Compétences opérationnelles

Mettre en œuvre les techniques d'investigation scientifique et les techniques documentaires, Concevoir des outils pédagogiques, S'exprimer en public, Travailler en équipe, Utiliser les logiciels spécifiques à l'activité, Initier et conduire des partenariats

Compétences comportementales

Autonomie / Confiance en soi, Sens de l'organisation, Capacité à gérer le stress , Créativité / Sens de l'innovation, Rigueur / Fiabilité, Sens critique, Capacité de conceptualisation, Sens relationnel, Curiosité intellectuelle, Maîtrise de soi (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011, p. 13).

Si certaines de ces compétences se construisent dès le parcours doctoral, d'autres sont intimement liées au métier d'enseignant-chercheur, métier qui ne saurait se résumer à la production scientifique *stricto sensu* : que l'on considère notamment les tâches d'administration et d'animation de la recherche. Parmi les nombreuses définitions du terme de « compétence », je souscris à celle que propose Michel Develay : « une compétence s'actualise face à une situation qui fait problème (affectif, moral, cognitif) et pour laquelle on cherche une solution. La compétence prend la forme d'un savoir qui réfléchit, qui met en synergie consciente et inconsciente des affects, des savoirs et des opérations mentales » (cité par De Ketele, 2013).

Sauf à le rabattre sur celui de « capacité », le terme de compétence est donc particulièrement bien adapté pour rendre compte d'un niveau élevé d'engagement de l'individu dans des situations où la rencontre (c'est l'origine étymologique du terme de compétence¹³⁰) peut être tentée, une issue heureuse étant possible, mais pas toujours assurée. Dans ce genre de circonstances, les dimensions morales, cognitives et affectives sont souvent intimement mêlées, ce qui fait la complexité de telles situations.

¹³⁰ « *Competo, petivi et petii, petitum, ère (cum, peto): I int., H 1 se rencontrer au même point : ubi viae competunt* Varr. L. 6, 25, au point de rencontre des deux chemins » (Gaffiot, 1978, p. 361).

Il s'agit tout autant de conserver le contrôle de soi (maîtriser ses émotions, mais aussi en jouer), que de s'interroger sur ce qu'il est bon de faire (tous les moyens sont-ils bons pour arriver à ses fins ?), tout en faisant le choix d'une stratégie efficace et en mobilisant les savoir-faire nécessaires à sa mise en œuvre. C'est dans cette zone où les situations peuvent être « rencontrées » bien que faisant problème, que les compétences s'expriment et se développent. Comme nombre d'enseignants-chercheurs débutants je le suppose, mon exercice professionnel m'a régulièrement donné le sentiment de me confronter à des tâches de cette nature. La rencontre était possible, mais non garantie ! Elle ne s'est pas toujours faite...

Membre nommé de la CNECA 9 (2014-2017)¹³¹, j'ai ainsi présenté des dossiers de promotion à la hors classe face à des collègues d'autres disciplines défendant leurs propres candidats. Rien dans la réalisation d'un doctorat ne prépare à un tel exercice. La volonté de faire aboutir les candidatures de sa section le dispute au souci d'une équité que la complexité inhérente à tout acte évaluatif rend fragile, sinon illusoire. J'ai progressivement mesuré l'importance d'un argument bien choisi, d'un emportement calculé, le rôle que joue la connaissance fine de ses propres dossiers comme de ceux des autres rapporteurs. J'ai découvert les arcanes de la délibération collective, mais aussi sa force institutionnelle. Lors de mes différentes participations à des comités de sélection¹³², je me suis progressivement familiarisé avec ces jeux complexes qu'à défaut de pouvoir jamais maîtriser, il faut savoir anticiper et auxquels il faut être attentif si l'on veut honorer la charge qui vous est confiée. La compétence se fait alors politique, au sens le plus exigeant du terme. À travers l'animation de symposiums, j'ai éprouvé l'importance du travail de préparation, de coordination et d'animation, face à des collègues souvent

¹³¹ La CNECA est la commission nationale des enseignants-chercheurs relevant du Ministre chargé de l'agriculture.

¹³² MCF 70, N° 0678, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF), mai 2016, MCF 7/70, N° 0049 Faculté d'éducation, Montpellier, mai 2016, MCF 70, N° 0085(4047) Université de La Réunion, avril 2013, MCF 70, N° 0004 IUFM de Montpellier, mai 2011, MCF 70, N° 0807, Université de Toulouse II, juin 2011, MCF 70/18, N° 00149, IUFM Toulouse, mai 2010, MCF 70, N° 332, Université Montpellier III, mai 2009.

plus expérimentés que moi. Je me suis interrogé régulièrement sur ce qui fonde la légitimité dans tels cas, sur ce qui fait qu'on « mérite » à un moment la reconnaissance de ses pairs. J'ai retrouvé les mêmes questionnements lorsque je me suis engagé en septembre 2015, à la suite de Véronique Bedin et d'Yvan Abernot, dans la co-animation de l'entrée « conduite et accompagnement du changement » de l'UMR EFTS. Ce fut l'occasion de prendre conscience de ce que, dans un monde professionnel souvent travaillé par des enjeux de pouvoir (enjeux qu'il ne faut pas diaboliser à mon sens), la collaboration scientifique (à la « paillassse » diraient nos collègues de chimie) suscite des dynamiques qui valent qu'on y consacre du temps et de l'énergie.

Je ne vais pas plus loin dans l'énumération d'activités qui furent pour moi des opportunités d'apprentissage. Le tableau qui suit dresse un panorama des compétences qu'il me semble avoir développées en les croisant aux expériences professionnelles qui en furent la source. Celles-ci sont plus amplement présentées dans le *curriculum vitae* qui figure dans le tome II de cette habilitation à diriger les recherches.

	Conseil scient. & conseil d'unité (EFTS)	CNEC A 9	Comités de sélect.	Animation sympos.	Coordin. ouvrages	Expert. articles	Animation entrée 4 UMR EFTS	Co-direction de thèses et jury	CA AECSE
Politique de recherche et innovation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Organisation de l'enseignement sup.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en équipe		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Initier et conduire des partenariats	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Autonomie / Confiance en soi		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Sens de l'organisation	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		
Capacité à gérer le stress		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Créativité / Sens de l'innovation				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		
Rigueur / Fiabilité		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Sens critique		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
Capacité de conceptualisation	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sens relationnel		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

Tableau n°2 : Mobilisation des compétences de l'enseignant-chercheur

Pour conclure cette note de synthèse, je veux reprendre la métaphore du voyage. J'ai dressé dans les paragraphes qui précèdent une liste des compétences qui pourraient, de mon point de vue, constituer un viatique pour aborder ce « futur » auquel la soutenance de cette HDR me permettrait de prétendre. Ce serait toutefois méconnaître la nature du

voyage que de penser qu'on est jamais absolument prêt ! Il y a les surprises auxquelles on peut s'attendre et celles qu'on ne saurait anticiper. Des deuxièmes je ne dirai rien, il va de soi. La direction de thèses, l'organisation de manifestations scientifiques ainsi que la représentation active de la discipline font partie des découvertes prévisibles. Si j'ai pu faire l'expérience du co-encadrement de thèses¹³³, je perçois les multiples enjeux auxquels il me faudra me confronter dans la perspective de possibles directions.

- *Enjeu scientifique au premier chef*, lorsqu'il s'agit d'engager un doctorant sur une voie auquel il consacra trois années de sa vie et dont il faut, en tant que directeur, pouvoir estimer la faisabilité et l'intérêt. Si le directeur ne saurait être entièrement responsable de la qualité de l'ouvrage, il doit être vigilant à l'égard de l'accueil qui pourrait être fait à un sujet par trop atypique, à un cheminement outrancièrement hétérodoxe. Il doit alerter le doctorant sur les faiblesses de son travail, aussi bien sur les plans méthodologiques, formels que théoriques et faire en sorte qu'il puisse les corriger. Une connaissance précise de la discipline, dans sa diversité et ses évolutions, une attention particulière aux conditions d'évaluation des thèses et plus avant aux attentes en termes de qualification s'imposent. Ces connaissances nécessitent d'être continûment actualisées. Elles se nourrissent à la fois de la lecture des publications du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, de celles des différentes instances qui organisent la vie de la communauté (HCERES, CNU), de la fréquentation des colloques, des échanges avec les autres enseignants-chercheurs de la discipline. La dimension internationale, si elle est seconde, ne saurait être négligée.
- *Enjeu humain aussi*. La relation entre un directeur de thèse et son doctorant est une relation longue, engageante, exigeante. Elle nécessite de la confiance de part

¹³³ La première, celle de Madeleine Gurnade, en co-encadrement avec Jean-François Marcel a été soutenue le 14 novembre 2016. La deuxième, celle de Brigitte Mimart, en co-encadrement avec Véronique Bordes devrait être soutenue en 2019.

et d'autre, une franchise indispensable. Comme dans la relation pédagogique, elle suppose un niveau d'étayage qui permette la sécurité des parcours sans brider l'autonomie intellectuelle. Elle nécessite l'installation d'un cadre qui passe par la régularité des rencontres, leur ritualisation parfois. Elle balise les différentes étapes d'un cheminement. Elle donne le rythme et orchestre l'inexorable intensification du travail à laquelle le doctorant va devoir se soumettre, intensification qui ira *crescendo* jusqu'à la soutenance. Cette maturation accélérée suppose une planification rigoureuse, respectueuse de l'allure et de la situation de chacun, mais consciente des exigences qui pèsent aujourd'hui sur la production d'une thèse. L'encadrement d'une thèse c'est aussi, comme j'ai pu le découvrir, la saveur toute particulière d'une discussion enflammée que l'usage d'un terme, la pertinence d'une technique d'analyse, le mode de présentation d'un tableau ou la validité d'un résultat suscitent. Il n'y a plus dans ces cas-là directeur et dirigé, mais des chercheurs se colletant à leur pratique, interrogeant dans leurs controverses animées les fondements mêmes de l'activité scientifique. N'est-ce pas un bel exemple de ce que Clot appelle « faire parler le métier »¹³⁴?

- *Enjeu de socialisation professionnelle enfin.* Car l'engagement dans un parcours doctoral signe aussi l'affiliation progressive à une communauté, le partage d'une culture, de moments de travail et de convivialité. L'école doctorale, le laboratoire de recherche, les séminaires d'entrée (dans le cas de l'UMR EFTS)

¹³⁴ « À force de passer de main en main et de bouche en bouche, l'activité répétée prend une dimension générique qui fait " parler le métier " entre les sujets et en chacun d'eux, contribuant ainsi à cristalliser l'instance du " destinataire de secours " . Celui-ci est comme pris à témoin par chacun dans un dialogue avec ce qu'on pourrait désigner, pour faire image, comme le " chœur du métier " . Chaque interlocuteur est profondément affecté par sa propre activité répétée et même reprise par l'autre. Non pas en raison de l'accord et de l'adhésion qui s'imposent mais, au contraire, par la différence infinie qui se manifeste. Car ce qu'il avait fait et dit en tant que " je " à la première personne s'exprime à nouveau en tant qu'" autrui " et, sans s'altérer, devient pourtant absolument autre, donnant à ce qui s'est déjà fait les contours de l'inachevé. L'activité s'échange au travers du dialogue et, du coup, paradoxalement, se soustrait à l'échange. Dans la répétition dialogique à laquelle on la soumet, l'activité de travail, redite et refaite en pensée, ne se répète pas. Ou plutôt, elle marque sa différence essentielle avec tout discours qui cherche à la cerner, devenant fondamentalement inachevable » (Clot, 2006).

ont un rôle important dans ce processus de socialisation. J'ai pu en prendre la mesure en assistant avec régularité à des séminaires doctoraux (ceux d'Yvan Abernot et ceux de Jean-François Marcel). J'ai constaté l'importance de ces moments où le directeur de thèse se retrouve avec son équipe de doctorants. Importance pour le directeur qui, face à un auditoire averti, peut exposer les développements de sa recherche, soumettre des intuitions encore à éprouver, tracer des pistes que l'un ou l'autre pourrait explorer. Importance pour les doctorants qui se découvrent des préoccupations communes, qui peuvent exprimer dans le groupe des questions qu'ils ont peut être tues jusque là, qui nouent des formes de solidarité dont leur thèse profitera.

Concernant le deuxième « aller-vers » que constitue l'organisation de manifestations scientifiques, l'actualité de mon UMR va me permettre d'en faire prochainement l'expérience, puisque j'ai souhaité en tant que membre du conseil scientifique, prendre une part active dans l'organisation du colloque international « Mêlées et démêlés, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation » qui se tiendra à Toulouse du 20 au 22 septembre 2017¹³⁵.

J'ai pu participer aux premières étapes d'élaboration du projet et continuerai à m'y investir le plus largement possible. Outre les compétences organisationnelles non négligeables qu'un tel événement requiert, je suis particulièrement attentif à la façon

¹³⁵ L'appel à manifestation d'intérêt sera lancé en janvier, mais un texte de présentation de ce futur colloque figure sur le site du laboratoire : « Les Sciences de l'éducation atteindront en 2017 le seuil symbolique des 50 ans d'existence. Ces années de travaux, de colloques, de publications ont permis à la discipline d'asseoir sa légitimité dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail. Elles ont produit une histoire, faite de débats, d'avancées scientifiques, d'évolutions ou de bifurcations, histoire que ce colloque envisage d'interroger. L'appel à contribution aux différents symposiums (douze sont programmés sur des thématiques aussi diverses que celle des rapports entre didactique et pédagogie, changement et innovation, science et militance) proposera donc d'étudier de façon rétrospective les traces de ces cinquante années écoulées : publications, actes de colloques, films, témoignages, etc. Les travaux pourront porter sur le repérage et l'analyse des principales controverses qui ont jalonné cette période, ou sur l'identification d'éléments (théories, résultats) dont la stabilisation a pu jouer un rôle structurant pour la communauté scientifique des sciences de l'éducation. Il s'agira d'investir les "démêlés" (débats, disputes, controverses, etc.) qui ont jalonné notre discipline à partir d'un des sites nationaux importants que constitue Toulouse. Les "mêlées" sont bien sûr un clin d'œil au patrimoine rugbystique occitan. Pendant trois jours, la capitale du rugby sera aussi celle des Sciences de l'éducation ».

dont les partenariats s'établissent, dont la communication est pensée tout au long du processus, dont les dynamiques collectives sont entretenues et favorisées, à la façon dont le renouvellement des formes traditionnelles d'échange est envisagé. Les journées d'étude de l'UMR EFTS des 24 et 25 novembre 2016, préparatoires au colloque de 2017 ont ainsi inauguré l'usage du *tweet* dans l'expression des controverses issues du travail des ateliers.

Je terminerai en évoquant la façon dont je souhaite contribuer à la promotion de ma discipline scientifique en évitant toute dérive victimaire. Lors des journées d'études que je viens de mentionner, Jean Houssaye, évoquant les différentes commémorations qui ont ponctué les cinquante dernières années depuis la création des cursus de sciences de l'éducation à Paris, Caen et Bordeaux en 1967, rappelait que la discipline s'était successivement interrogée sur son identité, sa crédibilité, sa spécificité. Le colloque organisé à Caen en 2007 (du 20 au 22 février) avait fait le choix de mettre en avant la maturité : « 40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives ». Lors de la conférence qu'elle a donnée dans le cadre de la journée scientifique et institutionnelle du 9 décembre 2016 organisée par l'UMR EFTS¹³⁶, Brigitte Albéro déclarait pour sa part :

Je voudrais marquer cette introduction de l'exposé par le fait que les sciences de l'éducation produisent une connaissance qui d'évidence est dérangeante. Parce qu'en déconstruisant des modes de pensée conservatoires, on va le dire positivement, en déconstruisant ces modes de pensée on met en danger les individus, les collectifs et les institutions. Et donc en faisant ça, cette discipline dérange, elle dérange pour bien d'autres raisons, et donc aujourd'hui nous sommes sous le feu nourri d'un certain nombre de critiques, et avec nous nous emportons un certain nombre de collègues qui s'intéressent à la recherche en éducation, et dans cette période particulièrement délicate puisque nous abordons de nouvelles élections, j'aurais tendance à dire que nous avons à prendre conscience de la diversité et de la richesse de ce que nous produisons, en tant que collectif, de manière à pouvoir le formaliser de manière intelligible où il nous sera donné de le faire, dans les Universités, dans les ESPE, dans les espaces professionnels, mais aussi dans les médias où nous ne sommes pas assez présents, pour pouvoir

¹³⁶ La conférence s'intitulait : « Des conceptualisations opératoires selon une double finalité épistémique et praxéologique : le cas de l'approche sociotechnique ».

expliciter cette richesse, montrer en quoi elle éclaire l'action, montrer en quoi elle permet de comprendre pourquoi d'une certaine manière en éducation on ne fait jamais comme on veut, on ne réussit jamais de la manière dont on voudrait réussir, et les politiques pourraient comprendre pourquoi une réforme pilotée de manière hiérarchique n'a aucune chance de réussir, non pas parce qu'ils ne sont pas bons, mais parce qu'ils ne prennent pas en compte la réalité de l'activité humaine. Et donc dans un moment où le système a tendance à techniciser la plupart des activités humaines et en particulier les métiers de l'humain, nous avons à produire une connaissance qui puisse permettre de déconstruire cette technicisation systématique. Donc j'aurais tendance à dire que même si nous sommes maltraités, nous avons à continuer à travailler, nous avons à être encore plus exigeants envers nous-mêmes pour essayer d'être le plus rigoureux possible, le plus méthodique possible, expliciter du mieux possible, étayer empiriquement et théoriquement, de manière qu'on ne puisse pas nous dire que nos résultats sont idéologiques. Et donc j'aurais tendance à dire comme le philosophe argentin, Carlos Cullen : « Nous devons être debout, nous devons résister et nous devons insister ».

Après l'âge de l'identité, de la crédibilité, de la spécificité, de la maturité, c'est peut-être celui de l'opiniâtreté qui s'ouvre devant nous. Je le pense pour ma part. S'il faut prendre la mesure du risque qu'il y aurait à confondre science et militance, il faut envisager les conditions de leur rencontre (pour reprendre le titre du séminaire que Jean-François Marcel et moi-même avons consacré à la question¹³⁷). Cette représentation opiniâtre doit être fondée sur les bases les plus rigoureuses possibles, ainsi que l'évoque Brigitte Albéro, mais elle n'a pas à rougir à mon sens des valeurs humanistes qui la portent, non plus que de l'insistance qui peut être la sienne à défendre la nature prudentielle (Florent Champy, 2011) des pratiques d'éducation de formation ou de soin contre toute velléité techniciste, non plus que de la contribution qui pourrait être la sienne à des formes d'émancipation ou de progrès social. Cette représentation opiniâtre s'incarne dans des formes concrètes, qu'il s'agisse des recherches-interventions que j'ai pu conduire ou qui sont en cours, qu'il s'agisse de mon implication dans la formation des cadres de santé, qu'il s'agisse d'animer une table-ronde pour les 50 ans des foyers-ruraux de la Haute-Garonne comme cela sera le cas en mai prochain sur le thème « Éducation populaire et émancipation » ou bien qu'il s'agisse de proposer des

¹³⁷ «Émancipation et Recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance » Carcassonne, 20, 21, 22 juin 2016. Cette université donnera lieu à une publication (Marcel & Broussal, 2017).

conférences dans le cadre de l'Université du temps libre, mon ambition demeure de montrer que les travaux produits en sciences d'éducation permettent d'éclairer la compréhension des situations d'éducation, de formation et de travail, qu'en remettant en cause un certain nombre de points de vue dominants, ils assument une fonction critique qui n'invalide en rien leur scientificité.

4. Résumé de la troisième partie

S'appuyant sur les recherches-interventions que j'ai pu conduire au sein de l'entrée thématique « conduite et accompagnement du changement », la troisième partie de cette note de synthèse présente ma conception de l'accompagnement scientifique du changement. Elle précise tout d'abord l'approche théorique du changement retenu puis s'interroge sur la façon dont certains changements reconfigurent les enjeux d'émancipations. Une réflexion épistémologique est proposée relativement à la singularité d'une science revendiquant une visée d'accompagnement du changement. Avant de conclure sur une phase de bilan et de projet, le texte expose les fondements théoriques de l'approche contre-culturelle de l'émancipation, au cœur de mes perspectives actuelles de recherche.

5. Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la troisième partie de cette HDR

- **ACT2** : Bedin, V., Broussal, D. (2014). Former aux recherches praxéologique en master professionnel de sciences de l'éducation : des enseignements à la production du mémoire, quel accompagnement pédagogique ? Communication présentée au *28e Congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Pédagogie Universitaire : entre recherche et enseignement*, 19-22 mai 2014, Université de Mons, Belgique.

- **COM8** : Broussal, D., Gaudron, J.-P. (2011). Communication présentée au *Colloque AECSE, Crise et/en éducation Épreuves, controverses et enjeux nouveaux*, 28 et 29 octobre 2011, Université Paris Ouest Nanterre la défense.
- **COM11** : Broussal, D. (2012). Contre-culture et éducation: promouvoir l'utopie. Communication présentée au *VIe Congrès de la Mediterranean Society of Comparative Education (MESCE), Éducation et Changement Social : Vers un réel développement humain*, du 1^{er} au 3 octobre 2012, Hammamet (Tunisie).
- **COM12** : Broussal, D. (2013). Conduire une recherche-intervention dans le cadre d'un mémoire de master en sciences de l'éducation: une formation à la recherche sous condition. Communication présentée au Congrès *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, du 27 au 30 août 2013, Montpellier (France).
- **COM14** : Broussal, D., Bedin, V. (2015). Pour s'interroger sur la coopération entre chercheurs, décideurs et opérateurs de terrain dans des démarches de recherche-intervention...Communication présentée à la *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, « Coopérer ? »*, CNAM, du 30 juin au 3 juillet 2015, Paris (France).
- **COM15** : Broussal, D. (2016). Innovation pédagogique et accompagnement du changement: le développement de la simulation en formation infirmière. Communication présentée au *Colloque international francophone Eduquer et Former au monde de demain : De la créativité à l'innovation dans les dispositifs et les pratiques pédagogiques et professionnelles*. ESPE de Clermont-Ferrand , 6 et 7 avril 2016 (France).
- **COM16** : Broussal, D., Bedin, V. (2016). La liberté des chercheurs-intervenants à l'épreuve de la demande sociale. Communication présentée au *Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, du 4 au 7 juillet 2016, Mons (Belgique).
- **COM17** : Tanières, M, Broussal, D. (2017). La médiation, un art du commun pour faire « territoire existentiel » ? Analyse d'un projet artistique et éducatif d'intervention.

Communication au colloque ISIAT, *L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation* ? 30 et 31 janvier 2017, IUT Bordeaux-Montaigne / ISIAT , Bordeaux (France).

- **DO1** : Broussal, D., Ponté, P., Bedin, V. (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* . Paris : L'Harmattan.
- **DO2** : Broussal, D., Marcel, J.-F., Thievenaz, J. (2016). *Soigner et Former. Contribution des Sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- **DO3** : Marcel, J.-F., Broussal, D. (2017, à paraître). *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Paris : Éditions du Croquant.
- **DO4** : Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel, J.-F., Sahuc, P. (2017, à paraître). *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations*. Toulouse, France : Cepaduès.
- **DO5** : Broussal, D., Thievenaz, J. (2018, à paraître). *Apprendre des interactions de soin*. Les Dossiers des Sciences de l'éducation.
- **OS5** : Broussal, D. (2013). Quelle conception de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement du changement ? in V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 167-179.
- **OS6** : Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement, in V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 37-51.
- **OS7** : Broussal, D. (2014). Valeur du changement, changement de valeurs. In J.-F. Marcel (Dir.), *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels*. Dijon : Educagri éditions, 205-216.
- **OS8** : Broussal, D. (2014). Réfléchir ses pratiques : de l'analyse à la « subjonctivation ». In I. Fabre et H. Veyrac (dir.). *Analyse de pratiques pédagogiques*. Dijon : Educagri éditions, 125-136.

- **OS12** : Bedin, V., Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention , in D. Broussal, P. Ponté, V. Bedin (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* . Paris : L'Harmattan, 175-194.
- **OS13** : Broussal, D. (2015). Quand la Recherche-Intervention se heurte à la forme scolaire. In J-F Marcel (Ed.). *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation* (p. 93-105). Dijon : Educagri.
- **OS14** : Broussal, D. (2016). Quand on arrive en livre : esquisse d'une territorialité polyphonique (conclusion). In Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Aït-Ali. *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles* (p. 337-347). Paris : L'Harmattan.
- **OS15** : Broussal, D. (2016). Introduction générale. Dans D. Broussal, J.-F. Marcel et J. Thievenaz, Soigner et Former. *Contribution des sciences de l'éducation* (9-18). Paris : L'Harmattan.
- **OS16** : Thuries, C., Broussal, D. (2016). La confiance du patient : un enjeu pour les pratiques de consultation préanesthésique. Dans D. Broussal, J.-F. Marcel et J. Thievenaz, *Soigner et Former. Contribution des sciences de l'éducation* (241-261). Paris : L'Harmattan.
- **OS17** : Broussal, D. (2017, à paraître). L'émancipation : approches conceptuelles. Dans Marcel, J.-F., Broussal, *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Paris : Éditions du Croquant.
- **AP1** : Broussal, D (2008). Recension de « Reuter, Y. (Ed.), (2007). Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan ». *Bulletin de l'Admée*, septembre 2008.
- **AP7** : Broussal, D., Merouani, C. (2015). *La relation de confiance médecin-patient lors de la consultation préanesthésique*. Rapport de recherche remis le 1er septembre 2015 au Docteur Mehdi MEROUANI, Clinique Médipôle Garonne, Toulouse.

Apostille

Bien sûr, il y aurait la facilité de revenir à cette si belle phrase de Jaurès : « On n’enseigne pas ce que l’on sait ou ce que l’on croit savoir : on n’enseigne et on ne peut enseigner que ce que l’on est » (Jaurès, 1964). Sur laquelle il serait facile de s’appuyer pour souligner que ce texte est celui d’un enseignant devenu (enseignant)-chercheur et ambitionnant de former à la recherche de futurs docteurs, sa recherche portant elle-même sur les processus d’éducation et de formation. Comment, face à une telle circularité, tenir le pari d’une autonomie de la science et de la vie, de l’homme et du chercheur ? On solliciterait dès lors l’indulgence du lecteur-évaluateur envers des scories autobiographiques que plusieurs relectures n’auraient suffi à effacer. Ce serait trahir le choix qui a été fait et refuser d’en assumer le risque. « Je » n’affleure pas à la surface comme un hôte indésirable ! À la faveur de cette écriture longue, j’ai retrouvé certaines des sensations que la rédaction de ma thèse m’avait procurées. L’atmosphère particulière des matins frileux où, installé à sa table de travail, on se rêve en Jivago écrivant ses poèmes à Lara dans le palais de glace de Varykino. Celle du souffle qui survient à l’improviste et fait cliqueter les doigts sur le clavier tandis que Martha Argerich égrène les notes du *Concerto en ré mineur* de Mozart. La vision d’un bureau d’où s’élèvent des gratte-ciel de papier entre lesquels on voudrait, à la façon des Lilliputiens de Swift, déambuler pour se dégourdir les idées. Rien de nouveau dans tout cela, hors le plaisir de renouer avec l’exercice. Mais ce qui a été radicalement différent, c’est bien la prise de conscience de la relation intime que j’ai nouée au cours de ces dix années passées avec mon métier de chercheur, avec mes objets de recherche. À rebours des manières de voir habituelles, l’idée d’intimité¹³⁸ conduit à renverser la vision selon laquelle la personne du chercheur s’immiscerait dans l’activité scientifique, comme un

¹³⁸ Ces lignes doivent beaucoup à l’intervention de ma collègue Véronique Bedin lors des JEFTS (journées de l’UMR EFTS) de 2016 et à l’usage qu’elle y a fait du terme d’intimité (dans l’atelier science/militance animé par Véronique Bordes et Jean-François Marcel).

corps étranger, un mal nécessaire (la science ne se faisant pas encore totalement sans humains), pour en arriver à penser que la science (comme pratique) se développe en s'incorporant aux individus, ce dont la formule « devenir chercheur » rend compte. C'est donc le récit d'un sujet devenant/devenu chercheur que j'ai tenté de faire, m'arrêtant sur la description d'objets de recherche dans l'intimité desquels je vis, et considérant que ce rapport singulier avait à voir avec la façon dont je pourrais continuer à animer un collectif de chercheurs (comme je le fais à travers la coordination de l'entrée « conduite et accompagnement du changement ») ou prendre en charge de futurs encadrements de thèse.

Plouër-sur-Rance, 15 juillet 2016

Saint-Julien sur Garonne, 6 février 2017

Bibliographie

- Abbott, A. (2009). A propos du concept de turning point. Bifurcations, ruptures et continuité. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 187-211). Paris: La Découverte.
- Abernot, Y. (2009). *Trois idées politico-pédagogiques*. Consulté à l'adresse <http://yvan.abernot.over-blog.fr/article-29380935.html>
- Abernot, Y. (2013a). Evolution d'Homo evaluatus. In J.-F. Marcel & H. Savy, *Evaluons, évoluons* (p. 185-196). Dijon, France: Educagri.
- Abernot, Y. (2013b). *La périmeîtrise* (Habilitation à Diriger les Recherches). Université Louis Pasteur, Strasbourg, France.
- Abernot, Y., & Bedin, V. (2015). Changement d'évaluation. Evaluation du changement. *Questions Vives [En ligne]*, (23). Consulté à l'adresse <https://questionsvives.revues.org/1705>
- Acker, D., Lesage, G., Morelle, A., Noire, D., & Veyret, J. (2008). *Évaluation de l'impact du dispositif LMD sur les formations et le statut des professions paramédicale* (No. RM2008-081P). Paris, France: Ministère de la santé et des sports. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000641/index.shtml>
- Adam, C. (2009). L'associalité des sciences sociales expertes. *Tracés*, (Hors série), 111-121.
- Adnot, P. (2006). *Rapport d'information fait au nom de la commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur la valorisation de la recherche dans les universités* (No. 341). Sénat. Consulté à l'adresse <https://www.senat.fr/rap/r05-341/r05-3411.pdf>
- Adorno, T. W. (2010). *Prismes. Critique de la culture et société*. Paris, France: Payot.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1974). *La dialectique de la raison*. Paris: Gallimard.

- Alexandre, V. (2003). *Éléments de praxéologie. Contribution à une science des actes*. Paris, France: L'Harmattan.
- Alhadeff-Jones, M. (2007). Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. I. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte* (p. 227-242). Paris, France: PUF.
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Anders, G. (2011). *L'obsolescence de l'homme. Tome II. Sur la destruction de la vie à l'époque de la troisième révolution industrielle*. Paris, France: Fario.
- André, P., Delisle, C., & Reféret, J.-P. (2010). *L'évaluation des impacts sur l'environnement. Processus, acteurs et pratiques pour un développement durable*. Montréal, Canada: Presses internationales, Polytechnique.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France: PUF.
- Appel des appels. (s. d.). L'appel des appels. Remettre l'humain au cœur de la société. Consulté à l'adresse <http://www.appeldesappels.org/>
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Gauthier-Villars: Unesco.
- Ardoino, J. (2000a). *De l'« accompagnement », en tant que paradigme*. Consulté à l'adresse http://arianesud.com/bibliotheque/accompagnement/ardoino_1_accompagnement_en_tant_que_paradigme_2000
- Ardoino, J. (2000b). Négativité. In J. Ardoino, *Les avatars de l'Education - Problématiques et notions en devenir* (p. 203-204). Paris, France: PUF.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1985). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris, France: Andsha.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France: Gallimard.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris, France: Calmann-Lévy.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris, France: De Boeck Université.
- Ars Industrialis. (s. d. - a). *Otium/Negotium*. Consulté à l'adresse <http://arsindustrialis.org/otium>
- Ars Industrialis. (s. d. - b). *Pharmakon* (pharmacologie). Consulté à l'adresse <http://arsindustrialis.org/pharmakon>
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche et Formation*, (42), 119-125.
- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmasure, A., & Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospection en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (18), 121-130.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris, France: Seuil.
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2010). *Méthode de conduite du changement*. Paris, France: Dunod.
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2015). *Le changement agile. Se transformer rapidement et durablement*. Paris, France: Dunod.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., & Vas, A. (2010). *Conduite du changement: concepts clés*. Paris, France: Dunod.
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, France: Vrin. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit.pdf
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris, France: La Découverte.
- Bajoit, G. (2012). Être émancipé aujourd'hui, c'est sentir que l'on est soi-même, avoir la capacité de mener à la fois l'épanouissement personnel et la reconnaissance

- s o c i a l e . *Antipodes*, (1999). Consulté à l'adresse <http://www.iteco.be/antipodes/Emancipation/Etre-emancipe-aujourd-hui-c-est>
- Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même*. Paris, France: Armand Colin.
- Baluteau, F. (2003). *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Bangs, L. (2014). *Fêtes sanglantes & mauvais goût*. Auch, France: Tristram.
- Barbier, J.-M. (2004). *Valeurs et activités professionnelles Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM*. Paris, France: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation, in M. Sorel & R. Wittorski (Ed.), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, p. 121-134. In R. Wittorski & M. Sorel, *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 121-134). Paris, France: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F., Galatanu, O., Legrand, M., Leplat, J., Vermersch, P. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, France: PUF.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité, *Approches situées. Recherche et Formation*, (42), 51-62.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris, France: Anthropos.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement: synthèse et critique des écrits. *Cahier du Centre d'études en transformation des organisations, HEC Montréal*, (04-10), 1-17.
- Barjon, C. (2016). *Mais qui sont les assassins de l'école?* Paris, France: Laffont.
- Barthes, R. (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, France: Seuil.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridet, L. (1996). *Crises. Approche psychosociale clinique*. Paris, France: Desclée de Brouwer.
- Bateson, G. (1972). *Vers une écologie de l'esprit : Tome I*. Paris, France: Seuil.
- Baudelaire, C. (1861). *Les Fleurs du Mal*. Paris, France: Poulet-Malassis et De Broise.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris, France: Pluriel.

- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Bedin, V. (2013a). Analyse critique de la recherche praxéologique dans la perspective d'accompagner le changement en éducation - Le cas de recherches-interventions sur le développement éducatif local. Présenté au *Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, du 27 au 30 août 2013, Montpellier, France.
- Bedin, V. (Éd.). (2013b). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Bedin, V. (2013c). La recherche-intervention en éducation et en formation: une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). Paris, France: L'Harmattan.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin, *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 175-194). Paris, France: L'Harmattan.
- Beduwe, C., Bedin, V., & Croity-Belz, S. (2014). « *Evaluation Formation Emploi* » *Un chantier pluridisciplinaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris, France: L'Harmattan.
- Bentouhami, H., Chassain, A., Couffignal, G., Fourton, C., Le Meur, C., Lenormand, M., Trégan, M. (2013). L'éducation au prisme de l'émancipation. *Tracés*, (25), 7-21.
- Berger, G. (2003). La recherche-action Épistémologie historique. In P.-M. Mesnier & P. Missotte, *La recherche action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 13-26). Paris, France: L'Harmattan.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris, France: Armand Colin.
- Bernié, J.-P. (2001a). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In J.-P. Bernié, *Apprentissage, développement et significations*. Talence, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2001b). L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche. (Une situation d'écriture transdisciplinaire). In J. Dolz, T. Thévenaz-Christen, H. Wirthner, & B. Schneuwly, *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8ème colloque de la DFLM, Neuchâtel, 26-28 septembre 2001*. Neuchâtel, Suisse: IRDP.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, (141), 77-78.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris, France: Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris, France: PUF.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Beust, P. (1998). *Contribution à un modèle interactionniste du sens, Amorce d'une compétence interprétative pour les machines* (Thèse de Doctorat). Université de Caen, France.
- Birman, C. (2003). *Au monde, ce qu'accoucher veut dire, une sage-femme raconte*. Paris, France: La Martinière.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, France: PUF, Éducation et formation.
- Boltanski, L., & Fraser, N. (2014). *Domination et émancipation, pour un renouveau de la critique sociale*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

- Bolzinger, A. (1982). Le concept clinique de crise. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV(355), 475-480.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bouchard, F. (2015). L'aliénation dans la tradition post-marxiste, une contribution de Stéphane Haber à la théorie du sujet. In P. Billouet & M. Fabre (Éd.), *L'éducation de la liberté. Aliénation et émancipation* (p. 55-70). Paris, France: L'Harmattan.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris, France: PUF.
- Bouilloud, J.-P. (2000). Sciences sociales et demande sociale. Pour une méthodologie de la réception. *Sciences de la société*, (49), 167-178.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, France: Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Rapport du Collège de France remis par Pierre Bourdieu à François Mitterrand le 27 mars 1985*. Consulté à l'adresse <http://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html>
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris, France: Seuil.
- Bourseiller, C., & Penot-Lacassagne, O. (2013). *Contre-cultures!* Paris, France: CNRS.
- Braem, S., & Aballéa, F. (2002). La notion de professionnalité : un concept « transfert ». *Recherche sociale*, (163), 4-15.
- Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Préface*. Paris, France: Colin.
- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (p. 213-257). Paris, France: PUF.

- Briançon, M. (2008). L'altérité au cœur de l'identité : que peut enseigner l'altérité intérieure ? *Sciences croisées*, (2-3), 1-22.
- Brighelli, J.-P. (2016, septembre 24). Les fossoyeurs de l'école démasqués. *Le Point*. Consulté à l'adresse http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-les-fossoyeurs-de-l-ecole-demasques-24-09-2016-2071000_1886.php
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Broussal, D. (2002). *Construction sociale des sexes et orientation professionnelle. Etude de parcours atypiques* (Mémoire de DESS, non publié). Université Paul Valéry, Montpellier, France.
- Broussal, D. (2004a). Comment les enseignants experts et novices conceptualisent-ils leur activité en début de cours? Une analyse du travail entre recherche et formation. Présenté au 9^{ème} colloque AIRDF, *Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.
- Broussal, D. (2004b). Connaissances construites par un enseignant stagiaire lors d'un entretien d'autoconfrontation. Présenté au Colloque *Faut-il parler pour apprendre ?* 24, 25 et 26 mars 2004, IUFM d'Arras, France.
- Broussal, D. (2004c). Discuter l'organisation du travail scolaire après un incident: un exemple de socialisation démocratique? Présenté aux *Journées d'étude sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, 4 et 5 juin 2004, CERFEE-IRSA et LIRDEF, IUFM de Montpellier, France.
- Broussal, D. (2004d). La construction de la référence en début de cours. Présenté au 9^{ème} colloque AIRDF, *Le Français: discipline singulière, plurielle ou transversale*, 26, 27, 28 Août 2004, Université de Laval, Québec.

- Broussal, D. (2004e). La socialisation démocratique, un descripteur de l'activité enseignante ? *Les Cahiers du CERFEE. L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, (20), 137-149.
- Broussal, D. (2005). Quels savoirs des formateurs convoquent-ils pour l'analyse de leurs dispositifs? Présenté au *Colloque Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences, 5ème Colloque international Recherche(s) et formation*, 14, 15, 16 février 2005, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, France.
- Broussal, D. (2007). Conceptualisation pragmatique et contenus de formation en didactique du français : un rapprochement est-il envisageable ? Présenté au *Colloque Compétences et socialisation, CERFEE, LIRDEF, IUFM*, 7 et 8 septembre 2007, IUFM de Montpellier, France.
- Broussal, D. (2009a). Comment ça s'appelle le « u » ? Rapport au savoir et pouvoir de la question. In D. Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 73-80). Toulouse, France: Octarès.
- Broussal, D. (2009b). Le développement des valeurs professionnelles dans la formation des sages-femmes et son évaluation : indicateurs et critères applicables au mémoire de fin d'étude. Présenté au *21e Colloque de l'Admée-Europe*, 21, 22, 23 janvier 2009, Université catholique de Louvain, Louvain la Neuve, Belgique.
- Broussal, D. (2009c). Valeurs et normes dans la formation des sages-femmes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (22), 121-138.
- Broussal, D. (2011). La construction de la professionnalité des élèves sages-femmes : un potentiel enjeu de formation. In B. Fraysse, *Quelles mobilisation et légitimation des sciences de l'éducation dans les champs de la formation ?* (p. 149-183). Paris, France: L'Harmattan.
- Broussal, D. (2013a). Du clair-obscur évaluatif et de ses effets sur la réingénierie des formations : la professionnalité des sages-femmes à l'heure de l'universitarisation. In V. Bedin & L. Talbot, *Les points aveugles dans*

- l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (p. 121-141). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Broussal, D. (2013b). Les changements en éducation: omniprésence, finalités et accompagnement. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 37-51). Paris, France: L'Harmattan.
- Broussal, D. (2013c). Valeur du changement, changement de valeurs. In J.-F. Marcel, *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels* (p. 205-216). Dijon, France: Educagri.
- Broussal, D. (2014). Réfléchir ses pratiques : de l'analyse à la « subjonctivation ». In I. Fabre & H. Veyrac, *Analyse de pratiques pédagogiques* (p. 125-136). Dijon, France: Educagri.
- Broussal, D. (2015a). Conclusion générale. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin, *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 195-204). Paris, France: L'Harmattan.
- Broussal, D. (2015b). Quand la Recherche-Intervention se heurte à la forme scolaire. In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon, France: Educagri.
- Broussal, D. (2016). Innovation pédagogique et accompagnement du changement : le développement de la simulation en formation infirmière. Présenté au *Colloque international francophone Eduquer et Former au monde de demain : De la créativité à l'innovation dans les dispositifs et les pratiques pédagogiques et professionnelles*, 6 et 7 avril 2016, ESPE de Clermont-Ferrand, France.
- Broussal, D. (2103). Quelle conception de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement du changement ? In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 167-179). Paris, France: L'Harmattan.

- Broussal, D., & Bedin, V. (2016). La liberté des chercheurs-intervenants à l'épreuve de la demande sociale. Présenté à *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, 4-7 juillet 2016, Mons, Belgique.
- Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel, J.-F., & Sahuc, P. (2017, à paraître). *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations*. Toulouse, France: Cepaduès.
- Broussal, D., & Bucheton, D. (2008). Interagir en début de cours : Enjeux didactiques et discursifs. *Education et Didactique*, (3), 59-75.
- Broussal, D., & Fourcade, B. (2014). La formation dans ses relations à l'emploi : des hauts et débats ! In C. Beduwe, V. Bedin, & S. Croity-Belz, « *Evaluation Formation Emploi* » un chantier pluridisciplinaire. Paris, France: L'Harmattan.
- Broussal, D., & Gaudron, J.-P. (2011). Crises de personnalisation et accompagnement. Présenté au *Colloque Crise et/en éducation*, Université Paris Ouest, Nanterre.
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (Éd.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Broussal, D., & Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle ? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Education*, (127), 89-96.
- Browne, A. (2004). *Tout change*. Paris, France: Ecole des Loisirs.
- Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In C. Hadji & J. Baillé, *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (p. 45-65). Paris, France, Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bruner, J. S. (1996). Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In F. Parot, *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson* (p. 193-207). Paris, France: PUF.
- Bruner, J. S. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, France: Retz.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris, France: Retz.

- Bruner, J. S. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris, France: Retz.
- Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France: Octarès.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères. Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, (30), 33-53.
- Bulle, S. (2016). *Une expérimentation territoriale utopique : la ZAD Notre-Dame-des-Landes. Premiers éléments de genèse politique*. Consulté à l'adresse <http://www.grand-angle-libertaire.net/une-experimentation-territoriale-utopique-la-zad-notre-dame-des-landes-premiers-elements-de-genese-politique/>
- Butler, J. (2012). Une morale pour temps précaires. *Le Monde.fr*. Consulté à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/28/pour-une-morale-a-l-ere-precaire_1767449_3232.html
- Butler, J. (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne?* Paris, France: Payot.
- Butler, R., & Harlow, H. . (1954). Persistence of Visual Exploration in Monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, (46:258).
- Caillé, A., & Chanial, P. (2011). Émancipation, individuation, subjectivation
Psychanalyse, philosophie et science sociale (fin). *Revue du Mauss*, (38).
- Caillier, J. (2005). *Analyse du développement social, cognitif et langagier d'élèves en interaction dans des dispositifs de tutorat et débat entre pairs* (Thèse de Doctorat). Montpellier III, France.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris, France: Seuil.

- Camus, E. (2016). Marine, convertie à l'islam : « Je suis toujours la même, en mieux ». *Le Monde*, (19 mars 2016). Consulté à l'adresse http://www.lemonde.fr/religions/article/2016/03/19/marine-convertie-a-l-islam-je-suis-toujours-la-meme-en-mieux_4886379_1653130.html
- Carré, P. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. Consulté à l'adresse <http://www.blog-formation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>
- Carré, P. (2011). Pourquoi nous formons-nous? In M. Fournier, *Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation*. Paris, France: Sciences Humaines.
- Carricaburu, D. (1992). La profession de sage-femme: une autonomie en question. In P. Aiach & D. Fassin, *Sociologie des professions de santé* (p. 205-223). La Garenne-Colombes, France: Editions de l'Espace Européen.
- Carrol, L. (1869). *Alice au pays des merveilles*. Londres, Angleterre: Macmillan.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France: PUF.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris, France: PUF.
- Champy, F., & Israël, L. (2009). Professions et engagement public. *Sociétés contemporaines*, 73, 7-19., 1(73), 7-19.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2(8), 9-50.
- Champy-Remoussenard, P. (2008a). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2(17), 51-61.
- Champy-Remoussenard, P. (2008b). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education. *Recherches & éducations*, (1), 9-26.
- Champy-Remoussenard, P. (2010). Dimensions cachées et/ou clandestines du travail, analyse du travail et formation. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève,

- septembre 2010. Consulté à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-r/dimensions-cachees-dimensions-clandestines-du-travail-des-concepts-pour-penser-le-travail-educatif/Dimensions%20cachees.pdf/view>
- Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation [En ligne]*, 91-102.
- Change management. Savoir évoluer au bon moment. (2009). *Premium/CSC/*, (009), 9-11.
- Charbonnier, S. (2013). A quoi reconnaît-on l'émancipation? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 2(25), 83-101.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris, France: Anthropos.
- Charlot, B. (2001). Texte présenté au Forum Social Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation. Consulté à l'adresse http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_s/i_07_s_tra/forum_education.html
- Chastagner, C. (2011). *Révoltes et utopies. Militantisme et contre-culture dans l'Amérique des années soixante*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chastagner, C. (2016). *De la culture rock*. Paris, France: PUF.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In *Actes des 3èmes journées franco-québécoises « Didactiques et rapports aux savoirs », 17-18 juin 2002* (Sorbonne, p. 182-197). Paris, France.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1/2006(1), 165-177.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur*. Paris, France: La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes (Perspectives*

- Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*), 2-1. Consulté à l'adresse <http://pistes.revues.org/3833>
- Coch, L., & French, J. R. P. J. (1947). Overcoming Resistance to Change. *Human Relations*, 1947-1948(1), 512-532.
- Conroy, F. (1996). *Corps et Âme*. Paris, France: Gallimard.
- Cornet, J., & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre: une autre conception du groupe classe*. Paris, France: ESF.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris, France: La Découverte.
- Crocé-Spinelli, H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves* (Thèse de Doctorat). Toulouse II-Le Mirail, France.
- Crozet, P., Kaaniche, A., & Lienard, J. (2008). Nouvelle gouvernance à l'hôpital : recomposition de l'organisation et gestion des ressources humaines. *Politiques et management public*, 26/2. Consulté à l'adresse <http://pmp.revues.org/1366>
- Cukier, A., Delmotte, F., & Lavergne, C. (2013). *Emancipation, les métamorphoses de la critique sociale*. Bellecombe-en-Bauges, France: Editions du Croquant.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Paris, France: Klincksieck.
- Curie, J. (1993). Présentation : faire face au chômage, problématiques et résultats. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (4), 295-303.
- Czechowski, C. (2009). Le changement permanent. *Premium/CSC/*, (009), 3.
- Dardot, P. (2009). Qu'est-ce que la rationalité néolibérale ? In R. Gori, C. Laval, & B. Cassin, *L'Appel des appels* (p. 293-306). Paris, France: Mille et une nuits.
- Dardot, P., & Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris, France: La Découverte.
- Davis, F. (1966). *The Nursing Profession*. Chicago, USA: John Wiley.
- De Certeau, M. (1990). *L'Invention du quotidien, t. I, « Arts de faire »*. Paris, France: Gallimard.
- De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris, France: Desclée de Brouwer.

- De Gaulejac, V. (2007). Le sujet en question(s) (du point de vue de la sociologie clinique). In M. Wieviorka, *Les sciences sociales en mutation* (p. 73-90). Paris, France: Editions Sciences Humaines.
- De Ketele, J.-M. (2013). *L'unité d'enseignement : les résultats d'apprentissage , le plan de cours*. Consulté à l'adresse <http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/files/2013/10/Elaboration-de-plans-de-cours-Prsentation-JMDK.pdf>
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation Permanente*, (208), 19-32.
- De Lolyola, I. (1556). *Constitutions de la Compagnie de Jésus*. Consulté à l'adresse http://www.jesuites.com/documents/constitutions_nc/constitutions-index.html
- Debeauvais, M. (2010). *De mémoire(s)*. Lyon, France: Les éditions L'exemplaire.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, France: INRA.
- Delaisi de Parseval, G. (2002). *Le roman familial d'Isadora D.* Paris, France: Odile Jacob.
- Delvaux, V., & Delvaux, E. (2012, octobre 25). *Évaluer l'émancipation dans une formation. Le cas de l'ISCO*. Consulté à l'adresse https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=394:evaluer-lemancipation-dans-une-formation&catid=9&Itemid=103
- Desmares, M. (2008). Hôpital, patient, territoire, santé... Danger ? Quelle place pour la profession de sage-femme en mutation ? *Les Dossiers de l'Obstétrique*, 35-39.
- Détrez, C. (2014). *Sociologie de la culture*. Paris, France: Armand Colin.
- Develay, M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver? Faire la preuve, viser l'efficacité, tout en cherchant le vrai: s'agit-il d'enjeux inconciliables pour les recherches en éducation? In C. Hadji & J. Baillé, *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. La démarche de preuve

- en 10 questions* (p. 67-79). Paris, France, Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Diamond, A. J., Huret, R., & Rolland-Diamond, C. (2012). *Révoltes et utopies: la contre-culture américaine des années 1960*. Paris, France: Fahrenheit.
- Dick, P. K. (1975). *Le temps désarticulé*. Paris, France: Calmann-Lévy.
- Dister, A. (2009). *Oh, hippie days! Carnets américains. 1966-1969*. Paris, France: Anthème Fayard.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des Mathématiques*, (7(2)).
- Drevon, J.-M. (2011). *Un entretien avec Roland Gori*. Institut de Recherches de la FSU. Consulté à l'adresse <http://institut.fsu.fr/entretien-avec-Roland-Gori-a.html>
- Dreyfuss, D., Grimaldi, A., & Del Volgo, M.-J. (2009). Malaise dans l'hospitalisation. In R. Gori, B. Cassin, & C. Laval, *L'Appel des appels* (p. 89-104). Paris, France: Mille et une nuits.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2006). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France: Armand Colin.
- Dubuffet, J. (1986). *Asphyxiante culture*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Dugal, J.-P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation des conseillers pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 37-47.
- Dumont, P. (2009). *Mauvais Genre, parcours d'une homosexuelle, récit autobiographique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Dumont, P. (2010). *La Vie dure, éducation sentimentale d'une lesbienne, récit autobiographique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Dupuy, F. (2004). *Sociologie du changement. Pourquoi et comment changer les organisations*. Paris, France: Dunod.

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France: PUF.
- Ecco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles, Belgique: Labor.
- Ecco, U. (1994). *Apocalypse Postponed*. Bloomington, Etats-Unis: Indiana University Press.
- Elder, G. . (1985). Perspectives of the Life Course. In G. . Elder, *Life Course Dynamics* (p. 23-49). Ithaca, USA: Cornell University Press.
- Emerson, R. W. (2000). *La confiance en soi et autres essais*. Paris, France: Payot & Rivages.
- Erickson, E. . (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris, France: Flammarion.
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2/2001(12), 56-65.
- Fabre, D., & Fabre, E. (1995). *Abracadalire CP: Livret 1, Méthode de lecture, Cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris, France: Hatier.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles, Belgique: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Fossier, A., & Gardella, E. (2009). Les sciences humaines au miroir de leur public. *Tracés*, (Hors série), 5-18.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la société française de philosophie*, 84ème année(2).
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris, France: Gallimard.
- Fouillée, A. (1938). *Extraits des grands philosophes*. Paris, France: Librairie Delagrave.
- François, F. (1990). *La communication inégale, Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel, Suisse, Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris, France: Payot.

- Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, France: Cerf.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, France: Erès.
- Freud, S. (1973). Préface. In A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*. Paris, France: Privat.
- Frost, R. (1920). *Mountain Interval*. New York, Etats-Unis: Henry Holt And Company.
- Fumet, J.-C. (2011). *La diffusion de la recherche en question*. Consulté à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2011/127_4.aspx
- Gaffiot, F. (1978). *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris, France: Hachette.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation, se libérer des dominations*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Etats-Unis: Prentice Hall.
- Garibay, F., & Séguier, M. (2009). *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Paris, France: Syllepse.
- Gaudron, J.-P. (2013). Accompagnement et changement de cognitions: les effets d'entretiens de restitution de teste sur les sentiments d'auto-efficacité vocationnelle. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 151-165). Paris, France: L'Harmattan.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris, France: Anthropos.
- Généreux, J. (2010). *La grande régression*. Paris, France: Seuil.
- Germier, C. (2014). Étudier le changement en Sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, (35), 21-56.
- Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris, France: Hachette.
- Goetz, R. (2004). Paul Ricoeur et Michel Foucault. *Le Portique*, (13-14). Consulté à l'adresse <https://leportique.revues.org/639>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: 1 la présentation de soi 2. Les relations en public*. Paris, France: Minit.

- Goffman, E. (1974a). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974b). *Les rites d'interaction*. Paris, France: Minuit.
- Goigoux, R. (2001). Lector In Didactica. In J.-P. Bernié, *Apprentissage, développement et significations* (p. 129-153). Bordeaux, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Goodman, N. (2006). *Manières de faire des mondes*. Paris, France: Gallimard.
- Gori, R. (2011). *L'évaluation comme dispositif de servitude volontaire. Conférence donnée dans le cadre des Rendez-vous d'Archimède*, Université de Lille 1. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Dp5sacq3cIg>
- Gori, R. (2013). *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux?* Paris, France: Babel.
- Gori, R., Cassin, B., & Laval, C. (Éd.). (2009). *L'appel des appels. Pour une insurrection des consciences*. Paris, France: Mille et une nuits.
- Granry, J.-C., & Moll, M.-C. (2012). *Rapport de mission. Etat de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé dans e cadre du développement professionnel continu (DPC) et de la prévention des risques associés aux soins*. Haute Autorité de Santé. Consulté à l'adresse http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf
- Guichard, J. (2004). P. Malrieu. La construction du sens dans les dires autobiographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(33), 175-179.
- Guillaumin, J. (1979). *Le Rêve et le Moi*. Paris, France: PUF.
- Guilloux, M. (2014). Roland Gori « L'enjeu politique d'aujourd'hui est un enjeu ». *L'Humanité du 21 février 2014*. Consulté à l'adresse <http://www.humanite.fr/tribunes/roland-gori-l-enjeu-politique-d-aujourd-hui-est-un-559671>
- Gurnade, M.-M. (2015). L'observatoire comme dispositif au centre de l'articulation de la recherche et de l'intervention. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin,

- Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 112-131). Paris, France: L'Harmattan.
- Gurnade, M.-M. (2016, novembre 14). *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux. Le cas d'un observatoire « vivre sa jeunesse » dans une recherche-intervention* (Thèse de Doctorat). Université Toulouse II-Jean Jaurès, Toulouse, France.
- Gurnade, M.-M., & Ait-Ali, C. (2016). *Jeunesses sans paroles, jeunesses en parole*. Paris, France: L'Harmattan.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 127-150). Paris, France: L'Harmattan.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin, *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 83-107). Paris, France: L'Harmattan.
- Hadji, C. (1998). Quel rapport au vrai l'acte éducatif engage-t-il? Preuve, action éducative et savoir: de la question de la preuve à celle des savoirs utiles à l'éducateur. In C. Hadji & J. Baillé, *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (p. 81-94). Paris, France, Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Harouel, J.-L. (2002). *Culture et contre-cultures*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Héritier, F. (1996). *Masculin Féminin La Pensée de la différence*. Paris, France: Odile Jacob.
- Hoffman, A. (1968). *Revolution for the Hell of It*. New York, Etats-Unis: Thunder's Mouth Press.

- Hoskyns, B. (2006). *San Francisco. 1965-1970. Les années psychédéliques*. Bordeaux, France: Le Castor Astral.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 2/2008(26), 229-254.
- Hugues, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris, France: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, France: Seuil.
- Irving, J. (1998). *Le monde selon Garp*. Paris, France: Seuil.
- Janner-Raimondi, M., & Tavignot, P. (2016). La notion de changement en éducation et formation: entre approche plurielle et regards croisés. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets* (p. 15-40). Paris, France: L'Harmattan.
- Jaurès, J. (1964). *L'esprit du socialisme*. Paris, France: Gonthier.
- Jezo-Vannier, S. (2013). *Contre-culture(s). Des anonymes à Prométhée*. Marseille, France: Le Mot et le Reste.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, France: ESF.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris, France: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 2016-3(208), 53-64.
- Jouve, B. (2006). L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement. *Géographie, économie et société*, 1(6), 5-15.
- Jünger, E. (1979). *Sur les falaises de marbre*. Paris, France: Gallimard.
- Kaës, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. In R. Kaës, A. Missenard, R. Kaspi, J. Anzieu, J. Guillaumin, J. Bleger, & E. Jacques, *Crise, rupture et dépassement* (p. 1-83). Paris, France: Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, France: Seuil.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, France: Armand Colin.
- Kerouac, J. (1972). *Sur la route*. Paris, France: Gallimard.
- Kerouac, J. (1974). *Les clochards célestes*. Paris, France: Gallimard.
- Khaldun, I. (1997). *Discours sur l'histoire universelle. Al-Muqaddima*. Arles, France: Sindbad.
- Koninckx, G., & Teneau, G. (2010). *Résilience organisationnelle. Rebondir face aux turbulences*. Paris, France, Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Kuperman, N. (2012). *Nous étions des êtres vivants*. Paris, France: Gallimard.
- Lacroix, B., Landrin, X., Pailhès, A.-M., & Rolland-Diamond, C. (2015). *Les contre-cultures, genèses, circulations, pratiques*. Paris, France: Syllepse.
- Lagadec, P. (1991). *La gestion des crises*. New York, Etats-Unis: McGraw-Hill.
- Lamarre, J.-M. (2015). Réification et éducation. In P. Billouet & M. Fabre (Éd.), *L'éducation de la liberté. Aliénation et émancipation* (p. 71-89). Paris, France: L'Harmattan.
- Langumier, M. (1990). Implicites et Malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM2. In F. François, *La communication inégale Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 113-145). Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York, Etats-Unis: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. R. (1969). How to deal with Resistance to change. *Harvard Business Review*, (32(3)), 49-57.
- Le Blanc, G. (2014). *La philosophie comme contre-culture*. Paris, France: PUF.
- Le Chanois, J.-P. (1949). *L'Ecole buissonnière*.
- Lecoq, D. (2001). Formation et management : quelques éléments conceptuels pour une analyse de pratiques. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Sources théoriques et*

- techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 179-207). Paris, France: L'Harmattan.
- Leguérinel, L. (2009). *Enjeux et limites des théories contemporaines de l'action: de la praxéologie à la pragmatique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Linhart, D. (2008). Le paradigme perdu du fonctionnaire d'Etat. Le ministère de l'équipement à l'épreuve de la décentralisation. In D. Linhart, *Pourquoi travaillons-nous? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris, France: Grasset.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, France: L'Harmattan.
- Loizon, D. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. Savoirs, Analyse de l'activité et formation. *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, (8), 108-123.
- Lucrèce. (2012). *De la nature*. Paris, France: Les Belles Lettres.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris, France: Minuit.
- Maffesoli, M. (2013). *Imaginaire et postmodernité*. Paris, France: Manucius.
- Maillard, P. (2003). *École : le coût de l'ennui*. Consulté à l'adresse <http://ecolesdifferentes.free.fr/ENNUIPAILLARD.html>
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris, France: Seuil.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. *Psychologie et Education*, (3), 1-18.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Malrieu, P., Malrieu, S., & Widlöcher, D. (1973). *La formation de la personnalité. Traité de psychologie de l'enfant*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Mann, T. (1965). *La Mort à Venise*. Paris, France: Le Livre de Poche.

- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant* (Habilitation à Diriger les Recherches). Université Toulouse II-Le Mirail, France.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, (27-28), 41-64.
- Marcel, J.-F. (Éd.). (2015a). *La recherche-intervention par les Sciences de l'éducation - Accompagner le changement*. Dijon, France: Educagri.
- Marcel, J.-F. (2015b). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. In J.-F. Marcel, *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 23-33). Dijon, France: Educagri.
- Marcel, J.-F. (2016). Postface. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris, France: L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2017, à paraître). *Emancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Vulaines-sur-Seine, France: Editions du Croquant.
- Marcel, J.-F., & Péoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Questions de postures. In V. Bedin, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Marcus, G. (1989). *Lipstick Traces. Une histoire secrète du vingtième siècle*. Paris, France: Gallimard.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris, France: Minuit.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, (50), 370-396.

- Maubant, P., Caselles-Desjardins, B., Roger, L., Mercier, B., & Gravel, N. (2010). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*. Consulté à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/des-obstacles-et-des-zones-d2019ombre-dans-12019etude-des-processus-de-professionnalisation/Des%20obstacles%20et%20des%20zones%20dombre.pdf>
- Meirieu, P. (2011). *Désir d'apprendre*. Consulté à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/desirdapprendre.htm>
- Meirieu, P. (2015). *L'ennui à l'école : un véritable tabou ?* Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/15052015Article635672736219441954.aspx>
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris, France: La Découverte.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs, 2008/1(16)*, 77-95.
- Merle, J.-C. (2005). La psychanalyse existentielle et morale chez Sartre. *Le Portique, (16)*. Consulté à l'adresse <http://leportique.revues.org/731>
- Merleau Ponty, M. (1960). *Signe*. Paris, France: Gallimard.
- Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris, France: Vrin.
- Mias, C., & Piasser, A. (2015). La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master «Recherche ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education, (34)*, 53-74.
- Milner, J.-C. (2011). *La politique des choses. Court traité politique I*. Lagrasse, France: Verdier.
- Minault-Gout, A. (2002). *Carnets de pierre. L'art des ostraca dans l'Égypte ancienne*. Malakoff, France: Hazan.

- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction, Comment émergent les savoirs?* Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Monneyron, F., & Xiberras, M. (2008). *Le monde hippie. De l'imaginaire psychédélique à la révolution informatique.* Paris, France: Imago.
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, (25), 149-163.
- Morin, E. (1994). *Sociologie.* Paris, France: Fayard.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation.* Arles, France: Actes Sud - Play Bac.
- Morine-Dersheimer, G. (1978). Planning in classroom reality, an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, (3(4)), 83-89.
- Mottier-Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 2015/1(39), 119-135.
- Mottier-Lopez, L. (2015b). *Évaluer et apprendre en classe. Enjeux des évaluations formative et certificative.* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Mottier-Lopez, L. (2015c). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives [En ligne]*, (23). Consulté à l'adresse <http://questionsvives.revues.org/1692> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1692
- Muscat, S. (2012). Le langage et ses fonctions dans la scolarité. *Pour*, 2/2012(214), 17-23.
- Nay, O., & Petiteville, F. (2011). Éléments pour une sociologie du changement dans les organisations internationales. *Critique internationale*, 2011/4(53), 9-20.
- Neill, A. S. (2004). *Libres enfants de Summerhill.* Paris, France: La Découverte.
- Nietzsche, F. (1970). *Aurores.* Paris, France: Gallimard.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Education*, (3), 63-65.

- O'Hara, C. (2003). *La philosophie du punk*. St Mury-Monteymond, France: Rytrut.
- Osty, F. (2003). *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (Éd.). (2014). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, France: Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.
- Pech, M.-E. (2010). 71 % des collégiens disent s'ennuyer à l'école. *Le Figaro.fr*. Consulté à l'adresse <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/23/01016-20100923ARTFIG00776-71-des-collegiens-disent-s-ennuyera-l-ecole.php>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris, France: Grasset.
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 29-35.
- Piotet, F. (2002). *La révolution des métiers*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Plouvier, P. (1998). *Solitudes ordinaires*. Paris, France: L'Harmattan.
- Pon, D. (2015). *Forum Santé Innovation. La Tribune ObjectifNews*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=-OlnCOUM6C0>
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1986). *La Nouvelle Alliance: Métamorphose de la science*. Paris, France: Gallimard.
- Putnam, H. (2004). *Fait/valeur: la fin d'un dogme et autres essais*. Paris, France: L'Éclat.

- Quéré, L. (1998). La cognition comme action incarnée. In A. Borzeix, A. Bouvier, & P. Pharo, *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives* (p. 143-164). Paris, France: CNRS.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France: Fayard.
- Rezsohazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris, France: Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1983). Meurt le personnalisme, revient la personne. *Esprit*, (1), 113-119.
- Ricoeur, P. (1988). *Philosophie de la volonté, Tome I*. Paris, France: Aubier.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- Rinaudo, J.-L. (2017). Postures de recherche et émancipation. In J.-F. Marcel & D. Broussal, *Emancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Vulaines-sur-Seine, France: Editions du Croquant.
- Rocher, G. (1968). *Le changement social*. Paris, France: Seuil.
- Roland, E. (2013). Rendre l'école obligatoire: une opération de défense sociale? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation. *Tracés*, 2(25), 25-43.
- Roszak, T. (1970). *Vers une contre-culture*. Paris, France: Stock.
- Rothier Bautzer, E. (2013). *Le Care négligé: Les professions de santé face au malade chronique*. Paris, France: De Boeck-Estem.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Amsterdam, Hollande: Jean Néaulme.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro & R. Rickenmann, *Situation éducative et signification* (p. 135-163). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Sadin, E. (2013). *L'humanité augmentée. L'administration numérique du monde*. Montreuil, France: L'échappée.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris, France: Presses de Sciences po.
- Saint-Jean, M., & Seddaoui, F. (2013). Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In V. Bedin, *Conduite et*

- accompagnement du changement. *Contribution des sciences de l'éducation* (p. 179-191). Paris, France: L'Harmattan.
- Saint-Jean-Paulin, C. (1997). *La contre-culture. Etats-unis, années 60: la naissance de nouvelles utopies*. Paris, France: Autrement.
- Sarkozy, N. (2011). *Discours de Toulon sur les réponses gouvernementales et européennes face à la crise financière internationale*. Consulté à l'adresse <http://www.lefigaro.fr/politique/le-scan/2014/03/27/25001-20140327ARTFIG00086-le-discours-de-nicolas-sarkozy-a-toulon-en-2011.php>
- Sartre, J.-P. (1946). *L'être et le néant*. Paris, France: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1947). *Baudelaire*. Paris, France: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*. Paris, France: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1971). *L'idiot de la famille*. Paris, France: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1972). Sartre par Sartre. In *Situation IX*. Paris, France: Gallimard.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(39), 5-39.
- Schoendoerffer, P. (1977). *Le Crabe-Tambour*.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Etats-Unis: Basic Book.
- Schopenhauer, A. (1996). *L'art d'avoir toujours raison ou dialectique éristique*. Paris, France: Circé.
- Schwägerl, C., Crutzen, P. J., & Vergnaud, N. (2012). *L'Âge de l'Homme. Construire le monde de demain à l'ère de l'Anthropocène*. Paris, France: Editions Alternatives.
- Schweyer, F.-X. (2010). Hôpital, une tension entre coûts et valeurs. In C. Halpern, *La santé un enjeu de société* (p. 278-284). Auxerre, France: Editions Sciences Humaines.

- Sensevy, G. (2001). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoyne, & A. Rouchier, *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p. 209-232). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Serres, M. (1994). *Le Tiers-Instruit*. Paris, France: Gallimard.
- Serres, M. (2009). *Le temps des crises*. Paris, France: Le Pommier.
- Sève, L. (1985). Avant-Propos. In L. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris, France: Messidor/Editions sociales.
- Sfez, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris, France: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sharrock, W., & Watson, R. (1990). L'unité de faire et du dire. L'action et l'organisation sociales comme phénomènes observables et descriptibles. *Raisons Pratiques*, (1), 227-254.
- Shayegan, D. (2012). *La conscience métisse*. Paris, France: Albin Michel.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation: objet de standardisation des pratiques sociales. *Cités*, 1(37), 91-100.
- Sintez, C. (2012). De la subordination à la domination du salarié : la « preuve sociologique » par le temps de travail. *Siècles [En ligne]*, (35-36). Consulté à l'adresse [http:// siecles.revues.org/1431](http://siecles.revues.org/1431)
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Paris, France: Minuit.
- Stiegler, B. (2012). *Etats de choc. Bêtise et savoir au XXIe siècle*. Paris, France: Mille et une nuits.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions : The Problem of Human Machine Communication*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage?* Paris, France: Armand Colin.
- Tap, P., Esparbes-Pistre, S., & Sordes-Ader, L. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de Psychologie*, (428), 185-196.

- Tassin, D. (2004). *Rock et production de soi. Une sociologie de l'ordinaire des groupes et des musiciens*. Paris, France: L'Harmattan.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Thuries, C., & Broussal, D. (2016). La confiance du patient : un enjeu pour les pratiques de consultation préanesthésique. In D. Broussal, J.-F. Marcel, & J. Thievenaz, *Soigner et former: contribution des sciences de l'éducation* (p. 263-285). Paris, France: L'Harmattan.
- Tochon, F. V. (2004). Autour des mots « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et formation*, (47), 89-103.
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris, France: Flammarion.
- Torres, A. . (1998). A pedagogia Política de Paulo Freire. In A. Novoa & M. W. Apple, *Paulo Freire :Política e Pedagogia* (p. 47-67). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Touraine, A. (1974). Contre-culture. In *Encyclopedia Universalis*. Paris, France: Encyclopædia Britannica Inc.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris, France: Le Seuil.
- Tourné, C.-E. (1997). La citoyenneté s'arrête-t-elle à la porte d'entrée des lieux d'exercice médical ? *Les Dossiers de l'Obstétrique*, 255, 11-17.
- Toutut, J.-P. (1997). *Processus de crise: continuités et changements au cours d'une transition psychosociale. L'exemple de personnes en situation d'attente d'emploi* (Thèse de Doctorat Nouveau Régime). Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, France.
- Vallée, M.-A. (2013). « Être lié par le sens : l'expérience herméneutique du sens chez Ricœur ». *Archivio di Filosofia*, LXXXI(1-2), 271-279.
- Vannereau, J., Colmellere, C., & Jakubowski, S. (2015). *Les processus de normalisation. Enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris, France: Seuil.

- Vasconcellos, M. (2008). Identité, professionnalisation et formation. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, & M. Vasconcellos, *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 149-162). Paris, France: L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problèmes identitaires. *Recherches et Applications. Le Français dans le Monde*, (53). Consulté à l'adresse http://www.michelvial.com/boite_11_15/2013-Vial-L_evaluation_en_education_ses_paradigmes_et_les_problemes_identitaires.pdf
- Vion, R. (2000). *La communication verbale, analyse des Interactions*. Paris, France: Hachette.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la République des Egos*. Rennes, France: PUR.
- Voirol, O. (2013). Culture et émancipation. In A. Cukier, F. Delmotte, & C. Lavergne, *Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale* (p. 285-384). Broissieux, France: Croquant.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France: Messidor/Éditions sociales.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Paris, France: Seuil.
- Weber, M. (1995). *Économie et société, Tomes 1 et 2*. Paris, France: Plon.
- Westhues, K. (1979). *Society' Shadow: Studies in the Sociology of Countercultures*. Toronto, Canada: McGraw-Hill Ryerson.
- Whitson, J. A. (1997). Cognition as a semiotic process : From situated mediation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner & J. A. Whitson, *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (p. 97-149). Mahwah, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wieviorka, M. (2015). *Retour au sens. Pour en finir avec le déclinisme*. Paris, France: Robert Laffont.
- Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris, France: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 9-36.
- Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités*, (37), 113-123.
- Abbott, A. (2009). A propos du concept de turning point. Bifurcations, ruptures et continuité. In M. Bessin, C. Bidart, & M. Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 187-211). Paris: La Découverte.

Textes réglementaires, publications de collectifs professionnels

Collectif Associatif et Syndical des Sages-femmes, & Conseil national de l'ordre des sages femmes. (2007). *Référentiel métier et compétences des sages-femmes*. Consulté à l'adresse <http://www.ansl.org/images/referentielSF.pdf>

Collectif des associations et syndicats des sages-femmes, & Ordre des sages-femmes. (2010). *Référentiel métier et compétences des sages-femmes*. Consulté à l'adresse: <http://www.ordre-sages-femmes.fr/wp-content/uploads/2015/10/REFERENTIEL-SAGES-FEMMES-2010.pdf>

Enfin un film sur le « Bonheur au travail ». (2014). Consulté à l'adresse <http://www.organisationliberee.fr/enfin-un-film-sur-le-bonheur-au-travail/>

Groupe départemental maîtrise de la langue. (2005). *J'étais un livre. Pratiques de Littérature au cycle III*. Inspection académique de l'Hérault. Consulté à l'adresse http://www.ac-montpellier.fr/ia34/extensions/thema_maitlang_PRO/index.htm

Hopital.fr au service de votre santé. (2015). Le schéma régional d'organisation sanitaire. Consulté à l'adresse <http://www.hopital.fr/Nos-Missions/L-hopital-au-sein-de-l-organisation-generale-de-la-sante/L-organisation-de-l-offre-de-soins-sur-le-territoire/Le-schema-regional-d-organisation-sanitaire>

La documentation française. (2009). *La révision générale des politiques publiques (RGPP)*. Consulté à l'adresse: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/modernisation-etat/revision-generale-politiques-publiques.shtml>

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2011). *Répertoire des métiers-REME-Education nationale, enseignement supérieur et recherche*. Consulté à l'adresse : <http://cache.media.enseignementsup->

recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/89/0/2-reme-enseignement-sup_200890.pdf

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2010). *Financement des établissements de santé*. Consulté à l'adresse <http://social-sante.gouv.fr/professionnels/gerer-un-etablissement-de-sante-medico-social/financement/article/financement-des-etablissements-de-sante>

Table des matières

Introduction.....	4
PREMIÈRE PARTIE : S'ÉDQUER EN ÉDQUANT, DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À LA THÈSE.....	12
1.Comment mener une vie bonne dans une vie mauvaise ?.....	12
2.De l'enseignement à la formation des maîtres : une imprévisible étrangeté à l'origine de ma réorientation en sciences de l'éducation.....	14
3.Ce que l'on voit dans le couchant : éloge de la bifurcation.....	17
4.Les débuts de cours, des zones potentielles d'imprévu.....	20
5.Langage, savoir et agir enseignant : cadre théorique de notre recherche sur les malentendus en début de cours.....	24
5.1.Enseigner, une activité située, cultivée et interprétative.....	24
5.2.La place centrale du langage.....	28
5.3.Rapport au savoir, enjeux de pouvoir.....	29
6.Principaux résultats du programme de recherche « professionnalisation du malentendu en début de cours ».....	30
6.1.La tâche de cadrage.....	31
6.2.Rapport au savoir, rapport au langage.....	32
7.La recherche à visée praxéologique est ses effets émancipateurs : l'exemple d'une séance de littérature au cycle III.....	34
7.1.Débattre pour comprendre : une relecture de Rêves amers.....	35
7.2.Créer du jeu dans des systèmes de croyances : une vertu de la pratique d'autoconfrontation.....	38
8.Bilan du programme « débuts de cours » : un virage praxéologique.....	39
9.Résumé de la première partie.....	42

10.Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la première partie de cette HDR.....	43
DEUXIÈME PARTIE : LES PROFESSIONNALITÉS À L'ÉPREUVE DU CHANGEMENT.	46
1.Envisager la professionnalisation comme un futur horizon de recherche.....	48
1.1.Des professionnalisations vécues aux questionnements premiers : phase une, l'enrégimentement (1984-1989).....	49
1.2.Une École pas si « Normale » : l'affranchissement (1989-1991).....	51
1.3.De l'enseignement à l'inspection : de la nécessité de s'égarer pour connaître son chemin (2005-2006).....	59
2.La formation de la professionnalité en école de sages-femmes.....	63
2.1.La conflictualité normes-valeurs : un analyseur du processus de professionnalisation	64
2.2.La professionnalité : une notion organisatrice.....	68
2.3.Le Référentiel métier et compétences : une approche déontique des valeurs.....	71
2.4.Le paradoxe du formateur : entre disciplinarisation et responsabilisation.....	73
2.5.La formation de la professionnalité chez les élèves sages-femmes : de la valorisation progressive de l'expertise technique aux questions plus générales que cela pose.....	76
2.6.Le repli des professionnalités : un effet paradoxal du mouvement de professionnalisation.....	78
2.7.L'évaluation : un intensificateur de changement.....	82
2.8.De l'évaluation comme pharmakon.....	88
2.9.Pratiques évaluatives et conceptions de la formation.....	95
3.L'accompagnement du changement comme objet et projet de recherche.....	99
3.1.L'utilité sociale de la recherche en question.....	99
3.2.La valorisation sociale ne se décrète pas, elle s'organise : vers un tiers espace socio-scientifique.....	101
3.3.L'émancipation en ligne de mire.....	102

4. Résumé de la deuxième partie.....	104
5. Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la deuxième partie de cette HDR.....	104
TROISIÈME PARTIE : QUAND LA RECHERCHE ACCOMPAGNE LE CHANGEMENT, BILAN ET PERSPECTIVES.....	108
1. De la pertinence d'un accompagnement scientifique du changement : fondements théoriques, résultats et questions.....	111
1.1. Oser le changement : des vertus de l'entomologie appliquée à l'étude du cosmos. . .	111
1.2. Quatre instantanés du changement.....	114
1.3. D'une réalité foisonnante à une proposition de redéfinition de l'objet « changement » depuis les sciences de l'éducation.....	121
1.4. Étudier l'impact du changement pour mieux le connaître, pour mieux l'accompagner	129
1.5. Le changement comme état permanent : enjeux éducatifs, enjeux scientifiques.....	131
1.6. Émancipation et changement.....	138
1.7. Le choix de la recherche-intervention : pour un accompagnement émancipateur.....	143
2. Pour une épistémologie de l'accompagnement scientifique du changement.....	153
2.1. Ce que la science entend apporter aux hommes, ce que les hommes entendent qu'elle leur apporte : ou comment ne pas bâtir une épistémologie sur le sable ?.....	154
2.2. On n'en finit jamais vraiment avec la vérité : vers une conception socio/logique de la preuve.....	156
2.3. De la rupture théorie-pratique à l'affirmation d'un continuum science-action : le tournant praxéologique.....	158
2.4. Nulle part le langage ne cesse pour laisser place à la science : de la reconnaissance de la « socialité » du chercheur à l'exigence d'une présence énonciative.....	164
2.5. Pour une épistémologie de la réception.....	166
3. Vers une approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant.....	171

3.1.Le cadre global de la psychologie historico-culturelle et sa contribution « éducative »	172
3.2.Se faire soi en milieu changeant : des crises et des œuvres.....	178
3.3.L'ensemencement contre-culturel : conscientisation et subjonctivation.....	185
3.4.L' ἐριδόστρακον (éridostrakon) : modélisation d'une approche contre-culturelle de l'émancipation en milieu changeant.....	193
3.5.D'une rive à l'autre : où l'on reparle de « nécessaire » et de voyages.....	198
4.Résumé de la troisième partie.....	208
5.Récapitulatif des productions relatives aux opérations de recherche constituant la troisième partie de cette HDR.....	208
Apostille.....	212
BIBLIOGRAPHIE.....	214
TEXTES RÉGLEMENTAIRES, PUBLICATIONS DE COLLECTIFS PROFESSIONNELS	248
TABLE DES MATIÈRES.....	250

Résumé

Cette note en vue de l'Habilitation à Diriger les Recherches présente une synthèse des activités réalisées au cours de ma thèse puis dans le cadre de mes missions d'enseignant-chercheur à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Elle s'organise de façon chronologique en trois parties. La première partie revient sur mon parcours doctoral ainsi que sur les travaux que j'ai conduits à propos des épisodes de malentendu survenant en début de cours. Une approche biographique est mobilisée, décrivant les conditions d'émergence de thématiques qui occupent une place importante dans mes recherches : ainsi les questions d'émancipation et d'accompagnement du changement. La deuxième partie rend compte des productions relatives à la professionnalisation dans le champ de la santé, à la transmission des normes et des valeurs en formation, à la construction des professionnalités. Elle analyse la façon dont un certain nombre de changements (réforme hospitalière, réingénierie de la formation, néo-évaluation) affectent ces processus. La constitution du changement comme objet de recherche est ensuite mise en évidence, de même que les enjeux épistémologiques et théoriques liés aux modes d'accompagnement. Après avoir clarifié l'approche du changement retenue et précisé la démarche de recherche-intervention que je mets en œuvre, la troisième partie de cette note interroge les principes épistémologiques fondant un accompagnement scientifique du changement. Elle s'ouvre ensuite sur le projet de recherche envisagé. Concernant l'approche contre-culturelle de l'émancipation que j'entends caractériser, celle-ci repose sur l'hypothèse selon laquelle la capacité de mobilisation d'œuvres culturelles hétérodoxes favoriserait l'émancipation des acteurs. Ce projet vise à étudier la façon dont un accompagnement scientifique du changement pourrait recourir à ce type de ressource dans une visée émancipatrice. Le modèle de l'éridostrakon est exposé et discuté. La note se conclut par un repérage des compétences qui ont pu être développées à travers différentes situations professionnelles, compétences que je discute au regard de la perspective de direction de recherches.

Mots clés : changement, contre-culture, émancipation, praxéologie, recherche-intervention

This document, written for authorization to manage PhD students, presents a synthetic overview of activities carried out during my PhD thesis and after in my missions of teacher-researcher at the university of Toulouse Jean Jaurès. It is chronologically organized in three parts. The first part returns on my doctoral path as well as on the works I led concerning the episodes of misunderstanding, which occur in the beginning of lessons. A biographical approach is mobilized. It describes the conditions of emergence of themes, which occupy an important position in my researches: so as the questions of emancipation and change management. The second part reports productions relative to the professionalization in the field of health, to transmission of standards and values in vocational training, to construction of professionalism. It analyzes the way a number of changes (hospital reform, reengineering of training, neo-evaluation) affects these processes. The constitution of change as an object of research is then highlighted, as well as the epistemological and theoretical issue bound to the modes of change management. Having clarified the selected approach of the change and specified the process of intervention-research, which I implement, the third part of this text is dedicated to the epistemological principles basing a scientific change management. Then, it is discussed the research project I intend to manage. Concerning the countercultural approach of the emancipation, which I intend to characterize, this one rests on the hypothesis according to which the capacity of mobilization of countercultural works would favor the emancipation of the actors. This project aims at studying the way a scientific change management could use this countercultural resource in a purpose of emancipation. The model of the "éridostrakon" is explained and discussed. The document ends with the identification of the skills, which were able to be developed through various professional situations. I discuss these skills with the prospect of researches management.

Keywords : change, counterculture, emancipation, praxeology, intervention-research