



HAL
open science

Formation et recherche : de l'intervention à la compétence

Anne-Lise Ulmann

► **To cite this version:**

Anne-Lise Ulmann. Formation et recherche : de l'intervention à la compétence. Sciences de l'Homme et Société. Université Bourgogne Franch-Comté, 2017. tel-04030630

HAL Id: tel-04030630

<https://hal.science/tel-04030630v1>

Submitted on 30 Mar 2023

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.



HAL
open science

Formation et recherche : de l'intervention à la compétence

Anne-Lise Ulmann

► **To cite this version:**

Anne-Lise Ulmann. Formation et recherche : de l'intervention à la compétence. Sciences de l'Homme et Société. Université Bourgogne Franch-Comté, 2017. tel-04030630

HAL Id: tel-04030630

<https://hal.science/tel-04030630>

Submitted on 30 Mar 2023

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.

Anne-lise ULMANN

Formation et recherche : de l'intervention à la compétence

Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches
Volume 1

JURY

Mireille CIFALI, Professeur Émérite, Université de Genève

Louis DURRIVE, Professeur, Université de Strasbourg

Daniel FAULX, Professeur, Université de Liège

Denis LOISON, Professeur, Université Bourgogne Franche-Comté

Patrick MAYEN, Professeur, Université Bourgogne Franche-Comté, Garant
scientifique

Soutenance, le 28 novembre 2017
à Dijon

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Guy Jobert, qui m'a tant appris sur le travail et la formation et m'a toujours encouragée à réaliser ce mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Les nombreuses discussions que nous avons eues contribuent beaucoup à ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à Patrick Mayen, le garant scientifique de ce mémoire de synthèse. Sa disponibilité, ses lectures attentives des versions intermédiaires de ce texte, son cadrage rigoureux et profondément respectueux des cheminements de ma pensée, m'ont permis de trouver le courage pour mener ce projet à son terme.

Je remercie également les membres de ce jury, Mireille Cifali, Louis Durrive, Daniel Faulx, et Denis Loizon., de prendre de leur temps pour évaluer ce document et accepter d'en débattre avec moi.

J'adresse des pensées chaleureuses à mes collègues du Cnam, notamment à l'équipe métiers de la formation. J'ai une pensée particulière pour les collègues du « groupe 5 », Paule Bourret, Dominique Lhuillier, Gilles Amado, Damien Cru, Eric Hamraoui, et tous ceux et celles avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger sur mes recherches, la créativité, la transmission, la santé...

Je tiens à remercier Paul Olry, pour la confiance qu'il m'a toujours témoignée, la richesse de nos échanges dans les travaux de recherche que nous conduisons ensemble et ses conseils avisés, notamment celui de m'avoir orientée vers Patrick Mayen pour réaliser ce mémoire .

Le genre du mémoire d'habilitation imposant souvent de retourner sur le passé pour penser le futur, je remercie l'ensemble de mes anciens collègues qui m'ont fait découvrir d'autres mondes sociaux et indirectement orientée vers les approches ethnographiques du travail. Merci également aux étudiants du Cnam et aux stagiaires de la formation continue, qui stimulent toujours ma réflexion par leurs questions et forcent mon admiration par leurs engagements et leur désir d'apprendre.

Je souhaite également témoigner ma reconnaissance à Daniel Wilk pour les temps, volés à ses nuits, consacrés à la relecture et aux corrections de ce document.

Merci enfin à mes proches et surtout à Bernard, pour sa patience, nos nombreux échanges et sans qui je n'aurais pas conduit ce mémoire de synthèse à son terme.

Formation et recherche : de l'intervention à la compétence

SOMMAIRE

Introduction.....	11
Formation des adultes et travail : un rapprochement délicat marqué idéologiquement.....	12
Des ancrages hétérogènes	13
La formation entre émancipation et conformation	14
Les buts de la formation en tension : apprendre pour soi ou pour accompagner le changement ?.....	15
<i>Des déplacements dans les référents théoriques des formateurs</i>	<i>15</i>
<i>Un élargissement du champ d'intervention : le conseil, la qualité, l'orientation, le coaching.....</i>	<i>16</i>
L'avènement de la compétence	17
Une notion controversée qui s'impose.....	17
<i>Regards sur quelques disciplines.....</i>	<i>18</i>
<i>Un changement de paradigme qui intègre l'expérience.....</i>	<i>19</i>
Deux approches en tension de la compétence : la doxa contre la praxis	20
<i>La formation pensée comme doxa</i>	<i>21</i>
<i>La formation pensée comme praxis</i>	<i>23</i>
La compétence: une ressource pour nouer la formation, le travail et la recherche ?.....	24
CHAPITRE 1: LE MOMENT D'APPRENDRE	27
De l'enseignement à la formation continue	28
Apprendre en faisant.....	28
L'importance d'un collectif de pairs pour apprendre	31
Retour en formation	31
L'IFACE et l'expérience de l'alternance.....	32
Une alternance totale	32
Des questions présentes sur la formation, le travail et la santé mais non encore perçues	33
CHAPITRE 2: LE TEMPS POUR COMPRENDRE.....	35
La découverte de l'entreprise	35
De la formation aux « fonctions RH ».....	35
<i>La prise en compte d'une complexité nouvelle.....</i>	<i>36</i>
<i>Tenter de tenir ensemble enjeux politiques et enjeux du travail</i>	<i>36</i>
La conduite d'un projet sur la relation de service	37
<i>Comprendre avant d'agir</i>	<i>38</i>
<i>La découverte du travail réel pour repenser la formation.....</i>	<i>39</i>
Prémisse d'une première évolution vers la recherche.....	41
<i>Construire des liens entre formation et intervention</i>	<i>41</i>
<i>Deux rencontres décisives dans mon évolution professionnelle.....</i>	<i>42</i>
<i>La perception confuse d'une transformation subjective</i>	<i>43</i>
Une nouvelle posture dans un autre univers professionnel	44
Un nouveau positionnement professionnel.....	44

<i>Travailler sur les liens recherche et action</i>	44
<i>Une initiation par la pratique au travail de recherche</i>	46
L'immersion dans le monde des CAF et des prestations sociales.....	46
<i>Un nouveau rapport au temps</i>	46
<i>Un intérêt croissant pour découvrir le travail là où il se fait</i>	47
L'instant de conclure cette période professionnelle	48
De l'expérience singulière d'un parcours à son potentiel de généralisation.....	48
<i>L'action et la compréhension de ses mobiles : la place d'un invisible agissant</i>	48
<i>Repenser le rapport au savoir</i>	50
CHAPITRE 3: GENESE D'UNE REFLEXION SUR LE CHOIX D'UNE POSITION CLINIQUE.	52
Tensions épistémiques dans la construction de la recherche	53
La construction progressive de l'objet de recherche	53
<i>Structuration des premières orientations théoriques</i>	54
<i>Construction empirique versus construction scientifique</i>	54
Les effets d'une présence dans le travail.....	55
<i>Première expérience de l'immersion dans le monde des CAF</i>	56
<i>L'épreuve de l'observation d'une situation de contrôle</i>	57
Emergence et construction d'une position clinique	58
Qu'entendre par position clinique ?	58
<i>Faire place à l'événement</i>	59
<i>Ecouter pour entendre</i>	62
<i>La place des affects dans la construction de la recherche</i>	64
CHAPITRE 4: GENESE DE MES ORIENTATIONS DE RECHERCHE	67
Les dimensions praxéologiques de l'action	68
Les influences dans la construction d'une démarche de recherche	68
<i>Trajectoires et histoires de vie</i>	68
<i>Une attention au travail réel</i>	69
La prise en compte d'une écologie du travail.....	69
<i>Le travail au-delà des tâches à accomplir</i>	70
<i>L'apprentissage à faire pour le chercheur</i>	71
Construction progressive d'une position de chercheure	72
La place du détour dans la méthodologie de recherche	72
<i>Les méfaits d'une position de surplomb</i>	74
<i>Choisir ses orientations de recherche</i>	75
Principales recherches réalisées	76
Recherches et approches ethnographiques du travail.....	77
<i>Comprendre l'activité des contrôleurs de prestations sociales au sein des CAF</i>	77
<i>Apprendre en situation de loisir</i>	78
<i>Appréhender le travail des professionnels de la petite enfance en vue de reconsidérer leur formation</i>	78
Conception d'Intervention- formation	80
<i>Une formation de tuteur au rectorat de Paris</i>	81
Synthèse.....	82
CHAPITRE 5: UNE DEMARCHE D'INSPIRATION ETHNOGRAPHIQUE	84
Compréhension du travail et approches ethnographiques	85
Regards sur la littérature	85

<i>Des genres ethnographiques divers</i>	86
<i>Des visées de connaissance différentes</i>	87
L'ethnographique du point de vue de son usage en formation	88
<i>Le travail du point de vue du professionnel qui le fait</i>	89
<i>La mise en perspective des dimensions locales et structurelles de l'action : un écho au travail de conception d'une action de formation</i>	92
<i>Raisonner à partir de singularités</i>	93
L'immersion : un concept en acte pour approcher le travail	95
Faire place à la contingence	95
Le rapport au terrain dans le travail de recherche	96
<i>Protocole technique ou travail subjectif ?</i>	96
<i>Une épreuve transformatrice à l'issue incertaine</i>	97
<i>Accepter de perdre ses repères</i>	98
Une trajectoire en spirale pour s'immerger au cœur du travail	98
<i>Une exploration progressive</i>	99
<i>Le double mouvement d'une trajectoire d'immersion</i>	100
<i>Première phase : perte de repères et perte de soi</i>	101
<i>Deuxième phase : la reprise de soi vers les questions de formation</i>	102
<i>De la reprise de soi au partage des analyses : quelle éthique du travail de chercheur ?</i> ..	103
Engagement et implication du chercheur	107
<i>Le rapport du chercheur à son travail de terrain</i>	107
<i>Le choix de l'engagement contre la neutralité</i>	108
<i>Le temps dans le travail de recherche</i>	109
De la compréhension du travail à la conception de la formation : l'exemple d'une recherche portant sur les professionnel(le)s de la petite enfance	111
Enjeux de recherche versus enjeux de chercheur	111
<i>Enjeux sociaux et professionnels du travail avec les enfants</i>	111
<i>Des observations flottantes à la structuration d'un processus de travail</i>	113
<i>Les observations ciblées et comparées vers une « pensée par cas »</i>	114
De la « pensée par cas » à la conception de la formation.	116
<i>Les étapes implicites de la conception de formation</i>	117
<i>Penser l'ingénierie à partir du travail de terrain</i>	117
CHAPITRE 6: Approche méthodologique	119
La place de la contingence dans le travail de recherche	120
Le statut des données dans le travail de recherche.....	120
Diversité des sources, des temps et des destinataires	122
Les méthodologies mobilisées dans le cours de l'immersion	124
Un continuum allant de l'empirie aux protocoles de travail pré-établis.....	124
<i>Les premiers moments fondateurs</i>	125
<i>Le journal de recherche et son auxiliaire le « petit carnet »</i>	128
De l'empirie aux méthodologies plus structurées.....	134
<i>L'observation du travail</i>	134
<i>Entretiens et conversations</i>	139
Rendre compte : l'importance des traces rapportées.....	146
Capturer des données pour rendre compte de la recherche.....	147
<i>Filmer le travail : un usage piégeant</i>	147
<i>Filmer le travail : un usage heuristique</i>	149
Comprendre, interpréter, expliquer	154

CHAPITRE 7: PENSER LES LIENS TRAVAIL / FORMATION / RECHERCHE	158
Du travail à la formation : la place des compétences.....	159
Les liens travail et formation pensés à partir de la métaphore du ruban de Möbius	160
La fluidité du passage entre la formation et le travail et inversement	161
Le maintien d'un écart entre logique formative et logique productive	163
La compétence comme médiation entre le travail et la formation	165
Des apprentissages de l'immersion à la conception de formation	167
Réélaboration d'un processus apprenant à partir d'une pensée par cas construite dans le temps de l'immersion	171
« Penser par cas » pour mettre à la question et en question ses propres actions.....	172
« Penser par cas » pour contribuer à la mise en dialogue des savoirs et à la reconnaissance des compétences	174
De la formation à la recherche.....	180
La formation comme intervention et non comme prestation	181
<i>La visée du travail de formateur : faire penser sur son propre travail.....</i>	<i>181</i>
<i>Laisser place à l'incertitude.....</i>	<i>184</i>
<i>La part nécessaire du bricolage.....</i>	<i>185</i>
Du travail à la formation : quelle place pour la recherche ?.....	186
Conclusion générale	190
Bibliographie	196

« J'aime marcher en montagne et j'ai coutume de dire que, pour être sûr de découvrir un paysage nouveau, le meilleur parti est de refaire le même chemin, mais en sens inverse ».

Milner J.-C., *Clartés de tout*. Verdier, 2011 p.14

Introduction

Comme la marche en montagne évoquée par Jean-Claude Milner en exergue de ce texte, l'écriture de ce mémoire d'habilitation à diriger des recherches (HDR), m'amenant à revisiter mes travaux, révèle avec une acuité nouvelle les choix et les bifurcations que j'ai effectués ou que qui se sont imposés à moi dans le cours de ma vie professionnelle. Ce regard sur le passé et le travail d'écriture qu'il engendre, où se mêlent narration, interprétation, argumentation et conceptualisation, ne sert donc pas seulement à exposer les résultats de recherches passées, il les construit en se déroulant et dessine mes orientations pour le futur.

Ma carrière professionnelle s'est essentiellement déroulée dans le champ de la formation, au sein duquel la formation des adultes a été mon principal espace d'investigation. J'y ai tenu des places et des fonctions variées, (stagiaire, formatrice, responsable de formation, responsable des ressources humaines, consultante, chercheure) et ces différentes positions, directement ou indirectement liées à la formation, ont toutes contribué à construire le regard que je porte aujourd'hui sur l'actualité de ce domaine de pratiques. C'est donc sur les liens entre ces trois positions

– formatrice, intervenante, chercheuse – que je fais le choix d’orienter mon mémoire de synthèse. Il s’agira ici, non pas de m’attarder sur les différentes étapes de mon parcours, mais de développer la manière dont différentes expériences professionnelles et d’apprentissage me conduisent, au-delà de mon cas individuel, à penser et à conceptualiser la formation dans ses rapports avec le travail et la recherche. C’est en m’attachant à tenir ensemble ces trois positions que je souhaite, avec ce mémoire d’habilitation, encadrer des recherches contribuant à une nouvelle épistémologie de la formation.

Dans la mesure où « l’histoire n’est autre chose qu’une analyse du présent puisque que c’est dans le passé que l’on trouve les éléments dont est formé le présent » (Durkheim, 1938/1999 : 24), il me paraît nécessaire d’effectuer un retour rapide sur l’histoire et l’actualité des liens de la formation et du travail pour situer la genèse de mes questionnements de recherche sur les liens entre le travail, la formation-intervention et la recherche.

Je présenterai d’abord les tensions qui traversent la formation professionnelle, notamment celles qui conduisent à reconsidérer ses buts dans un contexte où l’emploi est perturbé par un chômage persistant. J’aborderai ensuite la manière dont l’avènement de la compétence vient bousculer mais aussi diviser les acteurs de la formation dans leurs manières d’appréhender le travail et de concevoir leurs ingénieries. Je montrerai enfin comment la prise en compte du travail peut contribuer à développer des recherches pour appréhender la formation à l’aune d’approches pluridisciplinaires.

Formation des adultes et travail : un rapprochement délicat marqué idéologiquement

Entre formation des adultes et travail, le rapport est structurel mais il n’en est pas moins traversé de tensions et de conflits qui interrogent la place et la fonction des formateurs. Voici plus de vingt ans que Guy Jobert a qualifié le rapport des formateurs au travail de « relation malheureuse », conduisant « sans cesse à des malentendus, des rendez-vous manqués ou des impasses » (1993 : 8). J’aurais tendance à penser que la situation actuelle n’est pas foncièrement différente, même si la nature et les causes des tensions qui affectent ce lien se sont modifiées.

Des ancrages hétérogènes

Une des difficultés inhérentes aux liens entre la formation et le travail tient sans doute au fait que les travaux sur la formation ne permettent pas d'affirmer des orientations et des ancrages qui puissent contribuer à désigner un espace académique homogène, présentant une unité et des orientations bien définies. Ces travaux relèvent d'approches et de courants disciplinaires divers (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, psychosociologie, sciences du langage, ergonomie...) ; ils contribuent à l'élaboration d'actions de formation ou de dispositifs d'intervention ; ils développent parfois de nouvelles modalités de coopération entre chercheurs et praticiens. Pour autant, ce champ de pratiques reste composite et mal circonscrit socialement. En témoigne le titre d'une note du Conseil d'analyse stratégique en 2007 : « A quoi sert la formation professionnelle continue ? »¹, qui révèle « l'état d'incertitude dans laquelle la formation se trouve depuis quelques années » (De Lescure, 2011 : 7). Ces ancrages fragiles, sans doute inhérents à ce champ de pratiques, tendent à faire de la formation une « activité seconde » (Lesne, 1979/1990), pensée principalement en référence aux politiques d'emploi, dans un contexte où le chômage est fort et constant.

L'usage des fonds de la formation aux seules fins des actes productifs fait l'objet de controverses, qui se trouvent décuplées avec la diminution progressive du plein emploi. Le temps paraît bien loin où la CGT se mobilisait pour que la formation ne se réduise pas à être « l'ambulance du social », notamment quand les fonds étaient principalement destinés à financer des actions de reconversion liées aux licenciements. Les exemples ne manquent pas où les partenaires sociaux mais aussi les acteurs de la formation se mobilisaient pour empêcher que ce qui est appris en formation se superpose à ce qui doit être fait au travail, rabattant ainsi l'acte formatif à la préparation ou la répétition des actes productifs.

Ce rappel des mobilisations d'hier montre que la place et la fonction de la formation ne sont donc pas stabilisées ; elles sont toujours dépendantes de contraintes exogènes qui interagissent sur la construction de la professionnalité des formateurs. Ces derniers sont pris entre des exigences opérationnelles de très court terme et des ambitions moins situées temporellement, s'attachant à combattre ou du moins à desserrer l'emprise des déterminismes sociaux, culturels, voire biogénétiques, qui assignent des places dans la hiérarchie sociale. La formation des adultes, qui visait de larges ambitions, se cantonne progressivement à la formation *professionnelle* des adultes, réduisant

¹ Dayan Jean-Louis, Eksl, Jenny., *Note de veille n°62*, Conseil d'analyse stratégique, 11 juin 2007, cité par E. de Lescure (2011).

considérablement ses visées sociales de « la formation du citoyen » (Tanguy, 2013) à celle désormais du professionnel². Cette tension entre citoyenneté et professionnel perdure, et met en tension le travail et la formation.

La formation entre émancipation et conformation

Quand les politiques de formation orientent la production de dispositifs vers des modalités d'organisation principalement centrées sur les exigences du travail prescrit, la crainte d'un détournement d'usage des fonds au seul profit de l'économie est toujours présente. Celle de réduire l'apprentissage à la seule maîtrise de modes opératoires suscite alors des débats sur les enjeux et les usages des temps de formation pour les salariés. L'espace intermédiaire destiné à découvrir de nouveaux champs de savoirs qui ne soient pas réduits à la seule acquisition de savoir-faire immédiatement utilisables pour contribuer aux intérêts économiques de l'employeur est dès lors revendiqué, positionnant structurellement la formation à bonne distance du travail pour protéger les salariés de l'emprise de la subordination juridique.

Cette protection de la formation, qualifiée parfois d'« espace protégé » (Bourgeois et Nizet, 1999), contribue à l'organiser comme un lieu à part, où le temps d'apprendre doit se faire sur un autre temps que celui du travail³. L'expression « partir en formation », devenue idiomatique, est révélatrice de la disjonction revendiquée de ces conceptions qui perdurent aujourd'hui, alors même que la notion de « formation tout au long de la vie » (*longlife learning*), dans le champ du politique dessine parallèlement un nouveau rapport au savoir, au temps, et à l'espace de la formation (Champy-Remoussenard, 2015).

Ce « système séparatiste » (Luttringer, 2015), pensé comme un système de protection des personnes, a contribué à organiser la formation professionnelle selon un format scolaire : l'organisation en stage, outre ses facilités de gestion, réplique celle d'une classe où le savoir semble fréquemment envisagé comme une suite d'éléments

² L'analogie pourrait être faite avec l'Education nationale, réduite, elle aussi, au scolaire (cf. sur ce point Prost, 2006).

³ L'article D. 632-3 du code du travail cristallise ce principe séparatiste. Il stipule que la formation interne à l'entreprise est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production, c'est-à-dire en dehors des postes de travail habituels des salariés, sauf si la formation comporte un enseignement pratique. Cette conception évolue aujourd'hui avec la loi de 2014. Ma participation à un projet expérimental en cours avec la DGEFP (Direction Générale de la Formation Professionnelle) et l'ANACT (Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) sur l'identification des conditions requises pour développer un travail formateur montre que cette évolution est délicate et suscite beaucoup d'inquiétudes et d'incompréhensions de la part des acteurs notamment des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), devenus, avec le temps, des gestionnaires experts des fonds de la formation professionnelle continue.

constitutifs d'un bagage à constituer, un capital destiné à mieux protéger individuellement les personnes des aléas de la vie. Le maintien de ces organisations s'appuie sur la conviction que, comme pour l'institution scolaire – l'école de la République – (qui, d'une certaine manière a fait ses preuves), les savoirs enseignés dans les stages contribueront, plus tard, au développement, à la promotion, voire à l'émancipation des personnes. Si cette approche de la formation a pu tenir cette promesse dans un temps où l'emploi offrait d'avantage d'opportunités d'évolution, le contexte économique actuel, les inégalités d'accès et l'usage de la formation pour les plus défavorisés (Berton et Podevin, 1991 ; Virville, 1996 ; Delay et Duclos, 2015) ou le peu d'appétence à la formation des personnes peu qualifiées comme des cadres (Capelier *et al.*, 2016 ; Ulmann, 2017) amènent à reconsidérer le sens et les enjeux de ces modes d'organisation et de ces ingénieries qui séparent l'acquisition de l'usage des savoirs (Lavenac, 2006 ; Ulmann et Brémond, 2014).

Les buts de la formation en tension : apprendre pour soi ou pour accompagner le changement ?

Cette tension entre la formation et le travail prend des formes aujourd'hui moins idéologiquement marquées (mais néanmoins présentes) par les rapports de classes ou de transformations du monde. Elle se perpétue néanmoins sous d'autres façons, notamment par une méfiance à l'égard d'usages qui positionnent la formation comme l'auxiliaire (zélée) d'une dynamique économique. L. Tanguy évoque cette prégnance du rapport à l'économie en soulignant que « cet impératif laisse la formation du citoyen, exigences des politiques des années 1950-1960, du côté des utopies qui ne sont plus de mise dans un univers remodelé par les valeurs d'une économie libérale qui asservit le monde politique » (2013 : 37).

Des déplacements dans les référents théoriques des formateurs

Le combat pour la formation du citoyen, entendue comme un apprentissage à penser pour s'émanciper des contraintes économiques de l'entreprise, est dit perdu pour la formation. Cette perte, que pour ma part je ne partage pas complètement, contribue à cliver chez les acteurs de la formation, les tenants d'une formation soutenant des valeurs issues de l'éducation populaire et ceux visant l'adaptation des personnes à leur poste de travail pour répondre plus directement à des transformations socioéconomiques. La dynamique économique et le chômage doivent-ils vraiment faire renoncer à développer les moyens de la pensée en formation ?

Il reste que, dans un contexte socio-économique plus tendu, les conceptions de la formation se marquent par un « tournant utilitariste » (Lambelet, 2009), où les

références des formateurs changent : elles passent de la psychosociologie (Pagès 1968 ; Dubost 2006 ; Levy, 1997...) et la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1967 ; Thébaudin et Oury, 1995...) à la sociologie des organisations, avec Crozier (1963)⁴, Morin (1971)⁵, Sainsaulieu et Piotet (1994, 1997). La formation se met donc au diapason de « la fin de l'engagement de type sartrien (pour s'engager vers) la recherche de solutions pratiques aux problèmes du temps présent » (Crozier 1963, cité par Fritsch, 2011: 27).

Un élargissement du champ d'intervention : le conseil, la qualité, l'orientation, le coaching...

La formation est alors mobilisée pour contribuer à résoudre des problèmes de qualité, de techniques, de procédures, de moyens, voire de « résistance au changements »..., qui relèvent davantage d'ajustements à des problématiques de gestion de l'emploi ou de transformations plus structurelles que de questions éducatives. L'ère de « l'investissement formation » et de « l'employabilité » s'impose, et avec elle, son cortège de principes visant une rationalité des manières de penser et d'agir. Dans les milieux des organismes de formation, des principes d'organisation des formations se développent en référence aux processus du travail ingénieur, et le champ sémantique du domaine s'enrichit de termes propres à ces secteurs : appel d'offre, appel à projets, cahier des clauses techniques, cahier des charges, ingénierie de formation, ingénierie pédagogique... La maîtrise d'une certaine rhétorique, avec la création de néologismes comme « l'apprenant » et un vocabulaire visant l'action par l'atteinte d'« objectifs » et le développement de pratiques évaluatives, contribue à développer chez les formateurs le sentiment d'appartenir à une profession, au sens où l'entendent les théoriciens fonctionnalistes : le partage de « valeurs communes (et) un langage spécifique liant les membres du groupe professionnel entre eux dans un sentiment d'identité collective » (Osty, 2002 : 99).

Fréquemment sollicités sur des questions connexes à la formation comme l'orientation, la sécurisation des parcours professionnels, les carrières, le management, l'emploi, le bien-être au travail, les risques psychosociaux..., les formateurs sont censés répondre à un éventail de demandes de plus en plus large. Sous-jacente à l'ensemble de ces

⁴ Crozier (1963), avec « *le phénomène bureaucratique* » s'inscrit dans le mouvement de cette nouvelle fondation sociologique, prémices de « *l'analyse stratégique* » qu'il envisagera plus tard comme une méthode d'intervention pouvant contribuer au changement social dans une perspective réformatrice.

⁵ Morin (1971) avec « *l'organisation-développement* » dont il a été le promoteur en France, va s'intéresser au changement non plus seulement sous l'angle de la rationalité sociotechnique mais en s'attachant à travailler conjointement sur les structures et les personnes.

formes de sollicitation, apparaît l'idée selon laquelle les difficultés rencontrées viendraient d'une carence, d'une résistance, d'une ignorance, d'un manque... des professionnels qu'il faudrait former, convaincre, accompagner, soigner... Ces approches de la formation tendent à renvoyer chacun à sa propre histoire et obèrent fréquemment les dimensions collectives du travail. L'individualisation dans les modalités d'apprentissage se met en cohérence avec les évolutions du fonctionnement des entreprises, et c'est sur une autre scène que se discutent les relations entre qualification, classification et organisation du travail.

L'avènement de la compétence

En se rapprochant des questions économiques et, par voie de conséquence, de l'espace productif, la formation élargit son espace d'intervention et doit intégrer une notion nouvelle : la compétence.

Une notion controversée qui s'impose

Le terme n'est pas nouveau mais il opère, au cours du temps, une translation du monde ouvrier à l'univers du management. Déplorant, au début du XXe siècle, que « les patrons paient la qualification et non la compétence », les mondes ouvriers signalent de longue date dans leurs revendications que ce qui se passe dans le travail constitue des angles morts dans les discours produits pour permettre de le rémunérer.

L'usage du terme « compétence » est délicat parce que sa polysémie renvoie à des enjeux politiques de ressources humaines, qui ne concernent pas tous le travail des formateurs et parce qu'il est employé par de nombreuses disciplines (la gestion, l'économie, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie...). Son usage relève d'un « exercice nécessaire pour une question insoluble » (Y. Schwartz, 1993), mais il reste néanmoins une notion incontournable quand on s'intéresse à la formation professionnelle, c'est-à-dire quand on se questionne conjointement sur la formation et le travail.

Son avènement, visant à supplanter le principe de qualification perçu comme inadapté pour dépasser les rigidités de l'organisation taylorienne et s'adapter aux fluctuations du marché du travail, suscite un intérêt croissant dans les divers mondes sociaux : l'entreprise en premier lieu mais aussi, depuis plusieurs décennies, les milieux associatifs, les administrations et les mondes éducatifs. Cet intérêt croissant fait l'objet

de débats, au point parfois, de rejeter complètement ce terme des réflexions sur la formation.

Regards sur quelques disciplines

Pour les sociologues, la polémique porte sur le rapport au travail : J.-P. Durand (2000) note que l'émergence de la compétence est concomitante avec des transformations sociales et organisationnelles importantes qui ne visent pas seulement à dépasser les rigidités de l'organisation taylorienne ; elle permettrait aussi le contrôle de l'engagement subjectif des personnes par l'employeur et accroîtrait ainsi la subordination des salariés. Son point de vue s'oppose frontalement à celui de P. Zarifian (2000), qui justifie l'avènement du terme par des évolutions plus complexes du travail, le développement de nouvelles technologies et la montée en qualification des professionnels.

Les gestionnaires dans les organisations tentent plutôt un usage instrumental, qui n'est pas pour autant un usage neutre, sans intention (Supiot, 2013). Ils utilisent souvent la notion de compétence à des fins de projections : identifier les besoins en quantité, anticiper les évolutions professionnelles et démographiques, projeter à plus ou moins long terme les changements susceptibles de se produire.

Pour les économistes, la compétence serait le marqueur du passage radical d'un régime industriel à un régime serviciel (Gadrey, 1991). Les personnels se trouvent confrontés à des « clients » dont il faut satisfaire les demandes sans bénéficier pour autant d'une autonomie plus importante ou de délégations claires pour s'ajuster à ce nouveau contexte. Dans cette optique, la compétence résulte de la coopération entre des personnes. Ce qui est à faire déborde le seul poste de travail et les interfaces des postes, des personnes, voire des lieux, deviennent essentielles. L'approche servicielle inscrirait la compétence dans une chaîne d'acteurs qui contribueraient tous à la réalisation du service à produire. Cette approche met fréquemment au jour des tensions entre les modes d'organisation, les possibilités des personnes et les marges de manœuvre qui leur sont laissées. L'appel à la compétence peut dès lors être brandi par ses opposants comme un report de responsabilité sur le salarié de ce que l'organisation n'arrive pas à organiser.

En contrepoint à ces conceptions, l'on voit aussi une conception pour la formation qui s'attache davantage à la réalisation effective d'une action (Le Boterf, 1997). Contre ou à la différence de la qualification, qui relève d'une potentialité, la compétence marquerait une effectivité avérée dans l'action.

Il ressort de ces différentes conceptions, évoquées sommairement, que la compétence d'une personne n'existe pas en soi mais comme relation. Pour F. Hubault (2005), cette combinatoire de la compétence en fait un synonyme de la notion d'activité, telle qu'elle

est mobilisée par les ergonomes. Elle correspondrait alors à tout ce que mettent en œuvre les personnes pour réussir cette combinatoire d'éléments hétérogènes en fonction des situations à traiter. Cette relation avec une action effective ou le « couplage activité/situation » (Vergnaud, 1995 ; Leplat, 1988) en fait, de mon point de vue, une notion heuristique pour la formation qu'il est difficile aujourd'hui de ne pas prendre en compte.

Ces conceptions différentes, voire antagonistes, de la compétence ont des conséquences sur les manières de penser la formation.

Une première approche de la compétence, qui relève plutôt d'une vision patrimoniale au sens où la compétence est pensée comme un attribut de la personne, va conduire à des approches formatives plutôt de type behavioristes, où les apprentissages sont pensés en fonction de comportements attendus, faisant la preuve de la compétence de la personne

La seconde approche, à l'inverse de la précédente, est envisagée plutôt d'un point de vue collectif dans la mesure où la compétence n'est appréhendée qu'en relation avec les autres de l'organisation, les pairs, la hiérarchie, le système de l'organisation. Cette approche, qui sera celle que je développerai dans ce mémoire, appréhende la compétence comme médiation entre le travail et la formation.

Un changement de paradigme qui intègre l'expérience

Pour Guy Jobert (2011), c'est l'envahissement du champ de la formation professionnelle par la problématique de la compétence qui a entraîné l'effondrement d'une ingénierie basée sur les fiches de postes et les descriptions d'emploi types. Dans le champ de la formation professionnelle, la compétence conduit à un véritable changement de paradigme qui amène à reconsidérer conjointement le travail et la formation. Le premier est envisagé à l'aune des sciences du travail pour ne plus être réduit aux procédures et à la fiche de poste ; la formation, quant à elle, prend en compte les savoirs d'action, ce qui transforme profondément le rapport au savoir, à l'apprentissage et au développement dans et par le travail. Cette prise en compte plus large des manières d'apprendre redonne un statut à la notion d'expérience. Fréquemment ravalée au statut peu valorisant de formation sur le tas, la prise en compte de l'expérience questionne en creux l'histoire des sciences. Assimilé de longue date à un « mode inférieur de la connaissance », le savoir de la pratique, soit l'expérience, « n'a jamais pu s'offrir le luxe d'être objectiviste » (Delbos et Jorion, 1984/1990) pour bénéficier d'une reconnaissance suffisante. Sa réhabilitation actuelle, liée à la prise en compte de la compétence et aux

lois sur la validation des acquis professionnels (VAP) puis de la validation des acquis de l'expérience (VAE), met en tension le rapport aux savoirs disciplinaires. Cette reconnaissance des savoirs d'action, difficiles à identifier tant ils sont parfois incorporés aux manières d'agir, modifie les regards portés sur le travail : l'expérience et les manières d'agir ordinaires suscitent des intérêts nouveaux pour comprendre comment les professionnels s'y prennent afin de répondre aux exigences productives. Prendre en compte la compétence déporte donc le regard sur l'action produite et interroge les manières d'agir, qui relèvent autant de dispositions individuelles que de l'organisation collective du travail.

Ces nouveaux regards sur les complexités du travail, et notamment les disjonctions entre le travail prescrit et le travail réel, mises en évidence par les ergonomes, sont plus délicates à concilier avec des conceptions béhavioristes de l'apprentissage. Ils importent en effet, dans l'espace de la formation, les alternatives et les choix qu'effectuent les professionnels, donnent à voir les collectifs avec lesquels chacun coopère directement ou indirectement, révèlent les instruments nécessaires à la réalisation de l'action et toute l'écologie du travail..., donnent à voir plus précisément la vie professionnelle réelle, celle, qui ne cède pas aux facilités d'un « travail fantôme » (Jobert, 1993). La place des autres dans la construction du savoir individuel et des manières d'agir ne peut plus se maintenir comme un point aveugle de la formation. La compétence peut dès lors constituer une nouvelle donne pour les formateurs s'ils intègrent du travail la diversité des systèmes d'organisation dans lesquels et avec lesquels les professionnels qui se forment auront à agir. Cette conception peut alors, pour la conception de leurs formations, les mettre en tension avec les commandes qui leur sont adressées pour répondre aux exigences productives.

Deux approches en tension de la compétence : la doxa contre la praxis

Ces différentes conceptions de la compétence renvoient à deux visions du monde que M.-B. Crawford, reprenant Aristote, rappelle pour différencier les tenants d'un regard précis et attentif sur la nature et les adeptes de la distance : « Ceux qui développent des liens d'association intimes avec la nature et ses phénomènes sont mieux à même d'établir des principes capables de susciter des développements amples et cohérents ; en revanche ceux que leur engouement pour les discussions abstraites a rendus

incapables d'observer les faits correctement sont excessivement enclins à dogmatiser sur la base d'une poignée d'observations » (2009 : 31).

Ces regards différents sur le monde engendrent deux manières de concevoir la formation, en proximité ou en distance avec les activités productives.

La formation pensée comme doxa

Une conception patrimoniale de la compétence conduira à penser la formation en référence aux habitudes scolaires. Les savoirs sont appris dans un but de capitalisation individuelle et, le plus souvent, la formation est organisée dans des espaces dédiés : l'école et le centre de formation, séparés de l'activité productive.

Focalisée principalement sur les tâches à accomplir et les savoirs à maîtriser, cette approche patrimoniale conduit souvent à désarticuler le champ social des conduites humaines et la vie psychique des personnes. Les modes d'engagement et les valeurs ne sont pas pris en compte dans les enseignements de ces formations. Adossée à une rationalité de type scientifique, cette manière d'envisager la compétence, sans référence au travail, va induire des modes de formation qui visent à combler des manques. Les conduites des personnes sont perçues comme carencées ou inefficaces, et la formation se trouve sollicitée pour les (con)former et leur faire apprendre des savoirs susceptibles de mieux contribuer par leurs applications aux performances attendues.

Pensée ainsi, la formation devient une technique éducative conçue sans référence précise à l'usage ultérieur des savoirs à faire acquérir ; la personne qui apprend est, en quelque sorte, assignée à la réception de ce savoir pour en faire bon usage ; le formateur devient un expert de la pédagogie pour transmettre le savoir. Cette méconnaissance du travail tel qu'il se fait contribue à entretenir des représentations idéales de l'action permettant que « la sécurité trouvée dans une représentation du monde ordonné et prévisible (soit) un puissant moteur à l'entretien de cette quête infinie d'ordonnement et de maîtrise du réel » (Lhuilier, 2010 : 45).

Si cette conception se rapproche d'un modèle scolaire où les savoirs disciplinaires et procéduraux sont enseignés sans tenir compte de la spécificité des contextes, des personnes et des groupes, cette dimension patrimoniale de la compétence peut avoir des effets délétères quand il s'agit d'une activité professionnelle. Elle conduit en effet à valoriser la dimension individuelle et capitalisable des manières d'agir, et tend à prescrire des comportements comme des « *pattern* » dont l'apprentissage vise non pas la mise en mouvement de la pensée mais sa conformation pour assurer la maîtrise d'un résultat attendu. Cette approche formative relève d'une doxa, c'est-à-dire d'une

conception où c'est « un point de vue particulier, le point de vue des dominants, qui se présente et s'impose comme point de vue universel » (Bourdieu, 1994).

Les exemples ne manquent pas, surtout dans le domaine du service, où cette approche réduit l'apprentissage aux comportements individuels ou à des protocoles censés répondre aux exigences nouvelles du travail. Il est en effet frappant de constater « l'absence du travail comme objectif mais également comme référence » (Jobert, 1993) dans les démarches d'ingénierie ou de développement de compétences. Cette absence se fait au profit de connaissances ou d'attributs comportementaux plus ou moins fantasmatiques, construisant une image idéale de l'activité professionnelle souvent fort éloignée de ce qui est vécu et éprouvé par les personnes qui y sont confrontées, comme le rappelle M-B. Crawford. L'acte formatif, souvent réduit à l'apprentissage individuel de savoirs pensés comme des réponses universelles en « désadhérence » (Schwartz, 1988 / 2012) à la singularité des situations professionnelles, se trouve questionné dans ses fondements : la formation doit-elle être conçue comme une salle d'entraînement destinée à apprendre un travail général pensé (ou rêvé) à distance des contextes réels du travail ? L'hypothèse que cette dimension patrimoniale de la compétence, réduisant la formation à une doxa, pourrait faciliter l'injonction de subjectivité et son contrôle, comme le suggère J.-P. Durand (2000), est-elle vraiment improbable ? Est-ce pour cette raison que le « savoir-être », pensé sans références aux situations réelles de travail, est si souvent évoqué dans les référentiels ou les guides dits de bonnes pratiques ?

Mon expérience de formatrice et de consultante dans les domaines du service m'amène à considérer que le comportement réduit au « savoir-être » constitue un nouvel opérateur d'adaptation aux changements du travail, qui barre la subjectivité pour réduire les actes professionnels à de la technique. Sur ces points, il me semble que P. Meirieu,⁶ même si ses propos concernent la formation initiale, souligne avec justesse les dangers actuels de la formation comme doxa qui induit fréquemment « une forme de violence qui prend sa source dans le désir d'éduquer qui n'accepte pas ses propres limites, quand on confond « éducation » et « fabrication », quand on veut « former » un être de l'extérieur, le conformer à notre propre volonté, indépendamment de la démarche qui est la sienne. Tel est le paradoxe au cœur de l'acte éducatif : je veux que l'autre soit ceci ou cela ; mais, pour que l'éducation advienne, il faut que soit mis en échec mon désir d'emprise absolue sur lui ».

⁶ <https://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions>

La formation pensée comme praxis

Une autre approche de la formation incite le sujet qui apprend à se rendre disponible pour que la mise en place du savoir à apprendre l'informe et le forme, c'est-à-dire touche à la forme même de ce qu'il est, avec son style personnel, son éthique de travail et ses particularités reconnues. Dans cette optique, la compétence renvoie cette fois à l'activité, au sens de l'ergonomie. Son couplage avec les situations professionnelles ouvre d'autres perspectives moins sombres pour la formation. Considérée non plus comme un attribut du sujet mais comme le résultat « d'une habilitation intersubjective et sociale » (Baron, 2015), cette conception interactionnelle de la compétence permet de réintégrer dans l'espace de la formation, les complexités de la vie dont celles qui ont trait au travail.

Constituée de divers éléments hétérogènes – « six ingrédients » (Schwartz, 1997) qui, en fonction de la singularité des situations, des personnes et des moyens, se trouvent mobilisés dans des configurations différentes –, la compétence est ici envisagée pour inciter les professionnels qui se forment à explorer et à analyser leurs actions dans leur contexte de travail. Le formateur peut ici appréhender le « rapport en valeur » que le professionnel élabore intérieurement à l'égard de la tâche qu'il doit effectuer et, prenant la mesure des différents « ingrédients » qui interfèrent dans les raisonnements, est amené à reconsidérer ses manières d'agir et les usages des savoirs appris.

Cette approche de la compétence ne raidit pas la formation en protocoles d'apprentissage préétablis dans des référentiels. Elle incite à ce que l'espace de la formation devienne un lieu d'exploration des complexités du travail, intégrant les contextes, les personnes, leurs histoires, leurs valeurs...

Cette attention à la singularité d'une situation empêche-t-elle d'en appréhender des dimensions plus générales ? A propos de l'écriture poétique, Genette souligne que « le général est au cœur du singulier, et donc, contrairement au préjugé commun, le connaissable au cœur du mystère » (Genette, 1972 : 68). Ne peut-il pas en être de même quand il s'agit d'appréhender les énigmes du travail ? Ainsi envisagée, la formation est-elle asservie à l'espace productif ? Ne peut-elle pas de cette manière contribuer à la mise en mouvement et au développement d'une pensée qui s'initialise dans et par l'action mais ne s'y enferme pas, et vise plutôt à la transcender ? S'il revient à la formation de contribuer au développement d'une pensée « émancipatrice », qui se placerait aux antipodes de « l'abrutissement », c'est-à-dire « là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence » (Rancière, 1987 : 25), l'espace productif ne peut-il pas être aussi le lieu où et à partir duquel la formation peut contribuer à sa fonction éducative ?

La compétence: une ressource pour nouer la formation, le travail et la recherche ?

En s'attachant à l'effectivité d'une action, la compétence remet profondément en question les manières de former. Faire comprendre et apprendre la maîtrise des exigences professionnelles déborde la seule prise en compte des procédures ou des savoirs pour intégrer également le rapport plus intime que chacun entretient avec les tâches qui lui incombent : former par, dans ou à partir du travail intègre les dimensions subjectives qui traversent chacun dans son action professionnelle.

Cette approche de la compétence amène à considérer que le travail comme la formation ne peuvent s'appréhender sans explorer la part du hors-travail, celle du passé ou du futur dans l'ici-et-maintenant d'un acte professionnel. Une conduite, rappelle D. Lhuilier et al (2013 : 17), est « toujours construite à l'articulation de processus de personnalisation et de changements sociaux, dont elle est à la fois l'effet et l'un des mécanismes producteurs ». Former à la maîtrise d'une activité de travail conduit donc à former à plus et au-delà de l'action ou des métiers considérés, sans pour cela négliger les apprentissages qui permettent de contribuer à la réalisation de l'action attendue.

La difficulté de cette approche tient cependant aux modalités de travail qu'il est nécessaire de mobiliser pour appréhender ces différentes dimensions de l'action qui participent de la compétence. P. Pastré (2002), en soulignant que la qualité d'une formation est souvent liée à la qualité de l'analyse de l'activité effectuée par les formateurs, révèle l'importance pour les formateurs de prendre ce que C. Licoppe (2008) nomme le « tournant activité » pour développer leur professionnalité. Si je le rejoins sur l'attention qu'il porte « aux différents éléments qui caractérisent une situation » de manière à en dégager les « organisateurs de l'action » (Pastré, 2002 : 14), il me semble que cette évolution de la professionnalité des formateurs ne gomme pas pour autant les apports des psychosociologues, qui ont largement structuré les débuts de la formation professionnelle, sans pourtant porter véritablement attention à l'activité.

Une telle évolution, en partie liée à la manière de concevoir la compétence, conduit à travailler les porosités et les tensions non seulement entre les frontières qui cloisonnent les disciplines, notamment celles qui séparent les sciences du travail, les sciences de l'éducation et la psychosociologie, mais également entre les positions, celle de formateur-intervenant et de chercheur. Cette circularité des savoirs et des positions ne

serait-elle pas à explorer pour contribuer à mieux relier le travail, la formation-intervention et la recherche ? L'apprentissage et le développement des compétences ne pourraient-ils pas être questionnés par la manière dont le formateur-intervenant-chercheur, après s'être fait enseigner par les professionnels sur le travail, peut arriver à mettre les personnes qui se forment en recherche sur leurs pratiques pour mieux en appréhender le sens et en penser leurs évolutions ?

Ce mémoire de synthèse s'attache à présenter les options méthodologiques et épistémologiques que j'ai développées au cours de mes recherches pour opérer un point de liaison entre différentes formes de saisie de l'activité des professionnels et différentes positions, chercheuse et formatrice-intervenante contribuant au développement des compétences. Appréhendant la formation comme une action au carrefour du psychique, des conduites humaines et du champ social (Enriquez, 1992), il me conduit à proposer des orientations de recherche permettant de développer des modalités de formation reliant le travail, la formation-intervention et la recherche.

Ce mémoire est organisé en sept chapitres qui retracent mon parcours dans ce champ, les options que j'ai prises et que j'ai le projet de développer pour contribuer à articuler ces trois positions.

Les deux premiers chapitres présentent brièvement mon parcours et la première période de ma vie professionnelle où je travaillais dans le champ de la formation mais en dehors de l'université. Cette première partie de carrière me permettra de présenter les liens que j'effectue très tôt dans ma vie professionnelle entre le travail et son apprentissage.

Les chapitres trois et quatre seront consacrés à la genèse de mes orientations de recherche. Au chapitre trois, je présenterai la manière dont j'ai progressivement fait le choix d'une position clinique. Dans le chapitre suivant, je présenterai mon intérêt pour les démarches d'inspiration ethnographique à partir de mon travail de thèse sur les contrôleurs de prestations sociales des Caisses d'allocations familiales. Je terminerai par la présentation des principales recherches qui nourrissent mes réflexions actuelles sur la formation-intervention.

Les chapitres cinq et six seront dédiés à la présentation de ma démarche d'analyse d'inspiration ethnographique et au concept d'immersion que j'ai forgé au cours de mes recherches. Cette approche me permet de découvrir le travail, en l'observant mais surtout en me faisant enseigner, par les professionnels que je suis, les savoirs qu'ils développent pour conduire leur activité. Par le jeu des questions et des échanges que

j'instaure avec eux, ce temps d'immersion me permet également d'envisager progressivement une préconception des formations ou des modalités d'accompagnement que je pourrais mettre en place par la suite. Je poursuivrai, au chapitre six, cette approche méthodologique par la présentation de quelques-unes des méthodes que je mobilise pour prendre place sur les différents terrains où je suis sollicitée et apprendre les complexités du travail que je découvre.

Le chapitre sept sera plus spécifiquement consacré à ma conception de la formation pensée à partir de ce temps de découverte des mondes professionnels. La métaphore de la bande de Möbius me permettra de revenir sur l'articulation à établir entre le travail, la formation et la recherche. Je montrerai comment l'ethnographie combinatoire que je mobilise pour explorer différents mondes sociaux et me faire enseigner des professionnels que j'observe peut devenir une ressource pour concevoir des formations mettant en recherche des professionnels sur leurs pratiques.

Je proposerai enfin des orientations de recherche que j'ai le projet de conduire pour contribuer à une nouvelle épistémologie de la formation.

CHAPITRE 1

LE MOMENT D'APPRENDRE

Puisque le chercheur, dans une approche clinique, à laquelle je me référerai souvent, est le « premier objet de la recherche » (Barus-Michel, 1986 / 2013), je me propose de commencer ce mémoire de synthèse par un retour rapide sur les principales étapes qui balisent ma trajectoire d'enseignante du secondaire à celle d'enseignant-chercheur au Cnam, souhaitant aujourd'hui accompagner de futurs doctorants dans leurs travaux de recherches.

Cette présentation initiale n'a pas pour seule fonction de retracer les moments les plus significatifs de mon parcours, elle me permet de montrer que les intérêts de recherche que je porte aujourd'hui sur les liens entre le travail et la formation, se sont forgés dans le cours même de mon itinéraire professionnel où j'ai pu profiter des engendremens réciproques de ces deux univers.

La recherche a-t-elle fonction de miroir pour le chercheur ? J. Barus-Michel (2013 :126) éclaire la question en rappelant que le chercheur tient toujours deux objets : le premier « construit, découpé, modelé (...) afin d'élargir la connaissance » (...); le deuxième, « qui est l'objet interne (...) que le chercheur superpose au premier, voire dont il l'englobe ou dont il se sert comme d'un instrument pour répondre à ses propres questions, (...), résoudre quelque chose de son histoire, saisir ce qu'il en est de lui-même ». Ainsi, avant la présentation et la mise en discussion de mes objets scientifiques, cet aperçu rapide sur la genèse de mes réflexions permet d'en mieux situer les origines dans « ce champ de pratiques également champ de recherche » (Caspar et Carré 1999). Je consacre donc ce premier chapitre à ma formation et à la présentation des opportunités qui m'ont

conduite à délaisser l'enseignement pour m'amener à explorer les chemins de la formation des adultes.

De l'enseignement à la formation continue

Avec le recul des années, je ne pourrais dire si mon choix pour la carrière d'enseignante ne se confondait pas avec mon intérêt pour une discipline avec laquelle je me sentais à l'aise dans mes études secondaires. Cette superposition entre intérêt pour une discipline et engagement dans une carrière professionnelle, qui est souvent au fondement des démarches d'orientation, peut engendrer de la confusion, parfois de la désillusion.

Pour ma part, je fais très vite la découverte que le travail réel, celui qui me confrontait directement aux classes d'élèves et à mes collègues plus expérimentés dans les salles des professeurs se décalait du travail idéalisé que j'avais rêvé en m'engageant sur cette voie. Le réel du travail et la représentation idéale que j'en avais, me questionnaient : devrais-je moi aussi, comme certains de mes aînés, avoir recours plus tard aux tranquillisants pour faire cours aux élèves ? Devrais-je renoncer au travail tel que je me l'étais représenté avant de l'exercer ? Après quelques années d'exercice, mes questions grandissaient dans le décalage que je percevais avec le collectif de pairs que je côtoyais chaque jour. J'en appréciais le soutien, notamment pour m'expliquer quelques règles de métier sur l'organisation d'un cours, mais je l'éprouvais aussi comme empêchement à un « imaginaire moteur » (Enriquez, 1992) qui me rendait de plus en plus difficile la possibilité de me projeter à long terme dans ce métier.

Je fus aidée indirectement par l'institution qui, m'affectant administrativement sur un poste éloigné de mon domicile, me permit, après bien des négociations, de découvrir l'existence des GRETA⁷ (Groupement d'établissements) en m'y proposant un poste, certes provisoire, mais néanmoins convenant davantage à mon organisation de vie. Très tôt dans ma carrière professionnelle, je découvre donc la formation professionnelle des adultes.

Apprendre en faisant

⁷ Les GRETA (GRoupements d'ETAbissements) sont des organismes de formation professionnelle d'adultes de l'éducation nationale, créés en 1976. Ils dépendent administrativement des établissements d'enseignement et sont dirigés par un enseignant détaché appelé « Conseiller en Formation Continue (CFC) ». Ces GRETA ont pour principales missions de réaliser des formations répondant soit à des demandes privées sectorielles dans le cadre de la formation continue, soit à la commande publique, notamment dans le cadre des lois sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Même si le GRETA où je suis nommée se trouve logé dans des locaux peu avenants dans le fond d'un établissement scolaire, je suis d'emblée frappée par la dynamique professionnelle que je découvre, très éloignée de l'atmosphère que j'avais connue dans les lycées. Le conseiller en formation continue (CFC), pourtant enseignant, tient des discours de toute autre nature sur le travail et fait partager à l'ensemble de son équipe des préoccupations complètement nouvelles pour moi : les budgets de formation, la recherche de locaux permettant de dispenser des formations, les relations avec d'autres acteurs comme la direction du travail (à l'époque la DDTE), les entreprises et leurs demandes, les foyers de jeunes travailleurs... Je découvre, de l'intérieur, la formation professionnelle continue avec ses multiples agencements financiers et bricolages organisationnels dont, jusqu'à cette nomination, j'ignorais tout, si ce n'est ce que je pouvais lire dans les journaux à propos de conflits sociaux où la formation était évoquée comme remède à divers maux, notamment la perte d'emploi.

Loin de m'inquiéter, ce nouveau contexte me plaît, même si au fond je ne sais rien faire de ce qui me sera demandé, n'ayant jamais eu à former des adultes et ne connaissant pas grand chose des problématiques du travail, sortant à peine de mes études. Mais justement, n'apprend-on pas en faisant ?

Trois missions me sont attribuées : des cours de français pour des professionnels d'une grande entreprise, considérés comme « *inaptes* » qui doivent, suite à des problèmes de santé passer des concours internes en vue d'un « reclassement » sur un autre poste ; des cours de culture générale pour des cadres d'une banque qui veulent, me dit le CFC pour me laisser toute latitude, « se cultiver » ; la coordination et le suivi de l'organisation d'une formation en alternance de « réinsertion sociale » destinée à de jeunes adultes, sans emplois et sortis du système scolaire. Pour cette dernière mission, je dois prendre en charge l'ensemble de l'organisation des emplois du temps, suivre les présences des jeunes, trouver des stages en entreprises leur permettant de découvrir des métiers, suivre les relations avec les entreprises et faire des cours dits de « remise à niveau » en français. Ce large éventail me fait découvrir trois usages, très actuels et toujours en débat, de la formation professionnelle : celui où elle est mobilisée pour réparer les conséquences d'organisations peu respectueuses de la santé des personnes, celui (désormais rare dans les textes législatifs) où elle contribue à former les personnes indépendamment des exigences de l'emploi, celui où elle sert à les rapprocher de l'emploi.

Cette palette d'actions me confronte à des situations nouvelles et hétérogènes qui m'obligent, en fonction de la pédagogie que je dois mettre en œuvre, à penser ce que se former et former veulent dire pour les personnes inscrites à ces formations comme

pour la formatrice que je devenais. Sans doute est-ce à partir de ces expériences que je comprends progressivement que « la science recherche ses objets, elle les construit, elle les élabore. Elle ne les trouve pas « tout faits », tout donnés dans la perception ou l'expérience immédiate. Le monde de la science est une construction ; les méthodes de cette construction constituent la première étape de cette construction. Ce n'est pas la moins difficile ». (Ullmo, 1969 : 23 rapporté par J. Migne, 1970 : 87). Le savoir sur la formation, même s'il diffère de celui des sciences dites dures auxquelles fait ici référence Ullmo, n'en n'est pas moins un savoir à construire.

Ces expériences très diverses m'ont appris que la pédagogie, celle destinée aux adultes comme celle pour les enfants, ne peut se réduire à une *doxa*, permettant la production de techniques prêtes à l'emploi pour faire passer le savoir, comme j'étais portée à le croire lors de mon expérience précédente ; elle relève d'abord d'une épistème, qui nécessite de questionner son rapport au savoir. Les formes de ce questionnement peuvent être fondées diversement, d'emblée conceptuelles ou théorisées à partir de l'expérience, mais c'est à celles-ci qu'il me paraît important de porter attention dans l'apprentissage du métier de formateur.

Ce questionnement, rapporté ici comme une démarche solitaire, ne s'est pourtant pas produit seulement dans la solitude, mais dans la mouvance de réflexions sur la pédagogie et la formation où la figure centrale de Bertrand Schwartz, notamment avec la mission « Nouvelles Qualifications » (1989) et la création des missions locales faisaient l'objet de nombreux échanges au sein de ce Greta. « Le je n'existe pas sans le nous », rappelle GH Mead (1934/1963) et ce « nous » collectif a été ici particulièrement stimulant pour moi. Ces transformations se sont constituées dans le Greta qui n'était pas seulement un établissement administratif, mais un véritable creuset d'idées où l'espace et le temps permettaient que se débattent régulièrement en équipe des problèmes professionnels. Ceux-ci ne renvoyaient pas à la nostalgie d'un passé meilleur, mais stimulaient les réflexions et les expérimentations. Je n'étais donc pas seule face aux interrogations que je me posais et mes collègues de l'époque ont été pour beaucoup dans mon apprentissage. Cette façon d'apprendre avec les pairs a sans doute beaucoup structuré ma pratique actuelle d'enseignement avec les étudiants. Elle me conduit à leur faire confiance dans les projets qu'ils se proposent de conduire, même s'ils n'ont pas de grandes connaissances ou beaucoup d'expériences dans le domaine qui leur est confié.

L'importance d'un collectif de pairs pour apprendre

La place du collectif et l'importance du milieu dans lequel je pénétrais me conduisent aujourd'hui à penser que s'il se dit souvent que « la formation des adultes s'est idéologiquement construite contre l'école, avec une forte influence de l'éducation populaire. (...) et que la rencontre ne s'est jamais faite entre les enseignants (...), et les formateurs d'adultes. (G. Malglaive rapporté par F. Laot et De Lescure 2006 : 73), cette difficulté ne revient pas seulement aux enseignants. Elle questionne aussi la manière dont l'organisation collective du travail peut soutenir les réflexions et les empêchements individuels sur le rapport que chacun entretient avec le travail et ses complexités. Si le passage dans les GRETA a été déterminant pour mes orientations de carrière, c'est autant en raison de l'intérêt que je me suis découvert pour les questions de formation d'adultes, que par le mode d'organisation collective du travail, qui a pu faire advenir cet intérêt latent, insu.

Ces quelques années passées au GRETA ont donc été déterminantes et constituent ce que je considère comme le commencement, si ce n'est objectif, du moins subjectif de ma vie professionnelle. Ce commencement se marque par un déplacement de l'enseignement vers la formation en m'inscrivant dans une nouvelle histoire, que je vais avoir à découvrir tout en y participant.

Retour en formation

Ce poste étant provisoire, il n'a pu être reconduit au delà de six ans. Le respect des règles institutionnelles aurait dû me conduire à retourner enseigner en lycée, ma discipline initiale, les lettres classiques. Cette fois encore je m'y refuse, non par résistance au fonctionnement de l'institution, comme la fois précédente, mais par l'impossibilité de revenir à un métier que j'avais à peine pratiqué et auquel je ne trouvais plus de sens. La mue d'enseignant à formateur était engagée et ne me permettait plus de faire ce que je vivais comme un retour en arrière, une régression dans mes préoccupations. Sans chercher le moindre arrangement institutionnel, je décide de démissionner de l'éducation nationale pour poursuivre une nouvelle voie, désireux de découvrir le monde de l'entreprise que je percevais davantage en écho à mes préoccupations que l'institution d'où je venais.

Dans le cadre d'une formation à la pédagogie que j'avais suivie au CAFOC (Centre

Académie de Formation Continue)⁸, un formateur avait évoqué son parcours et signalé sa formation à l'IFACE (Institut de Formation d'Animation et de Conseil en Entreprises). Je contacte la structure qui me paraît bien correspondre à ce que je cherche désormais à faire et suis retenue pour une formation de deux ans, durant laquelle je percevrais 80% de mon salaire. Je deviens stagiaire de la formation professionnelle continue.

L'IFACE et l'expérience de l'alternance

Durant cette période à l'IFACE je découvre la psychosociologie, la sociologie des organisations mais surtout je fais l'expérience rare d'exercer la fonction de conseil, que je ne connais pas, supervisée et accompagnée par des formateurs-collègues, plus expérimentés. S'agissait-il d'une pédagogie de l'alternance, telle qu'elle est décrite aujourd'hui pour apprendre en faisant ? Sans doute en partie, mais ce qui s'en différencie c'est que, ni pour les formateurs ni pour les « ifaciens », les chantiers, (pour reprendre le terme en vigueur) qui nous étaient confiés ne relevaient de l'exercice ou d'une application quelconque des cours que nous suivions par ailleurs. Les clients qui s'adressaient à l'IFACE pour obtenir les réponses à leurs demandes, n'étaient pas des clients proposant des cas d'école, et les réponses que nous devions leur apporter n'étaient pas des applications de cours. Nous devions de ce fait répondre à une diversité de problèmes qui nous obligeaient à travailler de nombreuses problématiques, pour lesquelles nous étions loin d'être des experts et à propos desquelles nous allions néanmoins contribuer à répondre aux questionnements de ces clients. Plus fondamentalement, ce qui différencie, me semble-t-il cette formation des alternances telles qu'elles sont fréquemment envisagées aujourd'hui, c'est qu'il s'agissait d'une « alternance totale » Durkheim (1912), qui concerne les personnes en formation comme leurs formateurs.

Une alternance totale

En tant que stagiaire, cette alternance confrontait classiquement à la tension entre apprendre et faire et, par ce décalage, permettait d'appréhender le réel du travail de consultant. Les formateurs, quant à eux, alternaient entre un statut de formateurs lors des cours pour un champ disciplinaire (psychosociologie, sociologie des organisations,

⁸ Le CAFOC (centre académique de formation continue) est l'organisme qui propose des actions de formations aux personnels de l'éducation nationale

gestion d'entreprises...) avec celui de collègues, consultants séniors, lors de l'encadrement des chantiers qui étaient à réaliser. Cette double alternance, celle des stagiaires et celles des formateurs, permettait une circulation originale du savoir qui donnait à chacun une place de sujet sans le réduire seulement à un statut apprenant ou sachant. Les incertitudes de l'action à conduire pour les différents chantiers permettaient que chacun, dans les échanges au sein des petits groupes qui se recomposaient à chaque fois, puisse loger son propre savoir de manière à construire un regard partagé sur « l'action qui convient ».

Ces alternances de positions (et non de lieux) permettaient d'appréhender progressivement les savoirs comme des ressources pour l'action et non comme des protocoles de travail à appliquer. Elles contribuaient à construire une certaine plasticité pragmatique, permettant de répondre aux exigences des contraintes des chantiers que nous réalisions sans perdre de vue que ces chantiers devaient contribuer à notre formation. Cet apprentissage conjoint des manières d'agir et de penser l'action, qui ne détache pas la pensée de ses finalités pragmatiques et ne réduit pas l'action à son opérationnalité immédiate a forgé en moi un rapport au savoir et aux manières d'apprendre qui sera déterminant dans ma carrière professionnelle.

Des questions présentes sur la formation, le travail et la santé mais non encore perçues

A ce stade de mon parcours, je crois important de souligner deux éléments qui sont en résonance avec mes préoccupations scientifiques actuelles.

Le premier est lié au principe de l'apprentissage par l'action : j'ai d'une certaine manière découvert le métier de formatrice et de consultante en expérimentant le principe d'une formation en alternance, forme idéale-type de la formation professionnelle continue. Cette organisation pédagogique qui fait alterner l'action, sa préparation et son analyse, m'a permis d'investir pleinement les responsabilités qui m'étaient confiées tant à l'égard des stagiaires du GRETA que des clients qui sollicitaient l'IFACE. La confiance qui m'a été faite dans la conduite d'actions où je n'avais à priori pas les compétences requises pour les réaliser, ouvre à de nombreuses questions de recherche : celles de l'apprentissage par l'action, du travail formateur et de l'acceptation d'une part d'incertitude dans la délégation ou la commande d'une action. Ces questions sont toujours celles qui me mobilisent aujourd'hui dans mes enseignements.

Le deuxième point, est lié à l'importance du collectif et du soutien des organisations de travail dans le développement des projets que j'ai conduits. Il me semble que le GRETA

comme l'IFACE ont chacun constitué des expériences décisives, principalement en raison de cette dimension collective du travail qui s'est révélée une ressource essentielle pour me donner l'envie et les moyens de m'investir dans ces actions. C'est parce que j'ai été portée par ces collectifs que j'ai pu développer de nouveaux centres d'intérêts et finalement réorienter ma vie professionnelle. A contrario, ma courte expérience du lycée m'évoque plutôt une solitude professionnelle et organisationnelle où les médicaments tranquillisants ingérés par certains de mes collègues me donnaient à voir, sans que je le comprenne sur le moment, les défaillances collectives de la qualité du travail et au travail (Lhuilier, 2013) qui entravaient sérieusement leur santé.

Ces questions à l'articulation du travail, de son apprentissage et de ses conséquences pour la santé sont évoquées ici brièvement à partir de ce retour sur mon itinéraire professionnel. J'y reviendrai plus précisément en tant que chercheuse dans le cours de ce mémoire, pour contribuer à documenter mes réflexions sur une nouvelle épistémologie de la formation.

CHAPITRE 2 LE TEMPS POUR COMPRENDRE

Ce chapitre ouvre une seconde période de ma vie professionnelle, celle où, après ma formation à l'IFACE, j'entreprends de découvrir « les mondes sociaux de l'entreprise » (Francfort et al, 1995). J'exposerai tout d'abord à partir des différents projets que j'ai conduits dans deux structures, les Aéroports de Paris, puis la Caisse Nationale des Allocation Familiales (CNAF), ma position professionnelle et la manière dont je me suis progressivement intéressée aux questions d'intelligibilité de l'action. Je terminerai cette présentation biographique sur l'amorce de ma nouvelle orientation : celle d'enseignant-chercheur.

La découverte de l'entreprise

Dès la fin de la formation à l'IFACE, je suis embauchée aux Aéroports de Paris (ADP) comme responsable de formation. Le poste est conforme à mes attentes, puisqu'il s'agit de concevoir, organiser et mettre en œuvre le plan de formation pour l'ensemble des personnels de l'aéroport.

De la formation aux « fonctions RH »

Je suis restée dans cette entreprise plus de dix ans en occupant des fonctions diverses couvrant l'ensemble de ce qu'il est commun de nommer la fonction RH : la

formation, les relations sociales, l'emploi et les qualifications et une fonction d'adjointe à une direction dite opérationnelle en charge d'un service appelé « qualité de service et des organisations ». Je découvre au cours de ces dix ans de nombreux secteurs professionnels : le monde des ingénieurs, celui de la maintenance et celui des services, ce dernier allant marquer un autre tournant dans ma vie professionnelle.

La prise en compte d'une complexité nouvelle

Sans m'attarder sur ce que j'ai fait et sur ce que ces différentes fonctions m'ont apprises, un point me paraît essentiel à noter : la manière dont j'ai traversé le monde de l'entreprise mais aussi la façon dont l'entreprise m'a traversée en orientant mes questions et mes objets de recherche.

Quand j'intègre l'entreprise, d'importantes transformations sont à l'œuvre à l'image de celles qui se passent dans la société à cette période: l'importation de l'économie des services dans un domaine technique où les ingénieurs sont maîtres; le développement d'une culture plus libérale qui se traduit pour ADP par la fin d'un espace protégé et l'avènement de la concurrence entre les aéroports, nécessitant de repenser les organisations et les méthodes de travail; enfin l'irruption de la notion de compétence qui tend à supplanter celle de qualification dans un milieu de travail construit sur des grilles de classification des emplois établies selon les principes Parodi-Croizat.

Comme responsable d'un service, les manières d'appréhender ces transformations en les justifiant à l'aune d'une visée économique ou d'une amélioration de la qualité peuvent contribuer à sous-estimer voire à déréaliser leurs conséquences pratiques pour les personnes qui les mettent en œuvre concrètement. Cette simplification du réel qui consiste à ne penser une organisation qu'à partir d'un fonctionnement rationnel et économique, écarte ou minimise par souci de lisibilité ou de simplicité les nouvelles questions inhérentes à ces évolutions.

Tenter de tenir ensemble enjeux politiques et enjeux du travail

Prenant en charge directement l'accompagnement de ces transformations par la formation, cette visée rationalisante des enjeux, ne fait pas sens pour moi, parce que je réalise très vite que le travail réel pour les personnes qui l'exercent, ne se dissout pas dans des principes généraux et rationnels, même s'ils sont partagés, ce qui n'est pas toujours le cas. J'ai alors compris en me confrontant directement à la conduite de ces différents projets que ces transformations environnementales, qui interagissent les unes sur les autres, nécessitent d'être travaillées selon une double approche. D'une part, elles demandent à être appréhendées globalement parce que c'est la compréhension de l'ensemble de ces enjeux et de leurs interactions qui contribuent à forger de

nouvelles représentations du monde ; d'autre part, elles doivent être traitées localement à partir des difficultés très concrètes que les personnes rencontrent dans leur travail, sinon les enjeux restent abstraits. Traiter d'un problème comme celui des compétences de service, de reconnaissance des sujétions de travail, d'ajustements d'horaires à de nouvelles exigences professionnelles, suppose d'en déborder la seule rationalité économique pour ancrer le travail à conduire sur les spécificités locales des équipes concernées. C'est donc sur tous les plans à la fois, politique, économique, organisationnel, technique et individuel qu'un problème, quelle que soit sa nature, nécessite d'être appréhendé quand on se trouve à intervenir au sein même de l'organisation à laquelle on appartient. Cette compréhension de l'intervention au sein même de mon organisation, constitue toujours une ressource lorsque je forme des professionnels à intervenir dans leurs organisations, dans le cadre de la formation de master 2 qu'ils viennent suivre au Cnam⁹.

J'ai progressivement pris conscience de l'importance mais aussi des difficultés de savoir tenir ensemble les dimensions globales d'un système de travail et celles plus locales, qui permettent de faire vivre les précédentes. « L'intelligibilité des phénomènes globaux ou généraux a besoin de circuits, de va-et-vient et de navettes entre les points singuliers et les ensembles » (Morin, 1988 p.6). Pour agir avec cette « complexité », sans simplification illusoire du réel et sans renoncement à transformer, je m'attache à penser les projets que je mène dans une perspective intégrative en portant attention d'abord aux dimensions singulières et situées avant de m'attacher à repérer ce qu'elles comportent de plus général. Il me semble que si je n'avais pas eu l'expérience des projets de formation et les enseignements de l'IFACE, j'aurais moi aussi, comme certains de mes collègues de l'époque, pensé que les procédures rationnelles et la compréhension des enjeux pouvaient suffire à conduire ces changements.

La conduite d'un projet sur la relation de service

Au cours de ces différentes années, je suis sollicitée pour conduire un projet sur la qualité de l'accueil dans les aéroports et nommée auprès du directeur des plateformes aéroportuaires pour le conduire. Dans un milieu professionnel où la culture technique des ingénieurs prédomine sur les autres fonctions, notamment celles du service, cette nomination était essentiellement tactique. Elle servait pour la direction à manifester à l'extérieur et notamment aux autorités de tutelle, qu'elle avait le souci de l'accueil des

⁹ Il s'agit du master 2 Analyse du travail et développement des compétences, fondé par Guy Jobert et dont j'ai la responsabilité au sein du Cnam.

passagers. Cette manifestation d'attention aux passagers faisait suite à une enquête internationale dont les résultats surprennent les directeurs et la tutelle, tant ils sont mauvais. Dans les faits, la demande qui m'est adressée se résume à concevoir de nouveaux programmes de formation pour les agents d'accueil, indirectement considérés avec les formateurs, comme les principaux responsables de ces résultats. Ma position dans l'organisation et la sidération un peu générale des directeurs sur les résultats de cette enquête me donnent de nouvelles marges de manœuvre pour déplacer la commande vers la demande (Ardoino,1990 ; Bercovitz, 1987) et procéder d'une autre manière.

Comprendre avant d'agir

Connaissant bien les formateurs internes pour avoir travaillé avec eux quelques années auparavant, je leur propose de faire une analyse sur trois ans des actions de formation suivies par les agents d'accueil de manière à pouvoir y repérer d'éventuels manques. Je découvre qu'en nombre annuel d'heures de formation par agent comme en prestige des organismes sollicités pour les former, ces professionnels étaient parmi les mieux lotis de l'entreprise ; ils auraient pu, s'il en avait été besoin, figurer comme exemples pour valoriser l'entreprise sur l'usage fait des fonds de la formation professionnelle.

J'en déduis que l'amélioration de l'accueil ne relève pas tout de suite d'une réponse en termes de formation mais nécessite une analyse approfondie des causes des dysfonctionnements constatés dans l'enquête. J'entreprends avec l'aide d'un consultant une étude approfondie pour connaître les points de vue des personnels d'accueil sur leur travail et découvre de multiples causes d'origine très disparate : leur situation dans l'entreprise, la reconnaissance de leur travail, l'esthétique de leur uniforme, la circulation des informations, les outils de travail, le confort de leur salle de repos... A l'ampleur des problèmes les concernant directement s'ajoutent des sujets qui dépassent largement leur rayon d'action mais qu'ils identifient comme déterminants pour la qualité de l'accueil de l'entreprise: le fonctionnement des installations techniques comme les escaliers mécaniques, la propreté des parkings et des toilettes, le prix des consommations vendues dans les cafés de l'aérogare, les liaisons avec la ville... Outre la profusion des problèmes, les résultats de ce travail d'analyse me marquent sur deux points : la nécessité de retisser des liens avec des personnels qui se sentent exclus des orientations de leur entreprise ; leur perception de l'accueil qui dépasse le périmètre de leur banque d'information et révèle une acception beaucoup plus large de leur fonction qui implique tous les services de l'entreprise. Je reste interpellée par leur compréhension et leur interprétation de l'enquête internationale ; leurs regards sur le

sujet surpassaient en finesse et en pertinence ceux des directeurs, aveuglés peut-être, par leurs certitudes mais surtout trop loin de ces réalités professionnelles pour saisir les complexités des demandes des passagers.

Les situations évoquées par les agents d'accueil conduisent à constater que les nombreux problèmes des passagers qui s'exprimaient aux comptoirs d'informations les mettaient dans l'inconfort pour répondre, avaient leurs sources, non à l'accueil mais dans le centre de l'organisation, là où se prennent les décisions stratégiques concernant l'offre aéroportuaire. Ce constat aurait nécessité d'engager une réflexion d'envergure sur les modes d'organisation et de gestion du « back office », que la direction différait de multiples manières ; elle préférait à ces sujets difficiles des modalités de travail moins lourdes de conséquences sur le fonctionnement stratégique qui se résument à améliorer le comportement des professionnels concernés.

Ce travail sur les changements induits par ces modifications dans la manière de prendre en compte les demandes des passagers s'avère particulièrement complexe. Outre les frontières entre les postes de travail, les marges d'autonomie, parfois appelées « pouvoir discrétionnaire », laissées à des personnels qualifiés par ailleurs de « personnels d'exécution », déstabilisent profondément. Les nouvelles compétences professionnelles attendues, qui pour certaines ne sont pas si nouvelles car il s'agit toujours d'accueillir, ne sont pas seulement procédurales, mais renvoient inévitablement aux dimensions politiques du travail, que les organisations tayloriennes avaient canalisées par d'autres méthodes. Je prends conscience, en travaillant plus précisément sur les difficultés évoquées par les personnels, que le traitement des situations d'accueil, transforme de manière assez radicale les relations sociales au sein de l'entreprise. Répondre à un client nécessite, dans de nombreux cas, que les personnels d'accueil aient un peu de marge de manœuvre pour ajuster la singularité de la demande aux règles générales pensées globalement. Donner les marges d'autonomies aux professionnels pour leur permettre ces ajustements n'était pas aisé à obtenir. La direction, engagée sur une amélioration de l'accueil, ne mesure pas elle-même l'ampleur du projet et résistait à de telles transformations, dont elle pressente qu'elles peuvent l'entraîner dans un engrenage qu'elle ne maîtrise plus totalement.

La découverte du travail réel pour repenser la formation

Au cours des différents projets que je mène à la suite de cette analyse, je me mets en relation avec d'autres entreprises qui sont également confrontées à ces questions

d'accueil. Je constitue un groupe de travail inter-entreprises¹⁰ pour partager des analyses et m'aider à identifier des axes de travail pertinents. C'est dans le cadre de ce groupe que les collègues de la RATP suggèrent d'inviter pour nous aider à progresser dans nos réflexions un sociologue, I. Joseph, avec lequel ils travaillent sur la transformation de la gare du Nord.

Ces réunions avec I. Joseph, orientent de manière décisive la conduite de ce projet. Il me convainc de retourner vers les agents d'accueil pour ne pas en rester à ce qu'ils disent mais approfondir ce qu'ils font. J'apprends à faire avec lui une analyse beaucoup plus précise des situations, ce qui m'ouvre d'autres perspectives de travail, à la fois sur la compréhension de ce qui se passe aux comptoirs d'informations et pour la conduite du projet.

Je remobilise dans le projet les formateurs qui se sentaient un peu exclus de ces réflexions et je leur suggère une nouvelle approche de la formation qui s'inspirerait des observations effectuées par I. Joseph. Je les accompagne dans la conception d'un livret de situations destiné à former des personnels saisonniers et dans la réalisation d'un jeu pédagogique fondé sur le principe des « parcours voyageurs »¹¹ proposé par I. Joseph (Ulmann, 2008).

Concernant le livret de situations, il est conçu selon le principe du livre de Queneau, *Mille milliards de poèmes*, qui invite le lecteur à créer ses poèmes en fonction de la manière dont il tourne les pages découpées en plusieurs bandes. La diversité des situations décrites par l'agencement aléatoire de ces différentes bandes, vise à produire un document destiné à préparer ces personnels saisonniers à des contextes très divers. Chaque page, comme le livre de Queneau est divisée en six bandes qui décrivent ce que les formateurs ont nommé à partir d'un travail fait ensemble des « constantes d'analyse¹² », qui structurent chaque situation. Les situations créées à partir de ces différentes constantes servent à faire réfléchir les stagiaires sur les différentes possibilités de réponses à donner au client en fonction de la manière dont ils vont hiérarchiser ou prioriser certaines de ces constantes. Comme pour de nombreux projets dans le champ de la formation, l'essentiel n'est pas tant le « produit » réalisé mais le

¹⁰ Ce groupe était composé de collègues de deux compagnies aériennes différentes, des hôpitaux de Paris, de la SNCF et de la RATP et s'est réuni environ tous les 2/3 mois pendant près de deux ans.

¹¹ Je ne reviendrais pas ici sur ce jeu des parcours que j'ai décrit dans un numéro de la revue *Education Permanente*. « De l'effet jeu au protocole pédagogique » Ulmann, 2008.

¹² Le terme est celui adopté par le groupe de formateurs impliqués dans ce travail. Si j'avais connu la didactique professionnelle, qui en était à ses prémises à l'époque, j'aurais peut-être suggéré celui « d'invariant opératoire » et celui de classes de situations pour décrire la variété des situations traitées. Parmi ces *constantes* il y avait : la météo, le temps restant avant le départ de l'avion, le ton du client ou sa situation spécifique, le problème à résoudre ou sa demande, l'état des ressources en personnels internes, le climat général dans l'aérogare.

processus de travail enclenché qui a sensibilisé ces formateurs à se décaler progressivement de leurs patterns comportementaux pour envisager différemment la formation des personnels d'accueil.

Un tel travail, qui s'est prolongé sur plusieurs mois a permis de modifier le rapport des formateurs à leurs enseignements. La formation à l'accueil n'était plus réduite à l'acquisition technique des logiciels d'information ou à l'apprentissage de phrases polies destinées à éconduire une demande encombrante, mais permettait de penser le travail à partir d'une variété de situations, toujours reconfigurées en fonction des constantes choisies.

Prémisse d'une première évolution vers la recherche

Ce que je fais ici de manière empirique pour m'attacher à faire partager au sein de l'entreprise les études que je conduis, révèle une préoccupation qui ne me quittera pas, même comme chercheuse : celle de ne pas cliver et hiérarchiser la pensée et l'action.

Construire des liens entre formation et intervention

En tant que commanditaire d'une étude un peu atypique pour l'entreprise, où les directeurs sont plus habitués à lire des rapports de consultants que de sociologues, je me sens obligée d'en montrer la pertinence pratique. Je me mobilise donc beaucoup pour en faciliter l'appropriation, notamment par les formateurs qui sont des relais très importants auprès des managers des agents d'accueil. Ce travail fait ensemble sur ces nouveaux outils pédagogiques a été le moyen que j'ai imaginé à l'époque pour contribuer à faire partager d'autres représentations de l'accueil en travaillant à partir des observations faites par I. Joseph. Si les objets produits n'ont pas la patine scientifique pure, parce qu'ils sont élaborés à partir de compromis, ils ont néanmoins permis de remettre collectivement en mouvement une réflexion sur les fonctions d'accueil, qui n'aurait pu se faire sans les apports de ces observations rigoureuses et précises sur le travail.

Comme chercheuse, mais j'y reviendrai, cette expérience a sûrement contribué à forger en moi un rapport à la recherche qui ne soit pas déconnecté des préoccupations professionnelles et pour cela, qui s'ancre sur le travail. De cette expérience, je garde le souci de concilier à la fois les enjeux scientifiques et les enjeux du travail, qui, même s'ils ne sont pas similaires, ne sont pas pour autant à dissocier. C'est au maillage de ces deux dimensions, démarches d'intervention-formation et démarches de compréhension du travail que je vais par la suite orienter mes réflexions dans le champ scientifique.

S'il est dans le cours d'une vie des événements plus marquants que d'autres, la conduite de ce projet en est un. De manière presque emblématique, au sens de conforme à l'abondante littérature sur l'intervention psychosociologique, (Enriquez,1992 ; Lévy, 1997 ; Dubost, 1987) ce projet m'a confrontée à la position d'intervenante interne, que je n'avais jamais expérimentée aussi complètement, et dont je découvrais, chemin faisant les multiples dimensions : les stratégies à déployer pour impliquer des acteurs susceptibles d'être des opposants à la conduite du travail, l'acceptation d'un travail au long cours sans résultats immédiatement visibles, la résistance aux tentatives d'instrumentalisation de la direction comme des agents d'accueil, la négociation des compromis, mon rapport à l'action et à sa compréhension...

Deux rencontres décisives dans mon évolution professionnelle

Pourtant je me sentais relativement isolée dans les décisions que je devais prendre ou faire prendre. Je me suis donc beaucoup mobilisée en dehors de l'entreprise pour trouver des lieux aux horizons moins bornés à la culture aéroportuaire, me permettant de prendre de la distance à l'action et réfléchir à la manière dont je pouvais mener certains projets. Au cours de ces démarches deux rencontres m'ont marquée durablement et ont beaucoup contribué à mes choix ultérieurs.

C'est à cette époque que je rencontre Guy Jobert, consultant pour EDF, lors de deux conférences différentes, l'une sur la gestion de l'emploi et l'autre sur la professionnalisation des formateurs. Ses propos me semblent tellement justes au regard de ce que je vivais aux Aéroports de Paris, que je le sollicite à propos d'un séminaire que j'organisais pour des cadres de l'entreprise. Je maintiens régulièrement des échanges avec lui sur les projets que je conduis. Lui-même me fera intervenir, en tant que professionnelle, dans ses cours à Dauphine pour illustrer la construction et la négociation du plan de formation dans une entreprise ou la présentation de certains aspects de ce projet sur la relation de service. Une complicité s'installe. Il me propose de le remplacer pour son cours du DESS 231 à Dauphine lors de son départ pour Genève et, plus tard, me suggère de coordonner un numéro de la revue Education Permanente sur la relation de service ; je le sollicite régulièrement pour échanger sur les projets que je conduis ou lui faire part de questionnements plus personnels sur mon devenir professionnel.

L'autre rencontre déterminante, a été celle d'Isaac Joseph. L'importance de cette figure dans mon parcours de professionnelle comme de chercheure, est liée à ce qu'il me fait découvrir du travail. Je comprends en travaillant avec lui, l'importance des dimensions « micro » d'une situation pour la formation, non comme d'une simple « localisation

illustrative », mais pour repérer comment les agents « savent précisément reconnaître et juger des situations pour définir des conduites appropriées » (Joseph, 1998 :11). Grâce à lui, je découvre les livres de Goffman et participe à certains de ses séminaires qui m'initient à d'autres manières de penser. Sa soudaine disparition me conduit à devoir renoncer à la recherche qu'il me proposait de conduire sous sa direction, sur les déplacements des voyageurs dans les aéroports. Ses propos sur le travail et son interprétation des textes de Goffman constituent, encore aujourd'hui, des références importantes dans mes réflexions sur le travail.

La perception confuse d'une transformation subjective

Progressivement, je me tourne avec de plus en plus d'intérêt vers la sociologie du travail, et supporte de moins en moins la frénésie d'actions qui me sont demandées sans le temps suffisant de la réflexion. Une béance, dont je prendrai conscience beaucoup plus tard, s'est installée dans le cours de ce projet, qui me déporte de la fonction de consultante interne vers celle de chercheuse.

La conjonction de cette prise de conscience lente et du départ du directeur auprès duquel je menais ce projet sur la relation de service, me conduit à penser qu'il faudrait, moi aussi, que je quitte l'entreprise. La décision cette fois est plus difficile que de démissionner de l'éducation nationale comme je l'avais fait quinze ans auparavant : j'ai une famille mais surtout je n'ai pas de vision claire de ce que j'aimerais faire. J'ensevelis ce questionnement en me confortant dans l'idée que j'ai seulement besoin de changer d'univers professionnel, de découvrir une autre entreprise ; je ne mesure pas encore que ce déplacement subjectif est plus radical.

Présentant, quelques temps plus tard, ce projet sur l'accueil lors d'un colloque sur la relation de service, un sociologue, P. Strobel, directeur du bureau de la recherche à la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), me sollicite pour intervenir lors d'une journée interne de séminaire sur le thème de l'accueil. Ce que je présente concernant les aéroports semble faire écho aux questions que se pose cette institution sur les modes d'accueil des allocataires. Je suis sollicitée pour d'autres journées de recherche de la CNAF au cours desquelles la proposition d'établir une collaboration plus suivie m'est faite.

Quelques mois plus tard j'obtiens un détachement des Aéroports de Paris pour la Cnaf, au motif d'approfondir la réflexion sur les questions d'accueil, dans un contexte nouveau. Même si ce choix a pu étonner ma hiérarchie qui ne saisissait pas l'intérêt que je pouvais avoir à explorer le monde administratif quand d'autres propositions de carrière, plus valorisantes à ses yeux, m'étaient faites, elle ne s'y est pas opposée. Le

statut des personnels autorisait un tel détachement à deux conditions : s'engager dans un travail de recherche estampillé comme tel, (par exemple une thèse) et rester dans une structure publique. Ces deux conditions me paraissaient possibles à réunir, j'entreprends donc les démarches me permettant d'obtenir ce détachement, pour trois ans, renouvelable une fois, années par années.

Une nouvelle posture dans un autre univers professionnel

Quand je pars à la CNAF en détachement des Aéroports de Paris, la thèse n'est pas ma finalité mais un argument administratif m'ouvrant un nouvel espace professionnel moins en prise avec les exigences immédiates de l'action. La carrière de chercheuse n'est pas ce que je vise, du moins pas consciemment. J'avais surtout envie de prendre de la distance avec l'action et de développer ce que j'avais juste commencé à approcher avec I. Joseph en apprenant à regarder le travail de moins loin. J'envisageais l'engagement dans une thèse comme une opportunité pour retrouver du temps et renouer avec un travail plus conceptuel, ce qui n'était pas possible aux Aéroports de Paris dans les fonctions que je tenais.

Un nouveau positionnement professionnel

A la CNAF, dans le service appelé « bureau de la recherche », les personnels qui préparent une thèse ne sont pas rares, sans que pour autant, tous bénéficient de modalités contractuelles particulières¹³. C'était mon cas, je ne venais pas en tant que thésarde pour faire de la recherche à temps plein. Ce qui intéressait la CNAF en m'accueillant, n'était pas mon intérêt naissant pour la recherche mais mon expérience de l'intervention et de la formation permettant d'accompagner des transformations sociales et professionnelles dans les organisations. Je ne suis donc pas embauchée en tant que chercheuse mais bien en tant que professionnelle RH, pour accompagner des changements en mobilisant les apports des recherches effectuées par d'autres chercheurs sur les relations avec les allocataires.

Travailler sur les liens recherche et action

Il m'est donc proposé de travailler sur l'appropriation par les CAF (Caisses d'Allocations Familiales) des travaux réalisés par le bureau de la recherche dans le champ de la

¹³ Je ne bénéficiais pas, par exemple, d'un contrat CIFRE, ce que j'aurais peut-être pu envisager, mais, n'envisageant pas de quitter le monde de l'entreprise, je n'en ai pas exploré les possibilités.

relation de service. La construction des liens entre la recherche et ses usages dans l'action au sein des CAF m'enthousiasmait parce qu'elle était en résonance avec des préoccupations que je porte de longues dates, sans doute bien avant le projet sur la relation de service à ADP. Cette approche me semblait compatible avec mon expérience précédente, voire me permettrait de la développer, même si je ne connaissais pas le monde des prestations sociales.

Outre cette mission, j'avais une grande latitude pour effectuer d'autres travaux de recherche sur la relation de service, suivre des cours ou des séminaires, retrouver un temps de pensée qui me manquait dans mes fonctions précédentes.

J'intègre donc au sein de la CNAF, un département dédié à la « qualité du service et des organisations » lié au bureau de la recherche. Sa mission est d'accompagner les CAF à des transformations organisationnelles et professionnelles compte tenu des évolutions de la demandes sociales, identifiées par différentes recherches.

Par delà les termes de cette mission qui semble un peu abstraite, le travail consiste à accompagner les personnels des CAF à repenser leurs organisations de l'accueil pour répondre à la demande croissante mais aussi protéiforme de leurs allocataires, en intégrant de nouveaux outils : les mails et le développement de l'accueil téléphonique pour alléger les files d'attente à l'accueil des guichets. Les transformations ne relèvent pas de simples ajustements techniques mais peuvent entraîner de profondes transformations dans les manières de penser et d'effectuer le travail. Elles confrontent à des conflits de valeurs délicats et modifient considérablement les manières de penser et d'agir compte tenu de la précarité et des évolutions de la famille qui bousculent en profondeur les missions de l'institution.

Les recherches conduites par la Cnaf sur la relation de service (Strobel,1998 ; Math, 1997...) révèlent, comme pour les aéroports mais de manière plus complexe, que ce qui est nommé « accueil » ne se résume pas au travail de guichet mais intègre l'ensemble du fonctionnement : non seulement les différentes possibilités offertes par la CAF pour répondre aux demandes (l'accueil physique, téléphonique, les mails, les bornes interactives et les courriers), mais également les services logistiques de « back office », produisant par exemple des procédures rédigées dans un langage administratif peu accessible pour de nombreux allocataires et générant de ce fait, des flux importants de demandes au guichet comme au téléphone. L'ampleur du travail est donc considérable et l'équipe pour travailler à cet accompagnement est réduite : je travaille avec cinq autres collègues pour intervenir sur l'ensemble des 120 CAF réparties sur le territoire.

J'apprends donc ici à raisonner à une autre échelle, celle d'un territoire, et à agir avec d'autres méthodes pour accompagner à réaliser des projets.

Une initiation par la pratique au travail de recherche

Parallèlement à cette mission, je participe au travail du bureau de la recherche, notamment pour venir discuter les résultats intermédiaires des équipes de recherche sous contrats, mais aussi pour contribuer à la sélection de celles qui participeront à de nouveaux projets. La lecture des projets de recherche m'a beaucoup appris sur la structuration et les méthodologies présentées par les chercheurs sollicités. Ces regards distancés sur les propositions défendues au sein de ces comités, suivis des nombreux échanges avec l'équipe encadrée par P. Strobel, m'ont, d'une certaine manière, acculturée à un genre professionnel nouveau, que je découvrais, une fois encore, à partir de ma pratique.

Pour répondre à l'obligation administrative de mon détachement de faire une thèse, je m'étais inscrite au DEA « formation des adultes : champs de recherche » au Cnam sur les conseils de Guy Jobert que j'ai sollicité à ce propos. Je suivais également plusieurs séminaires sur les politiques publiques et le droit de la famille. Je me construisais ainsi un nouvel environnement professionnel qui me mettait en situation de ne plus m'impliquer autant dans l'action.

L'immersion dans le monde des CAF et des prestations sociales

Pour découvrir les CAF, il m'est proposé de passer plusieurs semaines au sein de l'une d'elle afin de mieux en appréhender l'ensemble des activités qui s'y traitent. Mes premières semaines dans cet univers nouveau se passent donc en observation dans les nombreuses unités composant une CAF, me donnant accès à des fonctions variées, qui me paraissent bien plus complexes que le fonctionnement d'un aéroport. Il me faut en effet comprendre rapidement le système global des prestations sociales, et notamment celui de la branche famille en même temps que je dois saisir les logiques à l'œuvre dans le travail de chaque personne observée.

Un nouveau rapport au temps

Ces premiers moments d'observation à la fois nécessaires pour m'acculturer à ce nouvel univers, me placent dans une situation nouvelle : j'observe, je questionne, je fais des liens et prends le temps de comprendre sans la pression invisible d'une action à organiser. Ce rapport au temps moins contraint, en dénouant la pression de l'action à produire dans l'urgence, me permet d'accéder plus aisément à la compréhension du

travail des personnes que j'observe. Je reviendrai sur ce point dans les dimensions méthodologiques de mon travail, mais dès ce moment je prends conscience que c'est ma disponibilité qui permet à mes interlocuteurs de prendre le temps de me parler. Mon écoute les invite à parler.

Pour la mission qui m'est confiée, accompagner les transformations du travail sur les fonctions de l'accueil physique et téléphonique, j'ai besoin de comprendre le travail avec une certaine précision. Entretiens, observations, immersion à temps plein dans le milieu professionnel pendant plusieurs semaines me permettent d'approfondir progressivement, non pas seulement l'interaction avec l'allocataire, mais aussi ce qui l'encadre : le droit de la famille, le paritarisme, les tensions entre règles juridiques et éthique, les modes de raisonnements induits par les outils informatiques, les stratégies silencieuses permettant de dégager des marges de manœuvre... Cette immersion, qui me confronte directement à une grande diversité de situations, me fait saisir les interrelations subtiles entre le travail des professionnels et son organisation. J'accède par exemple, à la manière dont la conception des outils informatiques par les informaticiens ou la répartition des allocataires en différentes files d'attente (« accueil rapide »/ « autre »), génère de stratégies chez les professionnels comme chez les allocataires, pour garder la main sur la situation. Je repère l'importance des agencements des halls d'accueil pour que l'agent puisse se préparer depuis sa place, à faire face à un allocataire qui vient de s'engager dans la file d'attente...

Un intérêt croissant pour découvrir le travail là où il se fait

Cette expérience d'immersion complète dans une CAF pendant quelques semaines me convainc de l'intérêt des démarches ethnographiques pour approcher « le travail en train de se faire, du point de vue des acteurs qui le font » (Weller, 1999). Ma présence comme nouveau membre de l'organisation qui s'acculture progressivement à son fonctionnement, me donne accès à son passé. Les personnels, par exemple, m'expliquent comment à leur niveau, dans les vérifications des situations des allocataires, ils combinent des manières de faire relevant d'une logique de travail dite *ancienne* (*des enquêtes de voisinage*) avec l'application de procédures plus récentes (des recherches informatiques sur les sites de grandes administrations, telles les impôts ou la sécurité sociale) liées à des changements dans les critères d'attribution des droits sociaux. Je découvre dans ces échanges un autre rapport au temps. Je comprends notamment que la partition en temps primitifs, présent / passé / futur, n'opère pas si simplement dans les pratiques de travail. Le passé est souvent plus présent qu'on ne l'imagine, même chez les professionnels récemment embauchés dans une organisation. J'apprends, comme le rappelle AF. Molinié (2014 : 12) à partir des travaux

de l'historien Marc Bloch à « ne pas considérer l'histoire comme une science du passé », mais à intégrer ce qui du passé perdure dans les manières d'agir des professionnels. Les nombreux va et vient que j'effectue entre le passé et le présent, pour comprendre certaines pratiques de travail produisent par le « jeu des échelles temporelles (...) différentes significations pour un fait ou un moment » (Fournier, Hatzfeld et al, 2008:16).

C'est cours de cette période d'observation, immergée dans cette CAF du sud de la France, que je découvre également le métier de contrôleur, qui fera l'objet de ma thèse. Cette période d'immersion destinée à m'acculturer à un nouvel univers de travail, a constitué un moment intermédiaire, une sorte de sas entre deux périodes de ma vie professionnelle : celle où je suis happée par l'action et tente de faire face à ses multiples conséquences ; celle, où je m'en décentre pour écouter, observer, comprendre et qui me conduira vers la recherche.

L'instant de conclure cette période professionnelle

A distance de cette expérience, je comprends que la CNAF en me demandant de travailler sur les liens entre recherche et action, m'a donné l'opportunité d'opérer pour moi-même le chemin inverse : me détacher de l'action pour cheminer vers son intelligibilité et révéler les savoirs qu'elle recèle. J'ai donc progressivement pris conscience que je m'acheminais vers d'autres horizons professionnels, sans toutefois rompre avec un travail qui m'imposait de rester attentive aux exigences de l'action.

De l'expérience singulière d'un parcours à son potentiel de généralisation

Très vite dans le cours de ma découverte des CAF, je réalise que mon envie d'un départ vers d'autres lieux professionnels, de changement d'entreprise n'est que le symptôme d'un changement intérieur plus profond : celui de réorienter ma vie professionnelle.

L'action et la compréhension de ses mobiles : la place d'un invisible agissant

La thèse, que j'ai quelques temps considérée avec une certaine désinvolture, un simple argument administratif pour faire accepter à ma hiérarchie ce détachement, un peu insolite pour elle, à la CNAF, se trouve soudainement investie autrement. L'acte que je pose avec cette demande de détachement dépasse la conscience que je peux en avoir. Dès que j'en saisis la portée, la thèse prend une tout autre importance parce qu'elle m'apparaît comme une opportunité à saisir pour me former à la recherche. Je l'investis dès lors comme le moyen d'une nouvelle orientation professionnelle, que je n'arrive pas

encore à me représenter clairement, mais qui s'impose. Je ne sais pas quel sera mon avenir professionnel une fois le temps de ce détachement achevé, mais après ce court passage dans cette CAF, il m'est devenu évident que je ne retournerai pas aux Aéroports de Paris. Une page s'était tournée sans que je sache vraiment à quel moment je l'ai tournée.

Il est fréquent que je revienne intérieurement sur cette période de ma vie pour me demander si l'absence de vision avec laquelle j'ai abordée ces deux principaux tournants de ma vie professionnelle n'a pas justement été ce qui m'a permis de les faire advenir. Aurais-je osé démissionner de l'éducation nationale si j'avais étudié les statistiques de chômage ? Me serais-je lancée dans ce travail de thèse si je m'étais arrêtée aux incertitudes de son usage ? Plus globalement ces questions conduisent souvent à me demander, notamment quand je suis questionnée par les étudiants sur la reconnaissance de leur diplôme, les statistiques d'évolution de leurs prédécesseurs dans le diplôme, s'il faut toujours avoir une assurance sur les résultats ou l'usage de son action pour entreprendre ? Comment concilier prudence et contingence, rêve et réalisme ? Confrontée très fréquemment à des professionnels qui sollicitent le Cnam pour s'engager dans une reconversion professionnelle, ces questions me paraissent essentielles à élucider au delà de la singularité du cas individuel. Elles renvoient plus globalement au rapport au savoir.

Si mon itinéraire est singulier, ce qui ne l'est pas, et qui justifie que j'en fasse état dans ce mémoire de synthèse, c'est qu'il se trouve en résonance avec d'autres formes d'engagement, et, de ce point de vue, peut contribuer à informer sur des processus plus généraux à l'œuvre dans ce type de situation.

Le choix d'une orientation n'est jamais simple au sens où il est traversé par l'intrication d'un ensemble d'éléments hétérogènes dont il faut se saisir pour se construire de manière cohérente: sa propre histoire, la conscience de ce que l'on fait, sa capacité à trouver en soi les réponses aux questions que l'on adresse parfois à autrui, mais également la contingence des événements qui peuvent agir comme des révélateurs de transformations insues... Je pourrais dire, me concernant, que le travail fait avec I. Joseph, comme les moments d'immersion dans les CAF, ont sans doute joué à certains moments de mon parcours comme des révélateurs. Mais le terme de révélateur ne signifie pas que mon intérêt pour la recherche aurait été déjà là, latent, (il s'est construit en faisant des recherches) ; il signale plutôt la présence d'un trou, d'un noir, insu

jusqu'alors, dont l'exploration devient nécessaire pour de multiples motifs, exogènes ou endogènes, à la personne.

Repenser le rapport au savoir

Il ressort alors de ce constat que nos choix ne sont pas seulement établis en fonction de données rationnelles. Ils se construisent dans, par et avec l'action et se transforment continuellement réajustant sans cesse des anticipations rationnelles pensées en désadhérence (Schwartz, 1997) avec la prise en compte de contingences. L'engagement dans l'action ne se pense donc pas seulement a priori comme le pensent souvent les professionnels de l'orientation, dans l'élaboration d'un projet bien anticipé mais *aussi* dans le cours même de l'action. Cela oblige à intégrer et accepter une part d'incertain pour que le sujet puisse cheminer intérieurement, développer sa créativité mais également se construire dans ses projets en même temps qu'il construit ses projets.

Ces questions d'orientations professionnelles et de l'anticipation de l'action par une meilleure maîtrise du réel se trouvent également en résonance avec la manière de concevoir les formations. Le savoir peut parfois s'imposer en toute puissance, comme un préalable indispensable à l'action. Cette approche notamment dans le rapport au savoir du formateur, qui se pose souvent en « maître-explicateur » (Rancière, 2004), peut obérer le fait que si le savoir est nécessaire, il ne constitue pas une garantie de certitude et peut aussi être mis en échec. Rancière, avec l'expérience de Jacotot montre l'importance de maintenir une séparation entre le savoir et la maîtrise. Il précise dans *Choses (re)dites* : « le maître ignorant est celui qui rend cette séparation active, qui met en jeu l'ignorance du savoir pour pouvoir mettre en mouvement le savoir de l'ignorance » (2010 : 411).

C'est sur cette séparation entre maîtrise et savoir et sur la mise en mouvement de ce « savoir de l'ignorance » que je vais orienter mes travaux de recherche dans le champ de la formation.

En synthèse de mon parcours, quelques points me paraissent importants à souligner parce qu'ils fondent la cohérence de mes orientations actuelles de recherche.

- Ma carrière commence par la découverte de la formation, où je fais moi-même l'expérience stimulante de l'alternance. J'apprends mon métier de formatrice par l'action, et dans le cours de cet apprentissage je repère très tôt l'importance du collectif pour soutenir les initiatives et la créativité. S'il existe « un rapport entre la manière dont on a été enseigné et la façon dont on enseigne et/ou dont on forme » (Bliez-Sullerot et Melvel, 2004 : 20), c'est à partir de ces expériences au GRETA et à l'IFACE que je peux le mieux comprendre mes manières d'agir auprès des étudiants que je forme. De manière empirique je découvre dans le cours de cette première période de ma vie professionnelle l'apprentissage par l'action, et ses différences avec les logiques de l'enseignement. J'éprouve également les conditions de l'apprentissage qui contribuent à rendre le travail formateur.

- Dans un second temps, j'enrichis ces premières expériences sur la formation par le travail d'intervention au sein d'une organisation où la formation n'est plus envisagée isolément mais intriquée à d'autres enjeux politiques. La conduite d'un projet sur la relation de service me fait découvrir l'importance de porter attention aux situations de travail, telles qu'elles sont éprouvées par les professionnels qui les vivent. Ce regard nouveau sur le travail me déporte progressivement vers des méthodologies de recherche-action qui me permettent de retisser des liens entre ceux qui analysent et pensent le travail et ceux qui le font. Dans cette optique je travaille avec les formateurs à faire usage des observations d'un sociologue pour construire de nouveaux programmes de formation et j'expérimente avec eux de manière empirique des manières d'articuler la formation au travail. A la manière des ergonomes de la première heure (de Montmollin, 1972) même si j'agis de manière empirique et sans connaître ces références, je découvre l'importance de l'analyse du travail pour concevoir des formations de qualité (Pastré, 2011).

- La conduite de ce projet me fait progressivement prendre conscience du besoin que je ressens de me distancer de l'action pour en approfondir son intelligibilité. Cette posture plus distancée n'étant pas possible dans le poste que je tiens, je pars en détachement à la Cnaf, où je vais m'engager dans un travail de thèse parallèlement à d'autres missions sur la relation de service.

CHAPITRE 3

GENESE D'UNE REFLEXION SUR LE CHOIX D'UNE POSITION CLINIQUE

Ce chapitre et le suivant sont des chapitres « charnières » : ils viennent clore une première période de mon parcours biographique et révéler comment cette période centrée sur l'action m'a permis de construire progressivement mes orientations théoriques pour mes travaux de recherche. Dans ce chapitre je développerai plus précisément mon choix pour une orientation clinique, dans le suivant, je présenterai les raisons qui m'ont conduite à m'orienter vers des méthodes d'inspiration ethnographique.

La réalisation de ma thèse au sein de la CNAF marque ce qui est souvent nommé par les spécialistes de l'orientation, une « seconde carrière » professionnelle. La thèse serait censée marquer la rupture entre un avant la recherche et un après. Pour ma part, je n'ai jamais considéré cette seconde période de ma vie professionnelle en rupture avec la précédente, qui l'apparenterait à une reconversion. Je l'ai au contraire éprouvée comme une inflexion progressive qui m'a effectivement éloignée de l'espace productif, mais que je n'aurais pas pu opérer si je n'avais pas préalablement été confrontée comme je l'ai été à l'action. Cette continuité que je peux aujourd'hui affirmer comme scientifiquement importante, révèle mon attachement à l'action et me différencie sans doute dans le milieu de la recherche, auquel je me sens également appartenir. Cette double appartenance m'a parfois mise en difficulté jusqu'au moment où j'ai su affirmer sa légitimité scientifique. Sans doute minoritaire dans le champ scientifique, ou en tous

cas moins légitime d'emblée, cette position m'a conduite à partir de la thèse puis, pour l'ensemble de mes travaux, vers une orientation clinique qui m'a permis de penser mon travail de recherche sans opérer de clivage entre ces deux périodes de mon parcours professionnel.

La narration de mon parcours singulier va désormais s'intriquer avec la présentation de la genèse de cette position clinique. Ce que l'on est et ce que l'on fait étant intriqué, ce chapitre me permet de montrer que les orientations théoriques ne sont pas seulement des constructions scientifiques pensées ex cathedra mais peuvent aussi s'élaborer à partir d'une position empirique, qu'il est néanmoins nécessaire d'explicitier. Pour cela je présenterai en premier lieu, le moment où j'ai engagé ma thèse avec la construction progressive de mon objet de recherche et je développerai ensuite la manière dont je conçois et mobilise la position clinique dans le travail scientifique.

Tensions épistémiques dans la construction de la recherche

En quittant les aéroports, je voulais poursuivre la réflexion sur les enjeux de la relation de service que j'avais tout juste commencé à appréhender avec le travail sur les fonctions d'accueil. Il me semblait intéressant d'explorer à partir de la compréhension précise du travail des agents d'accueil les conséquences de la prise en compte des demandes des clients sur l'émergence de nouveaux « modèles de service » susceptibles de supplanter des fonctionnements industriels qui seraient devenus obsolètes. (Hatchuel, 1994, Gadrey 1991).

La construction progressive de l'objet de recherche

Au sein de la Cnaf, il me semblait en participant à des séminaires internes de recherche, que cette institution avait déjà beaucoup travaillé sur les conséquences, pour l'organisation du travail, d'une attention nouvelle à la demande sociale. J'avais le projet de chercher à en apprécier plus précisément les conséquences sur le travail des professionnels au guichet. Dans la thèse que j'envisageais initialement je cherchais à comprendre si ces transformations du rapport à l'utilisateur, rebaptisé client dans le cadre des politiques de « modernisation » de l'action publique, avaient réellement transformé les fonctionnements ; je me demandais quelles pouvaient en être les retentissements sur la part régaliennne de la puissance publique ; comment les personnels avaient été

accompagnés à ces transformations et s'y prenaient désormais dans leur travail quotidien. Ce qui m'intéressait alors était de comprendre comment s'opéraient des sillages entre le niveau micro, le travail de guichet, le niveau méso, celui de l'organisation de la CAF et la dimension plus macro, celle des politiques publiques. Le titre du livre de Jean-Marc Weller, *l'Etat au guichet*, m'avait marquée à l'époque et je m'intéressais à la mise en visibilité de ces filiations subtiles entre les différents niveaux d'action dans une organisation.

Structuration des premières orientations théoriques

Cet intérêt perdure et je peux dire aujourd'hui que si je ne me suis pas orientée davantage vers les approches ergonomiques, en dépit de tout l'intérêt que je trouve à savoir analyser très précisément le travail, c'est que le micro ne m'intéresse pas pour lui-même mais en tant que métonymie de questions sociales et politiques qui traversent tout actes professionnels. Dans l'analyse du micro, il me paraît important, d'intégrer une écologie qui ne se réduit pas aux outils ou aux environnements directs mais qui intègre plus largement des données subjectives comme les ambiances, les sujets en apparence connexes, les aperçus sur les vies personnelles, la place des collègues, de la hiérarchie... (Goffman, 1988, Garfinkel 1986). Cette écologie permet de prendre en compte « le caractère non défini des situations, des actions des objets et du cadre de travail (Querré, 1997)

C'est pour le même type de raisons que je me suis éloignée de certains sociologues du travail ou des organisations (Sainsaulieu et Piotet 1997, Crozier, 1963) comme des psychosociologues (Enriquez, 1992, Dubost, 1987), qui me semblent trop loin de ce qui est réellement produit par les professionnels pour répondre aux exigences de leurs fonctions. Cette distance est relative et ne signifie pas que je n'accorde plus de crédit à ces approches. Loin s'en faut, les psychosociologues demeurent pour moi des références essentielles. J'ai fréquemment recours à leurs apports pour effectuer ce maillage entre les différentes dimensions des systèmes de travail et je pense aujourd'hui, avec le recul de plusieurs années de travail comme chercheure, que des étayages réciproques sont à penser entre ces disciplines, qui semblent parfois s'ignorer (Ulmann, Weill-Fassina, 2017).

Construction empirique versus construction scientifique

Mon projet initial de thèse portant sur une analyse des transformations des organisations à partir du prisme du travail d'accueil me convenait et semblait également pertinent à la CNAF, pour qui ce thème de la relation à un guichet, était essentiel.

Pourtant, alors que ce projet avait été accepté par la CNAF, qu'il me convenait parce qu'il me permettait de poursuivre des réflexions déjà étayées de lectures et d'observations dans d'autres espaces, je m'en suis très vite séparée. Ma thèse n'a pas porté sur l'émergence de nouveaux modèles d'organisation pensés à partir d'un guichet, mais sur le travail de contrôle des prestations sociales, autre forme de relation à un client, mais s'exerçant néanmoins dans des conditions et des espaces très différents. Ce changement n'est pas seulement lié à mon changement d'univers professionnel ; il ne relève pas davantage d'une décision murie mais annoncée tardivement ; il s'est imposé à moi dans la fulgurance d'une évidence.

La recherche, peut-elle ainsi se fonder sur de telles intuitions aussi peu motivées ?

La réponse à cette question ne relève plus ici de la seule présentation biographique de mes intérêts scientifiques, mais renvoie à une position épistémique qui s'est structurée d'abord empiriquement durant ma période en entreprise puis au cours de ma thèse et par la suite, développée dans le cadre des différentes recherches que j'ai conduites depuis, auprès et avec des professionnels exerçant principalement dans le domaine qualifié de l'intervention sur autrui : les professionnels de l'accueil en face à face ou sur des plateformes téléphoniques, les éducateurs, les enseignants, les professionnels travaillant auprès de très jeunes enfants, ceux œuvrant dans le loisir, dans la vente, dans les mondes de la santé... Ma position scientifique s'est donc construite sur cette expérience empirique. Elle s'est avec le temps et les différentes recherches effectuées organisée et structurée conceptuellement mais elle trouve sa genèse dans l'empirie.

L'enchaînement des événements d'une vie ne constitue pas seulement une histoire, il structure un rapport au monde et au savoir qui se découvre progressivement au chercheur.

Les effets d'une présence dans le travail

Mes fonctions au sein de la CNAF nécessitent que je m'attèle à comprendre les spécificités de cet univers administratif directement confronté à la paupérisation d'une frange de la population dépendante des aides sociales. Ce travail de compréhension du milieu professionnel n'est pas en soi très original, puisque chaque nouveau contrat de recherche exige ce même effort d'un chercheur. Ce qui le différencie ici, c'est que je ne suis pas extérieure à l'institution et que de ce fait, je n'ai pas eu à réfléchir sur la manière de m'y prendre pour découvrir ce nouveau milieu professionnel. Il m'est d'emblée proposé de séjourner une dizaine de jours dans une CAF du sud de la France, où le contexte de travail, en raison de la situation sociale des allocataires, est considéré

comme difficile. Je suis en quelque sorte prise en charge et je comprends que cette proposition ne m'est pas faite au hasard mais pour m'initier à l'ensemble du fonctionnement d'une CAF, sans me cantonner aux seules fonctions d'accueil, qui concernent ma thèse et mes missions pour l'institution. Mes collègues du bureau de la recherche ont le souci de m'acculturer à ce nouveau milieu de travail, et je vais tirer un autre profit de cette acculturation pour mes travaux de recherche.

Première expérience de l'immersion dans le monde des CAF

J'opère alors une véritable plongée dans des terres insolites, où je découvre les sinuosités du monde des prestations sociales. Un programme de « visites », tel est le terme employé lors de cette proposition, m'est suggéré au cours desquelles je suis les professionnels, échange avec les équipes, visite les différents lieux, observe de nombreuses fonctions: le traitement des dossiers (appelé *liquidation*), l'accueil à un guichet, au téléphone, les permanences hors de la CAF, le service juridique, le courrier, le contrôle... Un bureau est à ma disposition au cas où je veuille faire des entretiens, mais je n'y suis jamais, sauf pour y déposer l'abondante documentation que certains me remettent pour m'aider à prendre des repères. Tout en suivant les professionnels dans leurs activités quotidiennes, je noircis mes cahiers de multiples notes qui cherchent à stabiliser ma compréhension des logiques juridiques, techniques et financières des prestations, à organiser les liens entre les différents services, à mémoriser les abréviations multiples, à noter mes impressions, mes questions...

Lors des pauses méridiennes je suis participante-observatrice à de nombreux débats, manifestement très vifs entre les personnes sur le RMI¹⁴, les fraudeurs, l'indignation à propos de nouvelles lois sur les prestations, l'immigration... Je découvre en y participant la face professionnelle des sujets d'actualité qui sont évoqués à la radio et dans les journaux et dont je ne soupçonnais pas les conséquences pour les professionnels concernés. Je sens que je suis « intégrée » au sens où ces professionnels ont à cœur de m'expliquer les conséquences de certaines mesures politiques pour leur travail. Ils comprennent mon ignorance et n'hésitent pas à m'expliquer leurs points de vue, à me donner des exemples de comportements d'allocataires irrévérencieux à l'égard de l'institution, sans doute en tablant sur mon adhésion à leurs idées.

Je me sens perçue comme la naïve à qui il faut tout expliquer et cette attribution d'état me permet d'obtenir une foule d'informations sur leurs positions subjectives au travail. Mais en retour de ce don sur les nombreuses ficelles de métier à comprendre, il est

¹⁴ RMI : Revenu Minimum d'Insertion, mesure sociale qui est aujourd'hui disparue et remplacée par le RSA Revenu de Solidarité Active

attendu que je m'engage, que je donne, moi aussi maintenant que je comprends, des marques de mon adhésion ou de ma circonspection. Je mesure soudain que la position extérieure du chercheur n'est pas tenable après de tels dons d'informations sur leurs rapports au travail. Je dois alors décider entre continuer à me faire prendre en charge dans la compréhension de l'institution ou marquer ma réserve. Je choisis de poursuivre remettant à plus tard la réflexion théorique sur l'extériorité du chercheur.

L'épreuve de l'observation d'une situation de contrôle

Un après midi, j'ai rendez-vous avec un contrôleur pour effectuer avec lui « sa tournée », selon le terme en vigueur. Je me rends avec lui chez une allocataire dont le contrôle portait sur sa situation de couple, puisque à l'époque le montant de certaines prestations sociales dépendait de ce critère. Je suis alors saisie à la fois par l'histoire de vie de cette femme que je trouvais bouleversante et par la manière dont le contrôleur menait son entretien. Incapable de prendre la moindre note sur l'échange dont je suis témoin, je reste plusieurs jours traversée par un profond malaise. Je perçois par cette gêne que mes représentations du travail administratif sont décalées, sans consistance et que par delà ce que je pensais avoir compris lors des journées précédentes d'observation, une béance s'ouvre qui me laisse entrevoir une profondeur nouvelle au travail que je venais d'observer. De retour à Paris, je prends la décision de modifier l'objet de ma thèse pour appréhender plus précisément cette fonction de contrôle. Il me semble que la question de l'accueil, que je voulais explorer, m'intéresse moins. Je suis en fait trop ébranlée par celle du contrôle et de ses enjeux sociaux. Avoir été témoin de cette situation, où une femme devait justifier de sa vie intime pour obtenir des droits sociaux ne me laissait pas tranquille. S'ouvrait là pour moi une béance sur le travail administratif, que je ne pouvais pas ne pas continuer d'explorer.

La promptitude de ce déplacement vient questionner l'approche organisée et rationnelle que je croyais à l'origine de toute question de recherche. J'ai dans l'immédiateté de cet entretien avec le contrôleur procédé autrement. « Dans l'action professionnelle comme dans toute action, cela se passe, explique M. Cifali (2006), en une fraction de seconde : nous devons affronter, nous ne pouvons fuir. Nous sommes surpris par un moment d'urgence où se pose consciemment ou inconsciemment la question du mal que nous pouvons faire à l'autre et/ou à soi. Une fraction de seconde pour nous engager, pour reculer, pour secourir ou humilier, pour entendre ou faire comme si rien ne s'était passé» Reculer ou faire comme si je n'avais pas vu ne me paraissait pas possible. Ce court temps d'observation m'a fait basculer : j'ai renoncé à la rationalité organisée de ma démarche de recherche, pourtant préparée consciencieusement, pour me laisser guider

dans l'exploration de ce nouvel objet, par le trouble soudain qu'il opérait en moi. Cette décision, rationalisée dans l'après coup auprès de la CNAF au motif d'un domaine moins exploré que l'accueil, vient alors faire écho aux propos de J. Barus Michel qui souligne que s'il veut atteindre l'autre, le chercheur doit d'abord passer par lui-même (1986).

Emergence et construction d'une position clinique

Ce changement d'objet est-il fortuit, lié à la maladresse d'une chercheuse débutante qui, contrairement à ce qu'elle croyait, découvrait que sa démarche précédente manquait d'une assise suffisamment ancrée théoriquement pour tenir face à un imprévu? Je ne le pense pas, même si les maladroites ne sont pas à exclure. Plus fondamentalement, en me confrontant à cette situation inédite, je fais l'expérience de l'imprévu, de la « surprise » et me trouve projetée, sans que j'en aie une conscience claire, « au cœur même d'une rencontre clinique authentique » (Marcelli, 2000 : 217)

Qu'entend par position clinique ?

Si la notion de clinique fait initialement référence à la pratique médicale, depuis longtemps elle est mobilisée dans les sciences sociales pour réaliser une « approche compréhensive des situations humaines où le chercheur est un participant discret, le praticien un interlocuteur ou un analyste disponible qui se sont mis en état de recueillir l'expérience, son expression, ses traces, d'en comprendre les sinuosités, d'en guider l'évolution » (Barus-Michel, 2006 :313). Les modalités de la « méthode clinique » sont nombreuses et Clot et Leplat (2005), à partir d'un recensement en psychologie et en ergonomie identifient les principaux traits qui les spécifient. En reprenant leurs constats, je vais préciser comment je conçois mon travail.

Selon Clot et Leplat une telle méthode a deux facettes « selon que celle-ci est centrée sur la connaissance de l'activité (et que sa visée est prioritairement épistémique) ou sur la transformation de cette activité dans l'étude qui en est faite (et que sa visée est alors double, à la fois pratique et épistémique) » (p.290). Ils dégagent trois traits essentiels : 1- la considération d'un « objet d'étude dans sa *globalité*¹⁵ », 2- son « caractère *approfondi* » qui nécessite de prendre en compte toute la complexité de l'objet étudié» 3- en accordant « une importance particulière au rôle du (ou des) *sujets* ». Ces caractéristiques définissent effectivement ma pratique, en y ajoutant néanmoins

¹⁵ Les italiques sont celles des auteurs.

l'importance que j'accorde à l'interaction directe avec les « sujets » concernés par cette étude « approfondie ». En revanche les visées pratiques que je poursuis ne visent pas la transformation du travail, mais, j'aurai à y revenir, plutôt sa compréhension et son apprentissage.

Enfin à l'instar des psychosociologues, (Cifali et Giust-Desprairies, 2006), je ne considère pas la méthode clinique comme une méthode. Cette conception présuppose souvent, ce qui ne sera pas mon cas, des modalités d'actions structurées et préconçues, que les chercheurs mobilisent systématiquement dans leurs recherches. Ici je m'éloigne des approches de la psychologie de l'activité ou de l'ergonomie pour rejoindre plutôt le point de vue de Aymard (2006), développé par Jobert, (2006) qui considèrent que « la démarche clinique » se constate » à travers « une présence de soi » et non une présentation de soi et des effets produits (p.31). Il s'agit donc d'une « visée qui prend parti », celui « d'écouter pour entendre » (p.12).

Pour ces motifs, il me semble préférable de considérer cette approche comme une « position » qui n'est pas liée à la situation où elle s'exerce mais au parti pris du chercheur pour l'appréhender. Cette position, dans les travaux que je conduis, se caractérise par une attention particulière à trois éléments: les événements, l'écoute et les affects.

Faire place à l'événement

Dans la position clinique, l'objectivité du travail scientifique, la fameuse « rupture » et l'agencement hiérarchique « des actes épistémologiques » (Bourdieu et al, 1968) qui sont censés garantir la scientificité d'un travail, s'éclipsent au profit de la prise en compte de la subjectivité dans la construction même de l'objet de recherche.

Loin de s'en détacher, Il s'agit au contraire de faire place à l'événement, c'est à dire d'être suffisamment disponible pour l'accueillir et lui laisser une place dans le processus de recherche. L'événement n'advient pas si le chercheur s'en défend. Lui faire place signifie donc mettre à l'épreuve sa subjectivité par de l'inattendu, ne pas se protéger de la confrontation avec un imprévu pour s'en ressaisir dans l'après coup et s'atteler à en dégager une intelligibilité. Cette position n'en reste donc pas à l'événement comme occurrence exceptionnelle mais nécessite de produire une analyse d'où peut émerger un sens nouveau. «Un événement impose sa singularité et pousse à penser cette singularité pour elle-même aboutissant parfois à l'universel » (Cifali, 2006)

Etre subjectivement disponible et travailler avec son intuition

Dans cette situation de contrôle, je ne me suis pas dit que je devais laisser place à l'événement, il s'est imposé à moi produisant un bouleversement que je n'avais pas

anticipé; j'ai alors décidé de lui laisser une place, c'est à dire de ne pas enfouir les impressions diffuses que j'avais éprouvées. L'événement s'impose donc « entre un intérieur et un extérieur, du psychique et du social » (Cifali, *ibid*) et contraint à reconstruire son sens et son rapport aux circonstances de son apparition. En lui portant attention le chercheur fait implicitement (et parfois inconsciemment) l'hypothèse que ce qu'il vient d'éprouver peut être une voie d'accès à la compréhension d'une autre face de la réalité non formulée ou formulable mais simplement ressentie à ce stade. Ce qui s'impose c'est une intuition de quelque chose d'important à comprendre.

Du point de vue de sa réception, accueillir l'événement suppose une certaine disponibilité du chercheur. Cette mobilisation subjective tendue vers la situation nécessite de renoncer à des protocoles pré-conçus et aux outils de travail habituels. La disponibilité à l'événement s'accommode mal, à ce stade du travail, de manières d'agir qui orientent d'emblée l'angle de vue des observations et la sélection des échanges dans la scène qui se déroule devant le chercheur et à laquelle il participe. En se dépouillant de ses outils le chercheur est directement confronté à la situation ce qui le rend présent à ce qu'il découvre et ne l'en protège plus. Sa vulnérabilité est donc plus exposée. Lors de cette visite à laquelle je n'avais pas vraiment pensé avant de la vivre, je n'étais pas pré-occupée par *mes* questions, (par exemple rapporter des traces pour repérer d'éventuels décalages entre les actes et les paroles), mais mobilisée subjectivement dans l'ici et maintenant de cette situation. Je ne m'étais pas donné à l'avance une grille d'observations, me faisant obligation d'observer certains aspects spécifiques d'une telle rencontre en vue de mon travail de recherche. Si j'en avais eu une, il me semble qu'elle m'aurait encombrée pour être réceptive à ce qui se déroulait devant moi : la violence de la situation d'entretien, auquel je prenais part par ma présence silencieuse, pour amener la personne à révéler ses ruses lui permettant de maintenir une certaine dignité sociale. Si les outils dans le cours de la recherche servent à recueillir avec systématisme différentes informations, au début de ce processus, ils peuvent faire écran aux épreuves de sa propre subjectivité dans un processus de travail où l'on s'invite à des fins d'intelligibilité. Loin de considérer cet instant de l'événement comme un prologue à la véritable recherche qui s'en suivra, je vais au contraire l'appréhender comme son point de départ. Je fais donc le choix de ne pas enfouir du travail de recherche la marque inéluctable de ma subjectivité, en faisant le pari qu'elle peut ouvrir sur de nouvelles questions qu'une certaine distance à la situation pourrait contribuer à masquer...

Dans ce moment complètement inédit pour moi, où je me rends avec un contrôleur chez

une femme que je ne connais pas et qui va néanmoins être amenée à dire l'intimité de sa vie, je suis saisie, traversée par cette situation qui s'impose à moi. Ce qui se dit dans le cours de l'entretien m'ébranle intérieurement. La frontière avec les allocataires, dont je n'avais pas conscience parce qu'elle me permettait de neutraliser, voire de naturaliser, la différence « entre eux et nous », (Pasquali et Schwartz, 2016), se révèle soudainement très fragile et vient mettre en défaut le travail de refoulement qui permet d'avancer dans sa propre vie sans trop se questionner. Je prenais soudain la mesure que les « *allocataires* », ainsi nommés ne se réduisaient pas à cette seule identité de demandeurs d'aides sociales, et que cette appellation, pouvait contribuer à réifier des représentations simplistes. Le prisme des aides sociales par lesquelles la CNAF, ses salariés et moi-même en tant que chercheure intégrée à cette institution, formait des représentations de ces personnes, se révélait dans l'instant de cet entretien, bien réducteur. Je prenais soudainement conscience d'autres horizons de travail. L'événement fonctionne donc comme une corde de rappel pour le chercheur : il le bouscule et le met en alerte sur ses allants de soi qui obèrent ou déforment des réalités sociales qu'il ne voit plus alors même qu'elles sont à portée de vue.

Installer un autre rapport au temps

Faire place à l'événement consiste également à l'inclure dans un processus temporel différent : l'instantanéité de l'événement se prolonge dans la pensée de celui qui l'a éprouvé pour qu'il puisse tenter d'en retirer, plus tard, une connaissance. « Il faut le temps de se laisser saisir par le sens, le temps d'établir une distance juste, d'attendre que deviennent perceptibles les déterminants qui imposent péremptoirement telle ou telle problématique, oser l'examiner, s'autoriser à l'interroger, y exercer son discernement » (Aymard ,2006 :13).

Ce moment intense produit une suspension de la pensée, et du jugement. Il oblige à un temps d'arrêt, qui n'est pas un arrêt pour ralentir le processus de recherche mais pour le stimuler. Ce n'est que dans l'après coup que je peux me ressaisir de cette situation de contrôle pour m'attacher à la comprendre, c'est à dire à ne pas en rester à mes impressions du moment mais penser à partir de celles-ci. Cette déprise de soi dans l'instant de l'événement puis sa ressaisie dans l'après coup se transforme en une expérience à partir de laquelle il devient possible de penser et progressivement de construire un point de vue sur ce qui se passe. L'événement, par le temps d'arrêt qu'il occasionne, participe donc de la constitution de l'expérience, ainsi définie par Dewey (1915/2010 :19): « l'expérience est en même temps le flux général de la vie constante, que nous avons tant de mal à saisir et ces moments distincts, aigus qui surgissent de ce flux et constituent une expérience ». Comme « flux général de la vie

constante », l'expérience demeure en quelque sorte informe, ne produisant pas pour le sujet la conscience d'une expérience. Incorporé, ce flux structure peut-être dans une approche phénoménologique, une « réserve pré organisée de connaissances à disposition » (A. Schütz, 1987, p.201), mais, pour devenir expérience, la rencontre avec une résistance du réel s'impose. L'événement vient cristalliser cette rencontre avec le réel. Il produit chez le professionnel comme chez le chercheur cette suspension du temps qui va générer ultérieurement ses effets. Dans l'exemple de cette situation de contrôle, c'est le ton et les paroles de l'allocataire prononcées à la suite d'une question du contrôleur, dont je ne percevrai que bien plus tard la violence contenue dans cette demande, qui soudain ont fait saillie. Ce bref moment s'est imposé à moi et a finalement orienté de manière décisive mon travail de recherche. Je renonce à faire une thèse sur l'accueil et la relation de service pour m'orienter sur une analyse des fonctions de contrôle et ses enjeux sociaux.

Cette première visite de contrôle, dont le déroulement précis est perdu comme trace mais non comme matière pour la recherche, puisque la sidération m'a arrêtée dans l'écriture de ce que je voyais et entendais, cristallise l'ensemble des questions que je retrouverai, plus tard quand je serai bien engagée dans ce travail. Il se pourrait alors que cette première rencontre avec un réel, comme le *premier rendez-vous chez le psychanalyste* évoqué par M Mannoni, (1964), ou comme toutes les premières fois sur un terrain de recherche, fasse événement parce qu'elle constitue « une rencontre avec soi-même, c'est à dire un autre en soi qui s'ignore ». (p.181). Ce moment révèle au chercheur sans qu'il en ait pleinement conscience, des questions enfouies qui sont peut-être à l'origine de son intérêt, apparemment objectif et désintéressé, pour le sujet de sa recherche. L'événement est alors à comprendre comme un accès à ce qui « travaille le chercheur dans le processus de recueil de données » (Giust Desprairies, 2013).

Il renvoie le chercheur à lui-même, parce que c'est « à travers lui et au-delà de lui qu'une vérité pourra être saisie ». (*ibid*) Il constitue donc le point d'orgue d'une position clinique où le chercheur en questionnant cet autre en lui est amené à développer sa « capacité créatrice » (Aymard, 2006 :12) pour écouter et entendre non pas seulement ce qui est dit, mais aussi ce qui se dit, c'est à dire, pour interpréter. De cette place laissée à l'événement, à la contingence, je déclinerai au chapitre VI, mes fondements méthodologiques.

Ecouter pour entendre

Si l'approche clinique relève davantage d'une position (Cifali et Giust-Desprairies, 2006) que d'une démarche, c'est qu'elle exige du chercheur une écoute inhabituelle, qui

suppose que celui qui parle y trouve pour lui-même un intérêt. Il n'est pas considéré par l'interviewer comme un sujet de recherche dont il faut extirper les données qui le constituent mais comme un interlocuteur avec qui un échange s'engage qui à des visées compréhensives pour chacun.

La position clinique invite à la parole. Elle n'est donc pas une démarche solitaire où seul le chercheur grâce à ses techniques d'entretien pourrait recueillir ce qu'il cherche ; l'acceptation de l'échange, pour partager et construire un savoir, est l'enjeu de cette position et en même temps la marque de sa fragilité. L'écoute fait dépendre de l'autre mais cette écoute suppose le temps pour installer une relation. Il s'agit donc de porter attention « au-delà de ce qui se passe des événements dans leur déroulement, à ce qui les a fait advenir comme ils surgissent, c'est à dire aux conditions de leur émergence » (Giust-Desprairies, 2013 :24). Le chercheur se mobilise pour saisir largement ce qui fait advenir la parole de l'interlocuteur sans resserrer son écoute sur la seule capitalisation des informations à rapporter.

Quand je conduis des entretiens, je ne cherche pas à identifier des modes de fonctionnement mais j'essaie plutôt de cerner des agencements ou des tensions de niveaux de réalité difficiles à appréhender de manière univoque.

Ces premiers moments dans le travail de recherche me permettent d'appréhender la différence entre les entretiens visant le recueil d'informations destinées à engager l'action, comme ceux que je réalisais lors du projet sur la relation de service à ADP, et ces entretiens, engagés dans le but d'une recherche, dont le déroulement et les résultats demeurent incertains et nécessitent toujours d'être co-construits avec l'interlocuteur. Cette distance à l'action immédiate détermine une écoute différente, où le chercheur ne chemine pas seul mais avec son interlocuteur pour élaborer avec lui des hypothèses de compréhension. L'enjeu et le poids de la responsabilité de l'action à conduire ne pèsent pas ici ou du moins pas de la même façon.

Cette co élaboration ne relève pas d'une confiance accordée a priori par le professionnel au chercheur mais de la capacité de ce dernier à entendre ce que lui disent les professionnels. Son écoute précède leurs paroles. Il s'agira pour lui de savoir se saisir des différents registres de ce qui lui est adressé pour instaurer la confiance dans l'échange engagé. Dans ce travail d'écoute le chercheur ne peut pas en rester seulement à ce qui est dit : pour comprendre il a à s'aventurer entre l'énoncé (ce qui est dit) et l'énonciation (ce qui se dit). Souvent, « là où le langage s'arrête, c'est le comportement qui continue à parler » (Mannoni, 1964 :13), mais c'est une certaine

écoute qui permet de saisir ce relais. Dans ce nombreux entretiens, et particulièrement ceux que j'ai conduits avec les contrôleurs, les attitudes, les silences ou les changements de rythme dans la manière de s'exprimer pour donner un avis, ont constitué des indices importants à relever pour interpréter les paroles qui m'étaient directement adressées.

La construction d'une connaissance à partir d'une position clinique s'effectue dans « une perpétuelle tension entre ce que je sais déjà et ce que je ne sais pas encore, entre ce qui est attendu et ce qui se dérobe à l'attendu, entre ce qui est moi et ce qui est l'autre » (Cifali, 2006 :132). Cette position ne définit pas un objet scientifique pensé à priori en extériorité, mais renvoie plutôt à un certain régime de production des connaissances qui s'établit à partir d'une écoute particulière permettant d'entendre ce qui est adressé au chercheur dans le cadre du dispositif qu'il met en place pour conduire son travail. Pour Cifali, et je la rejoins pleinement ici, cette écoute relève d'une exigence particulière qui s'impose au chercheur « pour être à même de construire une interprétation qui transforme, qui déroge à l'attendu et qui inscrit un basculement entre un avant, l'interprétation, et un après » (*ibid*).

Cette position est essentielle dans une activité de formation pour contribuer à accompagner et développer chez les professionnels un travail de pensée sur leurs propres actions. C'est à partir de cette possibilité de mettre dans l'échange une interprétation des propos tenus qu'il me semble que la formation, même dans une salle de cours, est très fréquemment en contiguïté avec l'intervention.

La place des affects dans la construction de la recherche

Enfin, le troisième élément qui caractérise la position clinique est la manière de prendre en compte les affects dans la construction du travail de recherche. Une certaine réceptivité à l'événement et la nécessité d'une écoute pour susciter la parole vient ici confirmer l'importance, pour le travail du chercheur, de leur mobilisation. Qu'entendre alors par affects ?

Une notion importante mais souvent suspecte pour un travail scientifique

La place et la fonction des affects, en sociologie, en sciences de l'éducation ou en psychologie renvoient souvent à l'intime, soit à un domaine délicat à explorer dans des conceptions scientifiques qui se veulent objectivantes. Ces approches tendent souvent à présenter le chercheur comme un être distant, « a-émotionnel » (Jeantet 2014), mobilisé principalement par les enjeux scientifiques de son travail.

Cette représentation un peu caricaturale de la science, liée au silence des chercheurs sur leur position subjective, tend néanmoins à s'atténuer et l'on note plutôt aujourd'hui

un certain intérêt sur la prise en compte non pas des affects mais des émotions dans le travail (Jeantet, 2003,; Paperman, 2013 ; Visioli, Petiot, Ria, 2015 ; Petit, 2015).

Ce renouveau d'intérêt pour les émotions est lié pour une part à la manière dont certaines fonctions auprès de personnes vulnérables s'avèrent particulièrement éprouvantes (Molinier, 2006 ; 2002),, pour une autre, à la prise en compte plus générale d'une intensification des manières de travailler qui peuvent mettre en péril la santé. Cet intérêt croissant reste souvent cantonné aux épreuves du travail vécues par les professionnels mais fait peu l'objet de questionnements pour ce qui concerne les chercheurs qui mènent ces études.

Une position clinique ne peut faire cette impasse, tant pour comprendre ce qui est vécu et éprouvé par les professionnels que pour interroger la position du chercheur au regard de ces situations. Dans mes travaux, c'est donc d'abord à partir de ce que j'éprouve moi-même dans les situations que je peux engager des échanges avec les professionnels sur ce qu'ils ressentent également.

Si les affects et les émotions me paraissent importants parce qu'ils se manifestent de multiples façons dans les recherches que je conduis, il faut néanmoins noter que ces termes demeurent des notions floues mal cernées sur un plan scientifique. E. Petit (2015) note les difficultés rencontrées par les sciences sociales en général et les disciplines scientifiques (notamment la neurobiologie) pour s'accorder sur une conception partagée, dès lors que les auteurs cherchent à cerner le concept pour dépasser une acception de sens commun.

Quand j'utilise ces termes, émotion ou affects, (Ulmann, 2012), je ne me réfère pas à un point de vue organiciste, qui renverraient à des approches « *associées à la fixité et à l'universalité d'un réflexe du genou ou d'un éternuement* » (Hochschild, 2003:9). Ma conception renvoie plutôt à une approche interactionniste, où ces termes font référence à ce qui fait « mouvement », qui agite, perturbe, crée de « l'inhibition », de « l'empêchement » ou de « l'embarras » (Lacan, 1963 p.22).

Prendre en compte les affects : une voie vers une objectivité authentique

Dans les métiers de l'intervention sur autrui, qui sont ceux que j'explore souvent, il ne paraît pas possible de penser les manières d'apprendre sans prendre en compte, même dans une acception très générale, une notion aussi centrale. En considérant les affects comme un élément déterminant de la démarche clinique, j'intègre les manifestations corporelles qui s'éprouvent souvent silencieusement.

Accéder à la compréhension de ce qui se donne à voir dans une observation renvoie le chercheur à ce qu'il éprouve lui-même corporellement confronté à ce qui se déroule

sous ses yeux. Ne pas séparer « pensée et affects », pour reprendre Vygotski (1995), constitue une voie d'accès à la complexité des situations de travail auxquelles sont confrontés nombre de professionnels qui interviennent sur autrui : les contrôleurs, les enseignants, les professionnels de santé... Ainsi, même floues, ces notions s'imposent doublement au chercheur : elles l'obligent à travailler sur ce qu'il éprouve et constituent aussi ce qu'il a à traiter dans le cours même de son travail.

Dans l'exemple des contrôleurs que j'ai observés pour ma thèse, c'est parce que je me sentais moi-même très éprouvée intérieurement au cours de certains entretiens auxquels j'assistais que j'ai pu me questionner sur ce malaise et progressivement élaborer sur la violence incernable qui émane de ces situations. Cette élaboration n'a été possible que parce que j'ai été attentive à l'inédit de cet éprouvé qui m'a arrêtée dans mon propre cheminement.

Faut-il alors convenir que la position clinique opère à l'inverse d'une démarche qui s'attache à installer plus de distance et d'objectivité dans les situations à traiter ? A la suite de Devereux (1980) je considère que « la subjectivité inhérente à toute observation est la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive. Les perturbations liées à cette subjectivité ne deviennent sources d'erreurs incontrôlées et incontrôlables que lorsqu'elles sont négligées ou parées de manière définitive par les résistances du contre transfert maquillé en méthode. »

Il me semble dès lors que ce qui fait plus spécifiquement le caractère de la méthode clinique que je cherche à développer, « c'est non seulement l'interaction, le rôle joué plus ou moins à son insu par celui qui mène l'étude, mais surtout le souci de prendre en compte ce rôle dans l'analyse » (Clot, Leplat, 2004 : 292). Cette position traverse systématiquement mon rapport aux terrains, c'est à dire le rapport que je noue avec les différents professionnels avec lesquels je travaille ; elle me mobilise sur la manière dont je peux penser et contribuer à leur formation, mais elle n'est pas suffisante en tant que telle. Soutenir cette position demande également de tisser les liens entre des disciplines différentes et entre soi et le monde pour ne pas cliver le psychologique et le social et s'enliser dans une psychologisation intérieure qui omet, par son aveuglement, le travail d'intelligibilité à produire sur l'objet de recherche. Ce rapport à la clinique me conduira à développer différentes approches méthodologiques pour travailler avec des professionnels et non pas seulement sur ou à partir d'eux. Il m'amènera à considérer que cette dimension clinique doit aussi pouvoir intégrer les apports des sciences du travail et notamment ceux de l'ergonomie et de la sociologie du travail.

CHAPITRE 4

GENESE DE MES ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Comme le chapitre précédent, celui-ci présente la manière dont j'ai progressivement quitté les mondes sociaux des organisations orientés sur la production de services pour rejoindre ceux de la recherche, centrés sur l'intelligibilité de l'action. Après la présentation de la genèse de mon orientation clinique je me propose dans ce chapitre d'explicitier les mobiles qui m'ont conduits à développer une méthodologie d'inspiration ethnographique pour comprendre l'activité des professionnels que je forme.

J'effectuerai cette présentation en trois temps. J'aborderai les dimensions praxéologiques de l'action en montrant comment mes études puis mon parcours professionnel m'ont sensibilisée à l'importance des savoirs d'action ; je présenterai ensuite la manière dont j'ai progressivement opéré des choix méthodologiques combinant à une approche clinique du travail une orientation d'inspiration ethnographique pour comprendre le travail. Je terminerai en présentant brièvement les principales recherches sur lesquelles je prends appui pour donner à voir mes pratiques de travail. Cette présentation permettra de situer à la fois les milieux professionnels auxquels je m'intéresse plus particulièrement et les contextes des situations que je rapporte dans ce mémoire pour illustrer certains aspects de mon travail.

Les dimensions praxéologiques de l'action

Lorsque je présente dans le chapitre précédent la position clinique que j'adopte à partir de la place que je laisse aux événements, à l'écoute et aux affects, je ne précise pas la manière dont je travaille avec et auprès de professionnels. Définir une position clinique, en considérant que le chercheur part du terrain, y déploie son travail et retourne constamment sur le terrain (Dejours 1996), donne des orientations sur son espace d'investigation mais ne laisse pas d'indication sur la manière de travailler avec les professionnels. Dans l'approche que j'ai développée, la position clinique ne relevant pas d'une construction théorique qui s'accomplirait dans son exercice, j'expose maintenant comment je suis progressivement passée d'une position intégrée à une organisation à une position plus distancée de chercheure.

Les influences dans la construction d'une démarche de recherche

Devenir chercheure après un long passage dans des organisations vient questionner la possibilité d'endosser cet ethos professionnel. L'intégration à une organisation offre-t-elle les possibilités d'accéder à une intelligibilité de l'action ? Cette question renvoie plus globalement à la manière dont un professionnel ou un chercheur appréhendent ce que le premier nomme plutôt son milieu de travail et le second le terrain, pour conduire leurs travaux. Elle renvoie au rapport praxéologique établi entre les professionnels concernés par la recherche et le chercheur.

Trajectoires et histoires de vie

Travaillant au sein de différentes organisations avant de devenir chercheure, j'ai appris à voir et à comprendre le travail des personnes et le fonctionnement social de ces structures, de l'intérieur, immergée dans ces milieux professionnels. C'est sans doute en raison de ce regard formaté à l'aune des enjeux de l'action que je me suis tournée vers des démarches d'inspiration ethnographiques. Je pourrais dire que longtemps j'ai tenu la place de « participant-observateur » avant de pouvoir, lors de mon passage à la CNAF, en inverser les termes et devenir « observateur-participant ». Les méthodologies de travail que le chercheur mobilise sont plus souvent le fruit d'une socialisation acquise au cours de la formation ou des premières années professionnelles que des constructions pensées ex nihilo, en fonction d'enjeux scientifiques.

Pour ma part, plusieurs périodes de ma vie ont sans doute influencé mes choix théoriques et méthodologiques. En premier lieu, la distance que j'ai prise très tôt avec le milieu de l'enseignement a contribué à ce que je développe « une image non sublime

du savoir » (Schwartz, 1997), pour m'intéresser aux savoirs que les professionnels mobilisent au cours de leurs activités.

Par la suite, chargée de la formation visant des changements dans les manières de travailler, ce rapport au savoir s'est renforcé. En révélant la part conceptuelle de la pratique je m'attache à faire reconnaître ceux qui ne sont pas en situation hiérarchique de décider ou de se faire entendre, soit les professionnels de « l'en-bas », (Arborio et al 2008) qui sont pourtant les réparateurs invisibles des multiples incidents et imprévus qui se produisent dans les organisations. Cette approche me permet aujourd'hui d'affirmer les articulations du travail au politique.

Une attention au travail réel

Ce souci altruiste et politique, relevant plutôt de choix individuels, devient une nécessité professionnelle, quand on s'engage dans des activités de formation.

Ma formation à l'IFACE m'a très tôt sensibilisée à ce rapport de travail. A. Bercovitz, formateur, psychosociologue, répétait inlassablement lorsque l'on concevait des formations : « demandez-vous d'abord ce que les professionnels savent mieux que vous sur le sujet avant de commencer à envisager vos objectifs de formation ». Cette incitation à penser la formation à partir des personnes que l'on devait former, m'a rendue attentive non seulement aux savoirs de l'action mais aussi à la position du formateur qui ne détient pas seul le savoir.

Quand il m'arrive d'accompagner des formateurs dans leur travail, je reste souvent étonnée par une certaine indifférence de leur part aux savoirs des professionnels dans leurs conceptions de formation comme dans les référentiels, sur lesquels ils fondent leurs réflexions. Pris par les exigences prescriptives des référentiels, ces formateurs peinent à s'en détacher parce qu'ils n'ont pas l'appui du travail pour concevoir leurs formations. Dans le domaine des activités de service les exemples sont pléthoriques, où à défaut de repérer ce que les professionnels font et ont à faire, les formateurs dispensent des apprentissages déconnectés des situations réelles de travail. Loin d'être anodines, ce type de pratiques formatives développe des fonctionnements clandestins (Ulmann, 2016), qui finissent par détériorer la santé, à force de peser subjectivement. Le concept d'« invivable et intenable » développé dans les travaux d'Yves Schwartz (1997) à propos de certaines organisations du travail, peut tout aussi bien s'appliquer à ces ingénieries de formation, quand elles sont si peu en prises avec le travail effectif et tentent de conformer les professionnels à des pratiques improbables.

La prise en compte d'une écologie du travail

Comme responsable de la formation au sein d'une entreprise, j'ai également mesuré l'importance de l'environnement sur les manières de travailler. Cette prise en compte d'une écologie du travail, délicate à circonscrire et relevant d'approches plus sociologiques que psychologiques, impliquent souvent d'aller à l'encontre des approches individualisantes de plus en plus répandues dans les organisations.

Le travail au-delà des tâches à accomplir

Ce souci des influences d'une écologie sur les pratiques de travail me paraît nécessaire pour ne pas faire porter aux personnes des choix dont les causes peuvent leur échapper.

En tant que professionnelle, intégrée à une organisation ce que je pouvais voir, ressentir ou faire, était traversé de multiples informations parasites qui ne servaient pas directement aux formations ou aux projets que je conduisais, mais qui contribuaient à orienter voire à modifier ma manière de comprendre ce que vivaient et éprouvaient les professionnels concernés par ces actions.

Dans la vie quotidienne, toutes les informations entendues, vues, glanées de-ci de-là ne servent pas directement à faire le travail, mais elles y contribuent indirectement.

Etre intégré à l'organisation peut constituer sur ce point un réel avantage. Cette situation donne effectivement accès à un fond de savoirs partagés avec les autres de l'organisation, ce que Becker et Geer (1966) nomment « la culture latente¹⁶ » qui finit par se cristalliser en un système implicite d'appartenance structurant silencieusement des façons de voir, de penser et d'agir propres aux collectifs concernés. Ces constats rappellent que « le métier ne s'apprend pas ailleurs que dans les conditions pratiques de son exercice, mais il s'apprend aussi par tout ce qui passe de lui dans la vie quotidienne, au hasard d'une conversation qui parle de lui ou de tout autre chose, par exemple, parce qu'il est la vie » Delbos et Jorion, (1984 / 1990 p.140). Le partage de la vie quotidienne du travail, me rendant témoin de ses nombreux aléas, imprévus et routines, et cette présence lors de moments informels (aux repas ou aux pauses), où se parle autrement ce qui vient d'être vécu dans le travail, m'a beaucoup appris de ces influences indirectes sur les manières de penser et d'agir. J'ai notamment pris la mesure des travers dans lesquels il est facile de se fourvoyer quand on reste extérieur au travail et que l'on ne s'impose pas de comprendre ce que l'on voit du travail du point de vue des acteurs qui le font.

¹⁶ Cité par Cefai, opus cité p. 65 : « La culture latente équipe les gens des régions du monde les plus rationalisées, aux cultures technologiques les plus avancées, de la qualité la plus précieuse et la plus insaisissable, la confiance ».

L'accès à cet environnement diffus, à une écologie incernable mais néanmoins agissante est peut-être ce que les chercheurs qui passent sans s'attarder dans les organisations, omettent de prendre en compte au risque parfois d'interprétations erronées. Ce qui, je crois, m'a le plus appris du travail de personnels très divers au sein des entreprises où j'ai travaillé, mais également dans le cadre de mes différentes recherches est le temps important que je passe auprès des professionnels dans leur espace de travail pour observer mais aussi tout simplement écouter ce qui se dit, et m'attacher à comprendre le contexte du travail que j'observe.

De cette présence simple, sans usage immédiat pour la recherche, à laquelle je suis finalement accoutumée par mon insertion professionnelle dans des organisations, je forgerai, cette fois comme chercheuse, un concept opératoire, celui de l'immersion, que j'explicitai au chapitre cinq sur la présentation de mes choix théoriques. Plus distancée de l'action, je comprends que « lorsqu'on veut saisir la liaison entre formes de conscience et pratiques sociales, on est obligé de cerner au plus près les pratiques quotidiennes, qu'elles soient pratiques de travail, pratiques urbaines ou pratiques familiales, celles que l'on exécute de manière quasi-machinale et que l'on ne verbalise pratiquement jamais » (Schwartz, 1997 p. 177 citant Cornu, R. 1980). En m'éloignant des mondes productifs, je mesure davantage les influences de l'écologie du travail sur les pratiques professionnelles et je m'efforce dans les méthodologies que je développe d'y porter une attention suffisante.

L'apprentissage à faire pour le chercheur

Accéder à cette culture latente ne questionne pas le professionnel qui est immergé dans l'organisation parce qu'il y participe sans même s'en rendre compte. Pour le chercheur, cela suppose d'établir une certaine proximité avec les professionnels dans le cadre de leur fonctionnement. Cette confrontation directe, parfois très inconfortable à tenir, par exemple en tant que femme s'invitant dans des milieux d'hommes ou comme femme diplômée s'intéressant au travail de personnes sans diplôme, m'a sensibilisée à l'importance de savoir trouver la manière de se faire admettre dans différents milieux de travail pour accéder à des pratiques de travail peu visibles.

Cet intérêt à l'autre ne peut être qu'une attention de façade s'apprenant comme une technique de travail. Il relève de ce que Latour et Woolgar (1978/ 1998) nomme « un programme fort », qui permette d'investir « la forteresse, le noyau dur, le saint des saints, le contenu, peu importe la métaphore », pour comprendre les méandres de l'activité, ses tensions, ses paradoxes, constitutifs de l'épaisseur des métiers et des cultures professionnelles. La difficulté est plus épistémique que pratique ; elle renvoie

le chercheur à son intérêt réel pour le travail de terrain. Si sa présence se limite à un intérêt voyeuriste sans autre nécessité, il sera maintenu à la périphérie des enjeux réels du travail. Il lui revient donc de questionner pour lui-même ce qu'il vient faire sur le terrain, à part venir voir.

Pour ma part, je ne cherche pas seulement à être témoin ou à voir mais à apprendre des professionnels que j'observe ou que je sollicite. Présente sur les terrains pour penser et concevoir la formation, je me fais d'abord enseigner par ceux qui, plus tard, seront concernés par la formation. Cette inversion de la relation place les professionnels en sujets épistémiques qui pensent et parlent leurs pratiques. Ils ne sont plus les objets de la curiosité des chercheurs ou des formateurs, mais des sujets qui ont à m'apprendre sur ce qu'ils font, savent, pensent et vivent au travail.

Construction progressive d'une position de chercheure

Cette conception du travail de terrain à partir d'une position intégrée à l'organisation me conduit à penser que le professionnel d'une fonction support comme le chercheur, qui ne portent attention qu'à leur objet en fonction du découpage qui est celui qui modèle leurs axes de questionnements, ne peuvent accéder à cette grammaire locale. L'extériorité censée permettre un regard distancé propice à l'élaboration conceptuelle se réduit parfois à une position de surplomb qui ne prend pas en compte le travail du point de vue de ses logiques internes et de ses articulations avec l'environnement.

Le fait d'avoir éprouvé les deux positions, intégrée à une organisation ou extérieure à celle-ci, m'amène à considérer que ce n'est pas la position, dedans/dehors, qui est déterminante pour comprendre les fonctionnements locaux du travail, mais plutôt le rapport que l'observateur, chercheur extérieur ou professionnel intégré, entretient avec ses objets de travail ou plus globalement, son rapport au savoir. Aller sur le terrain n'est donc pas en soi signifiant d'une connaissance plus développée sur le travail, ce que le chercheur attend de ce déplacement et ce qu'il y fait, me semblent en revanche plus déterminants.

La place du détour dans la méthodologie de recherche

Bien des chercheurs, se prévalant de démarches de terrain limitent l'investigation aux seuls objets qui concernent leurs recherches. Le chercheur se déplace, recueille, note, mais il reste maître de ce qu'il cherche à étudier, voire il s'impose des manières de faire pour garder le cap de son but initial. Le terrain sert à exemplifier des hypothèses de travail élaborées dans le laboratoire. C'est donc fort de ses théories élaborées seul ou avec d'autres que certains chercheurs viennent sur le terrain en se protégeant des troubles qui pourraient en advenir.

Le travail des professionnels se trouve en quelque sorte découpé, voire dévitalisé, pour être réduit à un exemplaire de ce qui va désormais appartenir au chercheur : son objet d'étude. Cette position m'a toujours mise mal à l'aise et en m'orientant dans un travail de recherche, j'ai fait le choix de procéder différemment. A l'inverse d'une position en surplomb, j'ai au contraire pris le parti de me faire affecter, de me perdre, de me laisser envahir subjectivement par ce que je vois, éprouve, entend... pour m'imposer d'en élaborer une compréhension qui cherche non seulement à se distancier des allants de soi mais aussi à déceler ce qui peut être vécu du point de vue des professionnels.

Lorsque le terrain, c'est à dire le milieu de vie des professionnels étudiés, n'est plus investi comme un espace de vérification des théories, mais comme le milieu de vie des professionnels le rapport entre l'extraction des situations ou des données importantes et l'interprétation de celles-ci ne s'effectue pas de manière aussi dissociée. Cette situation exige du chercheur de nouvelles manières de procéder qui ne sont pas disponibles à l'avance. « Il (lui) faut donc les « inventer au fur et à mesure du déploiement de la recherche » une manière de rester pleinement disponible aux « questions et énigmes apparaissant dans le cours même de la confrontations avec la réalité concrète des phénomènes ». (M. De Fornel, 2001 :11).

Contrairement au cas de figure d'un chercheur en surplomb à son terrain, ici, il se trouve en tension entre ce qu'il prévoit de faire pour réaliser sa recherche et ce qu'il va rencontrer d'imprévu et qui peut le faire dévier de son chemin initial. La place qui sera laissée à l'exploration de cet imprévu, parfois considérée comme un détour, est de mon point de vue révélatrice des rapports de pouvoirs qui s'instaurent avec les professionnels.

La partie est délicate à jouer pour ne pas dépendre seulement de la contingence des situations mais elle est la condition d'un travail avec et non sur les professionnels.

J'ai eu souvent à entendre, lors de mon passé de professionnelle, des collègues qui se gaussaient des chercheurs, parfois aussi de consultants, venus les interviewer parce qu'ils ne regardaient que leur objet sans prêter attention aux informations que ceux-ci leur livraient sur des questions en apparence hors sujet. Souvent aussi les

professionnels que je rencontrais peinaient à retrouver les logiques de leur travail dans les rapports de recherche qui leur étaient communiqués.

Une telle distance ne conduit-elle pas à reproduire le clivage bien connu entre ceux qui croient penser et ceux qui font? Sans tomber dans l'excès qui consisterait à ne produire des recherches qui n'aient que des visées fonctionnelles validées par les professionnels, le travail du chercheur n'est-il pas aussi de produire de nouveaux éclairages et savoirs sur des objets perçus comme allant de soi ? Mais dans ce cas, ne doit-il pas penser aussi à la réception de son travail auprès de ceux qui lui ont permis de produire de nouveaux savoirs ?

Les méfaits d'une position de surplomb

Au moment où je faisais ma thèse, et où, attentive à me distancer de l'organisation pour ne pas reproduire ma situation professionnelle précédente, un incident a éveillé mon attention sur la manière dont le chercheur se sert de son terrain pour recueillir et rapporter des matériaux nécessaires à ses travaux.

Une équipe retenue pour travailler également sur le contrôle dans les CAF avait choisi de faire un questionnaire à l'intention de tous les contrôleurs. Parmi les items figuraient ceux des appartenances religieuses et politiques. Ces questions, qui dans d'autres univers professionnels peuvent sans doute être considérées comme anodines, (en tout cas du point de vue de cette équipe que j'ai pu interroger par la suite) ont ici fait scandale mettant même en péril la poursuite de la recherche. Ignorant que des débats plutôt houleux avaient cours au sein de l'institution des CAF sur des pratiques consistant à « débusquer les fraudes », l'équipe a failli payer cher son investigation trop rapide, destinée à produire un recueil si ce n'est objectif, du moins quantifiable, des appartenances politiques et religieuses des contrôleurs.

Aurait-elle pu éviter cet incident ? Sans doute, me semble-t-il, si elle avait prêté attention au-delà des contrôleurs au contexte plus général dans lequel l'institution des CAF évoluait, à ce moment précis de son histoire où ses relations avec sa tutelle étaient particulièrement sensibles et où les débats sur la dénonciation divisaient les personnels (Ulmann, 2006).

Sans doute aussi si elle avait accepté de considérer que son questionnaire n'est pas seulement un outil neutre destiné à informer le chercheur de données pensées comme factuelles et avait interrogé sa réception auprès des destinataires.

Ce qui me paraît plus grave c'est que, analysé hors de son contexte interne, cet incident peut donner lieu à des interprétations tendancieuses, confortant par exemple l'hypothèse d'appartenances politiques problématiques chez certains de ces professionnels. En faisant l'économie de porter l'attention sur d'autres enjeux qui

pouvaient aussi bien être la cause de ce refus de réponse, le chercheur se simplifie la tâche, arrive rapidement à un but, mais ce faisant, omet de se questionner sur ses faux-sens.

Choisir ses orientations de recherche

Cet incident et le travail que je conduisais par ailleurs sur les réappropriations des travaux de recherches au sein des organisations des CAF, m'ont conduit à remettre en question cette «vigilance épistémologique qui s'impose(ra)it tout particulièrement dans le cas des sciences de l'homme où la séparation entre l'opinion commune et le discours scientifique est plus indécise qu'ailleurs ». S'il est vrai que « le sociologue n'en a jamais fini avec la sociologie spontanée et (qu') il doit s'imposer une polémique incessante contre les évidences aveuglantes qui procurent à trop bon compte l'illusion du savoir immédiat et de sa richesse indépassable» (Bourdieu et al 1968/ 2005 : 27), cette distance peut aussi le conduire à des impasses.

La crise institutionnelle qui s'en est suivie après ce refus de questionnaire m'a alertée sur les difficultés que je risquais, moi aussi, de rencontrer en procédant pour ma thèse de manière aussi frontale. Il devenait impossible de solliciter les contrôleurs pour des entretiens et encore moins pour des observations sur ce qui *me* paraissait important à comprendre dans leur travail. Ne voulant pas renoncer ou différer mon travail, je me trouvais contrainte de procéder autrement.

Cette situation a opéré pour moi une réelle rupture entre une approche empirique des milieux de travail peu avertie des difficultés qui pouvaient advenir et une conscience plus aigues des tensions que je risquais de provoquer, sans m'en rendre compte, un peu comme cette équipe qui ne semblait pas mesurer sa maladresse¹⁷. J'ai alors pris le temps d'engager un travail plus systématique sur les manières d'accéder à des professionnels dont on cherche à comprendre l'activité mais aussi à dévoiler les logiques de travail.

C'est en reprenant à cette époque les nombreux travaux sur la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1976), ceux sur la sociologie des mondes administratifs comme Sainsaulieu (1977) ou Grafmeyer, (1992), ou ceux qui rendent compte de la structure formelle des organisations et de ses conséquences inattendues (Merton, Gray Hockey, 1952), que j'ai mesuré à quel point ces études, aussi intéressantes soient elles, laissent dans l'ombre le travail réellement fait par des

¹⁷ J'ai par la suite rencontré cette équipe et mesuré à quel point elle était surprise par cet incident, s'étonnant même que le commanditaire ne l'ait pas prévenue de cette difficulté potentielle.

professionnels toujours trop rapidement évoqués. Lointaines sur le travail réel, ces réflexions méthodologiques sur la manière d'approcher ces professionnels s'avèrent souvent, elles aussi succinctes.

En reprenant la lecture de R. Linhart (1978), *L'établi*, je me sentais nettement plus proche de cette manière de faire où le chercheur, au centre de l'organisation, en appréhende ses logiques. Je suis alors revenue vers les sociologues de l'Ecole de Chicago, et des lectures comme celles de Hughes (1996) ou Favret-Saada 1985 / 2002 m'ont convaincue de reconsidérer mon approche des contrôleurs en m'inspirant de ces méthodologies ethnographiques.

Outre ces classiques que je découvrais ou redécouvrais sous l'angle de leurs méthodologiques, deux livres ont été pour moi d'importantes références pour mon travail à l'époque. *L'état au guichet*, de JM. Weller (1999) que je rencontre à plusieurs reprises pour échanger sur ses manières de procéder, et celui, plus ancien de D. Monjardet (1996), *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*. Ces références vont prolonger différemment les réflexions que j'avais commencées avec I. Joseph sur le travail réel à un comptoir d'informations.

Je m'engage dès lors sur des chemins nouveaux, qui vont me conduire à développer, de manière moins empirique des méthodologies de travail, que je mobiliserai dans ma thèse et par la suite dans nombre de mes travaux de recherche sur le travail en lien avec la formation.

Principales recherches réalisées

Mes centres d'intérêt de recherche me portent plus particulièrement vers des métiers à la marge du fait de leur invisibilité sociale, de la position sociale des acteurs qui les exercent ou de la difficulté des professionnels à rendre compte de ce qu'ils font. Cet intérêt n'exclut pas que je travaille parfois sur des métiers plus visibles socialement, comme les dirigeants (Ulmann 2007, Ulmann et Robin, 2011, Ulmann, Laude et Rodriguez, 2011), mais, dans ce cas je m'intéresse plutôt à la face cachée du travail, celle que les dirigeants montrent peu. La plupart de mes recherches concernent donc l'exercice de ces métiers qui pâtissent souvent d'un déficit de reconnaissance souvent liée à la méconnaissance des savoirs qu'ils mobilisent dans l'exercice de leurs activités. L'enjeu de ces recherches est donc souvent triple: un enjeu de connaissance, révéler les compétences et les complexités insues du travail ; un enjeu d'action, concevoir des modalités de formation en permettant l'exercice professionnel ; j'ajouterai enfin un enjeu

politique parce que je considère que la reconnaissance des compétences peut être un levier d'émancipation des personnes.

Dans ce contexte je m'intéresse particulièrement aux métiers de la relation de service et de l'intervention sur autrui, qui concernent assez fréquemment des professionnels peu qualifiés et où la mise en visibilité des compétences nécessite une attention soutenue au travail en train de se faire. Je travaille également fréquemment avec les enseignants, qui même s'ils sont qualifiés, connaissent des difficultés assez analogues pour donner à voir ce qu'ils font.

Comme formatrice, les « commandes » qui me sont adressées ou auxquelles je réponds dans le cadre d'appels d'offre, ne relèvent pas systématiquement d'un programme de recherche défini comme tel, mais se présentent aussi comme des commandes de formation que je transforme souvent, dans mes manières de répondre en intervention ou en recherche-action. Je distinguerai donc dans cette présentation, les recherches, de ces commandes de formation, même si les approches que je mets en œuvre sont parfois très proches.

Recherches et approches ethnographiques du travail

Comprendre l'activité des contrôleurs de prestations sociales au sein des CAF

Ma thèse constitue la première recherche, estampillée comme telle, que j'ai effectuée. Ce travail, commencé en 2001 et soutenu en 2005 porte sur l'analyse de l'activité des contrôleurs de prestations sociales. Comme je l'ai déjà évoqué (cf chapitres 2 et 3), l'initiative de cette recherche me revient, puisque je devais travailler initialement sur les agents d'accueil de cette institution. Intégrée dans cette institution comme salariée détachée des Aéroports de Paris, je saisis l'opportunité de cette position pour développer une approche ethnographique du travail. Les questions de recherche que je m'attèle à travailler concernent l'appréhension du travail tel qu'il se fait à partir des professionnels qui le font et les enjeux du contrôle social compris à partir des pratiques de travail des contrôleurs. Je souligne, dans mes résultats, des formes concurrentes de justice sociale renvoyant l'institution des CAF à la complexité de leurs missions. De ce point de vue les épreuves professionnelles rencontrées localement par les contrôleurs font écho à l'actualité des questionnements sur la politique familiale et ses modalités de mises en œuvre. J'en déduis des questions pour la formation en pointant notamment des perspectives de travail sur la transmission des savoirs des contrôleurs et plus largement sur la prise en compte des savoirs acquis en situation de travail. (Ulmann , 2005, 2014)

Apprendre en situation de loisir

Cette recherche m'a été proposée par mon directeur de thèse Gilles Brougère, à la suite du livre que nous avons coordonné ensemble, *Apprendre de la vie quotidienne*, (PUF, 2012). Effectuée avec le laboratoire Expérice de Paris 13 à la demande d'une fédération de loisirs, la recherche porte sur le rapport aux loisirs des vacanciers et les apprentissages faits à cette occasion. Participer à cette recherche me donne l'opportunité d'approfondir mes réflexions sur l'approche ethnographique, notamment en expérimentant une immersion selon une autre temporalité (quinze jours consécutifs) dans un village de vacances du sud de la France accueillant des publics bénéficiant d'aides sociales pour leurs vacances. En me rapprochant ici d'une démarche ethnographique plus classique, je saisis ce qui peut m'en différencier quand je mobilise ces méthodologies dans des univers professionnels où le temps passé avec les professionnels est cantonné au temps du travail. Je centre mes observations non sur les vacanciers, comme certains membres de l'équipe de recherche, mais sur les professionnels travaillant dans ce village. (Ulmann 2014a, 2014b). Je montre comment, sous couvert de loisirs, ces professionnels s'attachent à faire apprendre un certain nombre de règles sociales à ces vacanciers, notamment celles concernant la nutrition et l'éducation des enfants. Cette recherche me permet de prolonger mes réflexions sur les apprentissages selon des modalités qui s'écartent des pratiques scolaires.

Appréhender le travail des professionnels de la petite enfance en vue de reconsidérer leur formation

Le travail dans le champ de la petite que j'effectue depuis presque sept ans relève de trois recherches différentes.

La première de ces recherches, une recherche exploratoire sur une année, a été négociée directement par Guy Jobert avec la CNAF en 2010, et concerne une réflexion méthodologique pour appréhender ces métiers qui peuvent s'appréhender, comme je l'ai présenté dans le cadre du 2^{ème} colloque de la didactique professionnelle (Ulmann, 2012), comme des cas limites au regard des possibilités méthodologiques d'observation et d'analyse. La recherche a été conduite par l'équipe du Cnam, G. Jobert, E. Betton et moi-même, et a essentiellement porté sur différentes approches méthodologiques permettant d'accéder à l'activité de professionnels exerçant soit dans des structures collectives (crèches et halte garderies) soit à domicile (assistantes maternelles agréées). En mobilisant des méthodologies différentes, une approche par entretiens, des observations non armées ou filmées, des auto confrontations simples et une méthode d'inspiration ethnographique, il a été possible de travailler sur les apports et les limites de ces méthodologies pour ce type d'activité. En charge plus

particulièrement de l'approche ethnographique, j'ai tenté à cette occasion de montrer le travail à partir du point de vue des professionnelles en pointant comment l'intrication et les tensions d'une relation de service avec les parents et d'un travail de care avec les enfants pouvait être éprouvant et source de problèmes de santé pour les professionnelles qui exercent ces fonctions, notamment à domicile. Au sein de l'institution, cette recherche a donné lieu à la réalisation d'un dossier d'étude publié sur le site de la Cnaf (Dossier d'étude n°145/2011) et d'un article dans le numéro 109 de la revue Politiques sociales et familiales

La deuxième recherche s'est déroulée à partir de 2013 pendant dix huit mois et fait suite à un appel d'offre portant sur la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants. L'équipe que j'ai constituée pour réaliser cette recherche¹⁸, a proposé d'aborder la socialisation à partir de la formation des professionnels. Notre hypothèse était la suivante : les formateurs à ces métiers procèdent par leurs choix pédagogiques à construire des représentations du travail qui valorisent de manière préférentielle certaines dimensions de la socialisation ; celles-ci influent vraisemblablement sur la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants. Sur un plan méthodologique nous avons proposé de procéder par une double approche ethnographique : en situation de formation dans des centres où s'apprennent ces métiers (CFA et lycées professionnels) et dans les crèches où ces futures professionnelles sont en stage ou en apprentissage, encadrées par des tutrices.

Cette recherche a révélé que les modes de professionnalisation visant à revaloriser l'image de ces métiers pouvaient engendrer des disjonctions importantes entre le travail enseigné et le travail réel. Ces écarts paraissent lourdement grever la santé des professionnelles et leur engagement dans ces métiers, après les premières années d'exercice. (Ulmann, Guyon, Rodriguez, 2015). Nous avons mis en évidence l'importance qu'il y aurait à concevoir des formations à partir du métier tel qu'il se fait et non tel qu'il se pense dans les différentes instances professionnelles ou politiques où la complexité du travail n'est pas vue.

Au cours de ce travail, l'approche d'inspiration ethnographique a permis, au-delà des enjeux liés stricto sensu à cette recherche, de nouer des collaborations avec les professionnels observés. Certaines directrices de crèches nous ont par exemple sollicités pour les accompagner dans leurs réflexions sur l'organisation du travail ou sur

¹⁸ Cette recherche a été conduite avec Marc Guyon, chercheur associé au CRTD et à l'époque Doctorant de C. Dejours et Daniela Rodriguez, doctorante, IGE embauchée sur la durée de ce contrat de recherche. Guy Jobert a également participé plus ponctuellement à cette recherche.

leurs journées de formation internes. Des formatrices ont souhaité travailler avec nous à l'analyse de situations professionnelles afin de modifier certains de leurs enseignements, notamment ceux portant sur les activités ludiques.

Dans une approche bricoleuse de la recherche, que j'expliquerai dans la suite de ce mémoire, ces informations viennent enrichir le corpus des données recueillies et permettent d'engager avec les professionnelles des échanges sur les conceptions qui traversent leurs manières d'agir. L'action et son intelligibilité se trouvent maillées par la manière dont je construis sur le temps les relations avec les professionnels que je suis tout au long de leurs journées.

La troisième recherche, obtenue également à la suite d'un appel d'offre est engagée depuis quelques mois et doit se poursuivre pendant deux ans. Elle concerne cette fois, les modes de catégorisation des enfants par les professionnels. Nous proposons d'élucider comment l'action, déterminée en amont par les normes apprises en formation, s'ajuste en situation en fonction des attributions de caractéristiques portées sur les enfants. La focale d'analyse porte sur les critères à partir desquels les professionnels caractérisent voire catégorisent les enfants lorsqu'ils conduisent leurs actions avec eux. Du point de vue du travail collectif, il s'agira d'étudier comment ces étiquetages des enfants constituent en retour pour les professionnels des sortes de miroir de leur propre action agissant sur la construction de leur identité professionnelle.

Engagée avec trois équipes¹⁹, cette recherche s'effectuera en mobilisant différentes modalités de recueil d'informations : entretiens, observations de type ethnographiques et séances collectives de travail avec les professionnels sur la base des retours d'analyse effectués par les chercheurs. L'implication des professionnels sera recherchée pour qu'ils explicitent leurs manières de « lire » les enfants dont ils s'occupent, et ainsi participer avec les chercheurs à mieux circonscrire les contours de leur professionnalité.

Conception d'Intervention- formation

En tant que formatrice, je suis également destinataire de commandes de formation. Celles-ci sont nombreuses et portent le plus fréquemment sur l'accompagnement ou la formation de professionnels dans des domaines variés : l'accueil, le tutorat, la réalisation de référentiels, l'apprentissage du métier de formateur, d'intervenant... S'ajoutant à la charge quotidienne du travail d'enseignant chercheur, je ne répons à

¹⁹ Cette recherche a été élaborée avec P. Olry, Agrosup Dijon et S. Odéna, chercheure associée au LEST, Aix en Provence

ces sollicitations que si ces demandes peuvent se combiner avec un travail de recherche. Je m'attache donc à avoir des marges de manœuvre pour travailler non comme prestataire de service, mais comme intervenante de manière à toujours impliquer, dès la conception de l'action envisagée, les personnes concernées. Deux axes guident mon travail pour répondre favorablement à ce type de sollicitation : d'une part la possibilité de conduire l'action de la manière la plus coopérative possible avec les divers acteurs concernés ; d'autre part, parvenir à une centration des échanges sur le travail, entendu comme l'activité effectivement mise en œuvre par les personnes. Ce deuxième point, en apparence évident, est sans doute celui sur lequel les différents commanditaires rencontrés, manifestent le plus d'étonnement, parfois de résistance. Il est en effet plus fréquent de les entendre s'exprimer à propos du travail de leurs collaborateurs que de les amener à décrire et questionner le travail réellement fait. Je retiendrai ici, à titre d'exemple, une action qui m'a mobilisée durant cinq années consécutives au rectorat de Paris et sur laquelle je reviendrai dans la suite de ce mémoire pour illustrer différents points méthodologiques.

Une formation de tuteur au rectorat de Paris

En 2010, la réforme de la formation des enseignants mobilise le rectorat de Paris qui sollicite le Cnam pour concevoir en urgence une formation de deux jours au tutorat destinée aux enseignants qui encadreront les nouveaux recrutés par la voie du concours. Contrairement aux décennies précédentes, les enseignants reçus aux concours de recrutement (CAPES, Agrégation) ne vont plus aller apprendre leur métier en suivant alternativement des formations à l'IUFM et en s'essayant quelques heures par semaine avec l'aide d'un « conseiller pédagogique » à pratiquer l'enseignement de leur matière. Désormais, la réforme les amène à prendre en pleine responsabilité, pour la totalité de leur emploi du temps, une ou plusieurs classes, avec l'aide d'un enseignant qualifié cette fois de tuteur, qui n'est pas déchargé, même partiellement, de ses heures d'enseignements.

En psychosociologue je réinterroge « cette commande » non par systématisme mais parce que, ma connaissance du milieu enseignant et mes conceptions de la formation me conduisent à faire l'hypothèse que l'aide attendue ne peut simplement se loger en deux jours d'apports et de conseils sur le tutorat. (Ulmann, Brémond, 2014)

Manifestant mes doutes sur l'efficacité d'un tel dispositif, et argumentant mon point de vue à partir de ma connaissance du travail des enseignants, j'obtiens deux modifications essentielles de cette commande: la première va consister à transformer cette formation de deux jours en début d'année en une formation sur six demi-journées

réparties sur l'année scolaire, de manière à installer un « espace ressource » pour les enseignants dans le cours de leur tutorat avec le nouvel enseignant ; la deuxième sera d'inciter cette commanditaire à engager une expérimentation, que je nomme en référence à l'organisation apprenante « lycée apprenant », au sein d'un établissement scolaire pour penser de manière collective l'intégration de nouveaux collègues (Ulmann, 2017). Ces deux actions ont été reconduites pendant trois ans, avec, dès la première année, l'ajout, à la demande de plusieurs enseignants, de séances supplémentaires facultatives, appelées ateliers d'analyse de situation.

Deux hypothèses sous-tendent ces modifications de la commande : d'une part, les apports d'une formation ne peuvent faire sens que s'ils sont « en résonance » (Amado, 1997) avec les questions que se posent les personnes dans leur travail. Il faut donc que le dispositif permette de les faire advenir et que celles-ci puissent se travailler sur une temporalité suffisamment longue pour produire des effets; d'autre part, le fait que les compétences à développer chez ces nouveaux enseignants, ne relèvent pas seulement de leurs capacités individuelles d'apprentissage ou d'adaptation mais s'étaient aussi sur l'organisation collective du travail.

Ces actions se sont poursuivies par un nouveau dispositif, le rectorat souhaitant développer un « pool » de formateurs référents-tuteurs pour aider les enseignants au sein de leur établissement à tenir cette fonction. Pendant deux autres années, j'ai conçu et animé ce nouveau dispositif pour accompagner ces tuteurs à tenir une fonction de « tuteurs-référents » au sein de leur établissement.

Ces formations-interventions constituent des modalités d'action qui sont dans la filiation des pratiques de recherche-action et de l'intervention psychosociologique. Elles relèvent donc aussi d'une activité de recherche qui se caractérise par un travail de terrain où je suis impliquée en tant que chercheure et une construction théorique et conceptuelle qui s'élabore par les transformations auxquelles je prends part en tant que chercheure et qui contribuent aussi à me transformer.

Synthèse

Ces deux chapitres, qui retracent mon itinéraire professionnel précédent, montrent que mes intérêts de recherche actuels se sont forgés de longue date, dans un temps où, intégrée à une organisation, je n'avais pas le projet de m'engager dans une carrière de chercheure. Mon parcours antécédent a en effet structuré mes positions épistémologiques actuelles, que je vais développer dans les prochains chapitres.

En premier lieu, mon approche clinique des situations vraisemblablement liée à ma présence continue dans les organisations, m'a permis de penser la formation en partant des épreuves subjectives vécues par les personnes qui se confrontent aux situations réelles de travail et non en adoptant une position de surplomb qui s'impose dans la certitude de son savoir. Cette position clinique qui prend le parti d'écouter pour entendre se caractérise par une attention particulière aux affects et aux événements. Expérimentée empiriquement, elle traverse désormais l'ensemble des travaux que je conduis depuis ma thèse.

En second lieu, ma position de professionnelle non chercheuse m'amène à développer une approche ethnographique du travail. Cette position immergée dans une organisation se modifie progressivement au fur et à mesure de mon travail de thèse. Ma situation en immersion dans une organisation me conduit à faire de cette position un concept d'action, pour appréhender le travail du point de vue des acteurs qui le font. Désormais, l'immersion s'impose comme un concept dans les démarches d'inspiration ethnographiques que je développe dans la plupart de mes travaux.

Au-delà de la singularité de mon parcours, ces deux chapitres montrent que la position de chercheuse peut aussi se construire dans et par l'action sans nécessairement opérer une rupture entre plusieurs moments de l'histoire d'un sujet. L'action et la distance à celle-ci pour en permettre l'intelligibilité se maillent plus qu'elles ne se séparent. Ce maillage de l'action à sa compréhension sera au centre de mes questions de recherche sur la formation et le développement des personnes que j'accompagne de diverses manières dans les organisations.

CHAPITRE 5 UNE DEMARCHE D'INSPIRATION ETHNOGRAPHIQUE

Ce chapitre est consacré à la manière dont j'appréhende le travail en m'inspirant de démarches ethnographiques. Avec ma thèse, je développe de nouveaux intérêts de recherche et notamment, je réfléchis aux manières de concevoir la formation ou d'accompagner les transformations dans les organisations à partir d'une connaissance mieux fondée du travail. Je m'intéresse donc plus particulièrement aux approches ethnographiques du travail et je développe une réflexion méthodologique pour accéder aux manières de penser et d'agir des professionnels avec lesquels je travaille dans le cadre de mes recherches.

Dans une première partie je proposerai quelques traits structurants des méthodes ethnographiques à partir de deux typologies, l'une proposée par Katz (2010), l'autre par Dodier et Baszanger (1996). Cela me permettra de spécifier l'approche que je mobilise pour découvrir l'activité des professionnels dans une optique de formation. J'explicitierai également l'usage que je fais de deux concepts qui traversent l'ensemble de mes recherches : celui d'immersion, forgé à partir de ma situation antécédente et celui d'engagement qui rend compte de la manière dont je noue et entretiens des relations avec les professionnels dont je cherche à comprendre le travail. J'illustrerai ces manières de penser et d'agir en présentant le déroulement d'un travail récemment effectué dans le champ de la petite enfance.

Compréhension du travail et approches ethnographiques

Le choix que je fais pour ce type de démarche n'est pas lié à une quelconque facilité qui induirait que le travail de terrain, parce qu'il suffit de voir, serait moins exigeant ou plus facile à conduire. Je fais ce choix au moment de ma thèse parce qu'il m'est possible de travailler de manière prolongée auprès des contrôleurs, et que dans le contexte que j'ai rapporté brièvement, il me paraît essentiel de ne rien brusquer à l'égard de ces professionnels sur le qui-vive. Il me semble, par ailleurs, que les pratiques de contrôle sont peu connues au sein de l'institution, si ce n'est dans leurs modes opératoires qui donnent lieu à de nombreux documents qui sont loin de faire l'unanimité²⁰. Je souhaite donc à la fois éviter un certain « paralogisme écologique »²¹ (Cicourel, 2002) qui se développe au sein des CAF quand il s'agit du contrôle ; en même temps, je cherche à me donner le temps et les moyens de comprendre ce à quoi j'avais assisté lors de ma première visite chez une allocataire où j'avais été très mal à l'aise.

D'autres modalités du travail auraient été également possibles, notamment une approche par entretiens, mais, compte tenu du contexte d'une part et de mon souhait d'approcher le travail du point de vue des personnes qui le font d'autre part, les approches ethnographiques me paraissaient les plus pertinentes.

Ces approches étant très diverses, je me propose d'en présenter quelques traits généraux, pour mieux définir et cerner les choix que j'ai opérés parmi elles.

Regards sur la littérature

S'il est devenu plus fréquent aujourd'hui d'évoquer le principe d'une ethnographie du travail pour s'enquérir des réalités professionnelles²², il me semble néanmoins important de souligner que ces approches, directement inspirées par celles des sociologues de l'école de Chicago, ne concernaient pas initialement le travail. Le travail de terrain, (field research) était plutôt mobilisé pour analyser des phénomènes sociaux et s'est tout d'abord développé (plutôt dans une veine journalistique) pour comprendre l'ordre social et les manières de contribuer à résoudre ses dysfonctionnements. D'après Chapoulie (1984, 2011), c'est sous l'influence de E. Hughes (1956 / 2004), H. Blumer (1928) et L.

²⁰ A l'époque l'institution vient de rédiger une charte qui fait l'objet de nombreuses controverses non seulement parmi les contrôleurs mais surtout parmi les directeurs et directrices de CAF

²¹ Pour A. Cicourel ce « paralogisme écologique » renvoie à la manière dont un interviewé peut mettre en scène ou théâtraliser certains pans de son travail pour répondre aux questions de l'interviewer.

²² Un article de Séverin Graveleau dans le journal *Le Monde* daté du 24/01/2017 souligne la présence de plus en plus importante d'anthropologues dans les entreprises : « Les entreprises françaises ont mis longtemps à s'intéresser à l'anthropologie, contrairement aux pays anglo-saxons où la démarche s'est popularisée dès les années 1980. Mais les lignes bougent depuis une dizaine d'années dans l'Hexagone ».

En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/021/article/2017/01/24/l-entreprise-nouvel-horizon-des-anthropologues_5068458_5014018.html

Warner, que se sont développées, avec ce qui est considéré aujourd'hui comme une « tradition » ou « un style de Chicago », de nouvelles orientations portant plus spécifiquement sur les petites communautés, les conditions d'enquêtes et l'importance des catégories d'observation.

En France ces approches de terrain sont récentes, et se développent plus tardivement vers les années quatre-vingts en réaction à « une suprématie incontestable du raisonnement probabiliste sur l'analyse monographique » (Beaud & Weber, 2010). Ces approches donnent lieu à des pratiques très diverses: il peut s'agir d'apporter des preuves, de préparer une enquête par un premier travail exploratoire, d'illustrer un point de vue, de chercher à comprendre... Cette diversité des pratiques de terrain pâtit souvent d'un manque de théorisation qui lui vaut encore aujourd'hui certaines préventions au regard d'autres approches plus construites.

Des genres ethnographiques divers

D. Cefaï (2010) définit l'enquête de terrain comme « une démarche d'enquête qui s'appuie sur une *observation prolongée*²³, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités *in situ*».

Cette définition qui cherche à être la plus large possible laisse dans l'ombre la complexité de chacune de ces opérations, impossibles à préciser dans le cadre d'une définition générale, sans clarifier également la place de l'enquêteur à l'égard du milieu ou des personnes enquêtées.

Que cherche à recueillir l'enquêteur quand il va sur le terrain ? Dans quel but ? Comment s'y prend-il ?

N. Dodier & I. Baszanger, (1997) et J. Katz (2010) s'attèlent à ces questions et pour cela interrogent les finalités du travail de terrain en procédant de deux manières différentes. Katz analyse les compte-rendu à partir desquels les chercheurs rapportent ce qu'ils ont vu. Dodier et Baszanger étudient la manière dont les chercheurs reconstruisent une cohérence, une « totalisation », avec des données recueillies localement et nécessairement hétérogènes. Ils en déduisent l'un et l'autre, des typologies qui permettent de mieux spécifier les fonctions mais aussi les usages de ces pratiques de terrain, qualifiées par katz (2011) de « genres ethnographiques ».

²³ *Italiques mises par l'auteur*

Pour Katz (2010 p.30) il y aurait trois genres ethnographiques, qui ne s'excluent pas. Un genre « iconique », qui s'attache à rendre « des petites représentations, travaillées, élaborées mais qui contiennent des significations plus larges » ; un genre qui vise une « modélisation » où il s'agit « de décrire toutes les structures et les fonctions qui font que la structure de la parenté s'articule avec le système économique, avec le système de pouvoir politique, avec l'écologie ». Ici, le chercheur s'attache à produire des « portraits macro » composés à partir d'un ensemble de données hétérogènes ; enfin le genre de « l'analyse comparée » où à partir d'un « événement type », le chercheur collecte un grand nombre d'incidents et de variations auxquels il donnera sens en effectuant « une induction analytique ». Katz note que ce dernier genre est celui qui va plus particulièrement concerner « des gens au travail ». Ce genre ethnographique, qui s'inspire de ce que Dodier et Baszanger nomment « l'ethnographie combinatoire » correspond davantage à celle que je pratique dans mes recherches.

N. Dodier & I. Baszanger vont quant à eux proposer une typologie différente. Ils partent du constat d'une évolution de « l'autorité de l'ethnographe » qui ne cherche plus, comme dans la tradition anthropologique, à mettre en évidence des « totalités culturelles », mais qui s'essaie plutôt à révéler « la dynamique des formes d'actions hétérogènes ». Cette « construction d'une cohérence à partir de données hétérogènes » (p.38) est envisagée selon trois modalités que les auteurs nomment: l'ethnographie intégrative, l'ethnographie narrative et l'ethnographie combinatoire.

Des visées de connaissance différentes

La première modalité, « l'ethnographie intégrative », cherche comme dans la tradition anthropologique, à révéler des collectifs d'appartenance. Cette modalité fréquemment utilisée dans l'anthropologie sociale et culturelle consiste souvent en un travail réflexif de l'enquêteur pour rendre compte de points de vue extérieurs aux siens. Le chercheur effectue un va et vient entre ce qu'il éprouve dans le moment de son observation et le développement « d'une acuité introspective pour tirer parti du processus de transformation » lié à sa présence continue sur le terrain. En référence à l'*anthropologie structurale* de C. Lévi-Strauss (1974), ces enquêtes ethnographiques viennent alimenter les textes ethnologiques qui étudient les sociétés une à une pour contribuer au travail anthropologique : celui consistant à effectuer des comparaisons systématiques pour parvenir « à une théorie des structures de l'esprit humain ».

La seconde, « l'ethnographie narrative », va plus particulièrement interroger le passage de l'expérience de l'enquête au texte ethnographique qui en rend compte. Le travail ethnographique qui permet de découvrir de nouvelles sociétés est moins mis en visibilité dans cette approche, au profit du récit des événements auxquels l'ethnographe a été

confronté dans le fil de l'enquête. « Le récit est l'élément intégrateur, il en garde la dimension temporelle et n'efface pas loin de là, l'auteur ethnographe de son texte » (p. 47). Dodier et Baszanger identifient avec ce tournant qui infléchit l'ethnographie vers la narration l'influence de la psychanalyse notamment parce que « l'enquête est racontée comme un processus profondément articulé à l'histoire individuelle de l'ethnographe » (p.48). C'est à ce type d'ethnographie qu'il est possible de référer les textes de J. Favret Saada (1977 ; 1981), sur la sorcellerie, ou les récits de travail, comme celui de R. Linhardt (1978), dans *l'Etabli*. Dans ces approches ethnographiques l'emploi du « je » n'empêche pas de maintenir « un horizon général du discours ».

La dernière catégorie proposée par ces auteurs est celle qu'ils nomment « l'ethnographie combinatoire ». Avec cette approche ce n'est pas tant la question de la présence ou de l'absence du chercheur qui est l'enjeu des compte-rendu mais celle de l'action. Contrairement aux deux autres typologies, le chercheur est amené à circuler sur divers terrains afin de constituer un ensemble de cas qui s'apparente à ce qu'ils nomment « une jurisprudence ethnographique » qui s'enrichit tout au long du travail. L'enquête vise donc la production d'une « combinatoire de situations possibles » qui, dans une approche à visée formative comme la mienne, est particulièrement intéressante pour expliciter « des compétences à agir ». L'ethnographie combinatoire se présente en somme comme « un vaste inventaire des possibles en matière d'actions situées. Chaque nouvelle enquête contribue, à partir de l'observation de nouvelles scènes, à élargir le spectre des compétences, les dispositifs et les formes d'activités explorées par les enquêtes antérieures » (p.57). Cette observation rapprochée des conduites qui s'attache à comprendre le faire, à identifier les multiples opérations auxquelles se livrent les personnes pour faire face à la complexité de leurs missions, à révéler des compétences non reconnues ou non visibles fait directement écho à mes préoccupations de recherche dans le champ de la formation. Cette visée de l'ethnographie combinatoire me permet de relier le travail à la formation en m'attachant à comprendre précisément ce qui est agi, pensé, vécu par les personnels pour répondre aux exigences du travail à réaliser.

L'ethnographie du point de vue de son usage en formation

Le travail de terrain m'intéresse non comme une ethnologue, que je ne suis pas, mais comme chercheure-intervenante dans le champ de la formation, confrontée aux difficultés et aux énigmes du travail que rencontrent inmanquablement les professionnels que je forme.

Le travail du point de vue du professionnel qui le fait

Le regard que je porte sur le travail peut être plus justement qualifié *d'inspiration* ethnographique, dans la mesure où il ne prétend pas à la « totalisation » ou « l'altérité » des données comme le font les ethnologues. Je ne cherche pas à produire des compte-rendu qui permettent la découverte d'un tout ou d'une culture. C'est pour cette raison que « l'ethnographie combinatoire » identifiée par N. Dodier et I. Baszanger qui met en évidence les « activités d'ajustement » des personnes et leurs compétences à agir, s'avère intéressante à mobiliser pour concevoir la formation. Cette compréhension portant l'attention sur les pratiques effectives et les tensions entre les prescriptions, le « rapport en valeur » (Schwartz, 1994), que chaque personne met dans la situation à traiter, la prise en compte des contingences, des collègues, des attentes des hiérarchies... produit des éclairages précieux sur ce que la formation peut apporter au travail, notamment en contribuant au développement de compétences mais également en repérant comment concilier qualité du travail et qualité au travail (Lhuillier, 2013). Cette approche d'inspiration ethnographique me sert donc à cerner et comprendre « ce que nous déployons tous dans l'action ou que nous pourrions être amenés à déployer si nous étions confrontés plus que nous le sommes, et comme d'autres par contre peuvent l'être, à tel dispositif ou à telle position actancielle ». (Dodier et Baszanger p.61). Elle constitue à la fois un préalable à la conception d'une action visant un apprentissage mais elle est en même temps une ressource formative qui donne à comprendre les préférences, les savoirs et les valeurs de ceux qui font le travail.

Quand j'observe dans deux crèches différentes, le moment où les professionnelles préparent des enfants entre 18 mois et deux ans pour sortir faire une activité à l'extérieur je note dans la crèche A : que les deux professionnelles sont ensemble dans le couloir avec les huit enfants et agissent vite pour leur mettre les manteaux et les bonnets ; regardent rarement l'enfant qu'elles habillent mais plutôt alentours pour surveiller ceux qui s'agitent dans le couloir ; crient souvent pour rappeler les enfants qui ont tendance à s'éloigner d'elles ; se coordonnent sur place dès que 4 ou 5 enfants sont habillés pour savoir laquelle des deux commence à amener vers la porte de sortie les premiers prêts.

Dans la crèche B, l'activité se déroule différemment. Une professionnelle prend avec elle trois enfants, va chercher leurs manteaux et bonnets et s'installent dans un espace à l'écart avec une table et des chaises ; elle s'assied et les incite à mettre eux mêmes leurs vêtements tout en les aidant ; elle fait signe à sa collègue quand les enfants sont presque prêts pour qu'elle propose à deux

autres enfants de venir la rejoindre; quand les deux nouveaux enfants arrivent ceux qui sont habillés sont assis autour de la table avec quelques jouets que la professionnelle leur donne pour les faire patienter avant de se lever pour chercher les manteaux des deux enfants qui arrivent; quand ils sont habillés elle signale à sa collègue qu'elle sort. La collègue suivante prend avec elle quatre ou cinq enfants qui restent à préparer, s'installe de la même manière que sa collègue autour de la table où elle pose les vêtements ; une fois les enfants habillés, se lève et sort avec eux rejoindre sa collègue.

Comme préalable à la conception d'une action de formation, cette transition entre l'intérieur et l'extérieur que je note plusieurs fois comme délicate à organiser et source de cris de la part des professionnelles, me conduit à faire l'hypothèse que ces moments d'entre deux, qui s'effectuent différemment dans les deux crèches, constituent sans doute des épreuves pour les professionnelles. Ce premier repérage me conduit à systématiser mes observations sur les transitions dehors/dedans. Petit à petit je réalise que les transitions entre les activités (d'un jeu à un autre, de la fin du repas aux préparatifs de la sieste...) peuvent aussi être délicats à conduire et qu'ils s'effectuent de manière très différentes en fonction des crèches... Mes observations et les échanges que je noue avec les professionnelles dans le cours de cette « ethnographie combinatoire » se focalisent donc pendant un certain temps sur ce type de situation que je vais dès lors observer de manière plus systématique. Après avoir identifié différents types de transitions dans plusieurs crèches, je peux en conclure que les « transitions » entre deux activités constituent un élément difficile de la professionnalité qui requiert la maîtrise de nombreux savoirs sur les enfants, sur l'organisation de la crèche et qui met en jeu les valeurs portées par chaque professionnelle sur la manière d'exercer leur métier, notamment ici sur leurs rôles dans le développement des capacités d'autonomie des enfants (Ulmann, 2017).

Comme ressources formatives, ces situations observées peuvent être transformées en cas pédagogiques écrits ou filmés illustrant différents types de transitions vues dans des crèches. Elles peuvent servir à faire réfléchir de futur(e)s professionnel(le)s sur différentes manières de s'y prendre dans de telles situations pour les amener à analyser les avantages et les inconvénients de chacune de ces pratiques. Ce type de situations extrait des observations peut mettre en travail à la fois les savoirs à maîtriser pour agir avec des enfants dans ce type de situation mais également une réflexion sur différentes conceptions de la professionnalité impliquant parfois des arbitrages ou des conflits de normes.

L'identification des éléments à prendre en compte pour effectuer ces arbitrages ne réduit pas l'acte professionnel à la maîtrise d'une technique mais en révèle aussi ses dimensions éthiques. En apprenant à faire le travail, de tels cas permettent aussi de le penser pour construire et structurer sa posture professionnelle. Ils aident les professionnel(le)s à développer et argumenter un point de vue sur leur manière d'exercer leur travail.

Cette compréhension engagée à partir du point de vue de l'acteur qui fait le travail pour repérer ce qu'il produit, les raisonnements qu'il tient, les tensions qu'il éprouve, les satisfactions qu'il retire, les compromis auxquels il consent, les ruses qu'il agit, les arrangements qu'il négocie..., implique une présence longue sur le lieu même où se fait le travail. La constitution « d'une jurisprudence ethnographique de cas », permise par cette présence longue et la diversité des lieux et des espaces investigués, offre pour la compréhension du travail en vue de la conception de formations, des ressources inattendues et moins contraintes par les découpages disciplinaires qui organisent le travail scientifique des chercheurs. Elle fait découvrir progressivement, par exemple, l'hybridation des savoirs disciplinaires et des savoirs d'actions construits par l'expérience, l'importance d'un retour sur l'histoire pour comprendre le présent ou encore la manière dont les outils du travail structurent des pratiques de travail qui ne correspondent pas avec les discours tenus.

Lors de mon immersion auprès des contrôleurs où je cherchais à comprendre comment ils prenaient leurs décisions avec les allocataires, j'ai tout d'abord observé des situations dans une CAF puis j'ai élargi cette observation à deux autres CAF, pour constater des discours et des manières d'agir assez similaires sur le traitement des situations de personnes percevant le RMI, en contradiction avec des discours institutionnels sur le sujet. Ces ressemblances et dissonances m'ont étonnée et cherchant à en approfondir leurs raisons, j'ai suivi plus précisément les actions des contrôleurs en m'intéressant aux outils informatiques qu'ils utilisaient. J'ai été conduite de façon tout à fait inattendue à explorer la structuration des logiciels informatiques avec lesquels ils travaillaient. Ce détour imprévu a éclairé les mobiles de certaines de leurs décisions, qui contrairement à ce qui était communément admis ne relevaient pas de choix personnels (souvent qualifiés d'arbitraires) mais de la structuration des outils : ceux-ci nécessitaient de remplir des informations non obligatoires sur le plan du droit à la prestation, mais néanmoins bloquantes pour le traitement informatique du dossier si elles n'étaient pas renseignées. Les contrôleurs souvent critiqués dans l'institution pour leur

« *acharnement* » à l'égard de certains allocataires bénéficiaires de minima sociaux, étaient contraints par l'outil informatique à ces investigations supplémentaires.

La mise en perspective des dimensions locales et structurelles de l'action : un écho au travail de conception d'une action de formation

Cette approche « combinatoire » que j'utilise à des fins de formation ou d'intervention n'exclut pas la possibilité d'établir des monographies. Les faits observés sont situés, liés à des contextes et des écologies particulières et constituent toujours des expériences individuelles ou collectives. Cependant même situés, ces faits sont aussi caractéristiques d'un environnement plus total, ils sont conformes à un certain ordre social ou culturel qui les font relever de logiques plus générales. Ces monographies comportent donc toujours « des propriétés structurelles » (O. Schwartz, 1993), plus délicates à saisir mais qui, par delà la singularité des faits relatés, peuvent révéler de nouvelles possibilités heuristiques pour comprendre les manières de penser et d'agir des personnes. « L'originalité de la situation intellectuelle de l'ethnographie tient précisément à la capacité dont elle dispose de circuler entre propriétés « situationnelles » et « propriétés structurelles » du fait social et de les éclairer les unes par les autres » (*ibid* p.373).

Cette analyse en deux dimensions situationnelle/structurelle ou locale/globale est aussi celle qu'un formateur doit maîtriser lorsqu'il travaille avec des professionnels. En tant que formatrice-intervenante, j'y suis confrontée fréquemment : il me faut d'une part traiter des demandes situées, précises, immédiates, mais je dois aussi, pour contribuer aux résolutions attendues, être capable de m'en extraire pour dégager des propriétés plus structurelles qui constitueront des repères d'action dans une plus grande variété de contextes. Prendre la demande située pour ce qu'elle est mais aussi l'interpréter à l'aune d'un ensemble de questions plus larges pour ne pas rabattre l'action à la tâche mais l'appréhender au regard d'enjeux plus larges, renvoient, de mon point de vue, au travail de conception effectué par un formateur.

Le travail de terrain fait écho au travail de formation sur cette double exigence qui consiste à circuler entre le niveau situé et le niveau structurel des pratiques observées, entre le monde décrit en extériorité et celui éprouvé subjectivement par la personne. Une approche d'inspiration ethnographique oblige à intégrer une écologie et une histoire du travail qui révèlent que la pratique observée peut avoir des origines plus diffuses ou lointaines ; cette compréhension permet en formation de faire penser les personnes au-delà de ce qu'elles disent, de prendre la mesure de déterminants qui, même s'ils ne se

voient pas, n'en sont pas moins agissants, soit de ne pas limiter leurs horizons de pensée à l'ici et maintenant d'une tâche. De même que l'enjeu d'un travail ethnographique n'est pas d'en rester à la description d'un phénomène situé, micro mais de le rapporter à des « totalités » plus importantes et signifiantes dans la société étudiée, de même le travail de terrain pour la formation, ne vise pas simplement à déplier les tâches, mais à les interroger plus globalement pour en saisir des propriétés structurantes.

Dans l'exemple de la crèche, le travail sur les transitions entre deux activités n'est intéressant que parce l'analyse permet de révéler plusieurs conceptions du travail avec les enfants qui mettent en jeu le rapport que chacun(e) entretient avec son activité et les difficultés d'organisation de la coopération entre les professionnel(le)s. Dans une crèche, mettre rapidement un manteau à un enfant ou prendre le temps de l'amener à le faire seul relève de conceptions éducatives différentes qui vont se révéler dans d'autres types de situation: les repas, les jeux...

Cette montée en généralité qui relève non d'une théorie mais d'une « théorisation » (Carroy, 2005), s'effectue plus aisément à partir d'une analyse de situations ou de cas qui permettent d'accrocher un réel situé et précis pour servir de fondement au déploiement de la pensée sur l'action.

Raisonnement à partir de singularités

La démarche d'inspiration ethnographique que je mobilise s'effectue à partir d'une « pensée par cas » (Passeron et Revel 2005) qui me permettra ultérieurement de concevoir des actions de formation.

Passeron et Revel en rappellent la double origine : d'une part, une tradition liée à la casuistique morale, juridique et religieuse, qui questionne les tensions entre la morale, l'éthique et la sagesse pratique (phronésis). D'autre part, la pensée par cas renvoie à la pratique médicale et à la démarche clinique. Cette double tradition vient rappeler que toutes les activités de travail, qu'il s'agisse de fonctions conceptuelles, comme celles des dirigeants que j'ai observés, ou au contraire concrètes, comme celles des professionnelles de la petite enfance, confrontent chaque professionnel à ses valeurs et engendrent ce que l'ergologie nomme les débats de normes.

Dans les démarches cliniques et par analogie dans les démarches ethnographiques, le cas n'est pas seulement le surgissement de l'inhabituel. Il fait problème, dans le sens où il retient l'attention, suspend les jugements et stimule de nouveaux raisonnements. « Il n'illustre rien au départ : ni type connu, ni certitude acquise, il se présente comme

une énigme, dont il faut mettre au jour les termes pour tenter de la résoudre » (Passeron et Revel, 2008 p.18). Le cas confronte le chercheur à sa propre incompréhension de ce qu'il voit, le met face à la difficulté d'interpréter ce qu'il découvre et stimule ses explorations sur des voies qu'il n'avait pas envisagées auparavant.

Dans une des premières crèches où j'ai observé des professionnelles, j'ai été comme happée par les cris d'un enfant qui avait été mordu. Ce « cas de morsure », inattendu, a soudain arrêté mon observation flottante pour accrocher mon regard sur ce qui se passait. J'ai à partir de cet incident, minime et habituel dans une crèche, exploré la complexité du travail de ces professionnelles. Ce cas a constitué une première accroche sur le réel du travail. D'autres questions sont venues s'y greffer progressivement, orientant de plus en plus précisément mon regard: la manière de contenir les groupes de tout petits, notamment pour éviter les incidents, la présence constante, même s'ils sont absents, des parents, le sentiment d'échec des professionnelles face à ce type de difficulté, le rapport des professionnels aux pleurs des enfants, les modes d'organisation des équipes...

« La pensée par cas » permet d'appréhender le travail à partir de petits événements situés qui constituent souvent des énigmes pour l'observateur. Tenter de les comprendre nécessite de prendre en compte un contexte plus large. Ainsi à partir de ces petites prises sur le réel, les analyses effectuées mettent en lien des éléments disjoints et produisent des intelligibilités qui par extension font écho à d'autres situations. Penser par cas permet donc « de s'approcher du fait social à bonne distance », (Becker 2002) en mobilisant des raisonnements et des argumentations pour en comprendre les différentes dimensions. A l'inverse d'approches programmatiques qui visent une compréhension générale et globalisante des phénomènes observés, ce mode de penser permet une analyse à la fois phénoménologique et pragmatique qui prend en compte le contexte, l'histoire et l'écologie du travail. La pensée par cas n'est donc pas une « pensée en miettes » (Passeron et Revel, 2005), même si les énigmes analysées peuvent relever de phénomènes micro, parfois peu visibles par la seule observation. En formation, où le temps est compté, cette approche est intéressante pour travailler des questions de métier très larges (la posture professionnelle, les conceptions du travail, les enjeux sociopolitiques...) tout en se focalisant sur des apprentissages précis et pratiques.

L'immersion : un concept en acte pour approcher le travail

Cette présence auprès des professionnels, que j'appelle immersion, est nécessaire pour s'acculturer à un milieu social et être réceptive aux surgissements d'imprévus. Je fais l'hypothèse qu'en maintenant une présence longue sur le terrain il se produira sûrement des événements imprévus qui me donneront l'opportunité d'une « pensée par cas » dont je pourrai me saisir pour engager un dialogue avec les professionnels. La perception de ces imprévus tient à l'attention que l'on prête à la manière dont se déroule le travail, en renonçant à trouver rapidement ce que l'on aimerait y trouver.

Faire place à la contingence

Une telle approche suppose une conception du travail de recherche qui ne prédétermine pas à l'avance ce qu'il faudra y trouver, mais laisse advenir ces moments inédits, imprévus à partir desquels je vais m'attacher à réfléchir avec les professionnels. Cela signifie que le chercheur, dans ce type d'approche, ne commence pas sa réflexion par la formalisation d'un corpus d'hypothèses qu'il va essayer de valider lors de sa venue sur le terrain.

Ma venue sur les terrains ne me sert pas à valider des hypothèses que j'aurais complètement élaborées en dehors des personnes que j'observe et du milieu professionnel que j'essaie d'appréhender.

Dans une crèche où je suis arrivée de façon fortuite, avant l'heure prévue, j'assiste à un échange très vif entre deux professionnelles pour une question de volets, restés ouverts le soir précédent. A priori, je n'avais pas à être là et le sujet concernait peu ma recherche. J'hésite entre rester ou partir prendre un café en attendant la venue des premiers enfants, considérant que cette question ne concernait pas mon sujet. Je décide de rester et de m'intéresser à cet échange. Même si je n'ai rien dit, me contentant d'écouter et de comprendre, ma présence a eu des conséquences sur la manière dont ces deux professionnelles ont par la suite engagé avec moi une tout autre relation, nettement plus en confiance et davantage centrée sur leurs difficultés dans le travail. L'intérêt que j'ai manifesté pour ce qu'elles vivaient au travail et non pas seulement pour ce qu'elles faisaient avec les enfants, m'a permis d'accéder à des questions très importantes, qui transcendent le problème des volets laissés ouverts : la division sociale des tâches entre tâches nobles et « sale boulot », le travail après le départ des enfants, la surveillance silencieuse des professionnelles entre elles dans le cours même de leur travail avec les enfants.

Aurais- je pu accéder à cela sans m'inviter dans l'observation de cet échange ? Il me semble que je serais sans doute restée plus longtemps dans la situation où l'on « montre le travail » au chercheur (Favret-Saada 1985 / 2002). Or, s'il ne s'agit que de cela, voir/montrer, l'immersion n'est pas nécessaire.

Le rapport au terrain dans le travail de recherche

Si l'expérience acquise aujourd'hui me permet de trouver une certaine aisance dans la place que je laisse à la contingence pour mener à bien mon exploration du travail, ma fonction d'enseignante comme celle de chercheuse dans une équipe moins rompue à ces approches ethnographiques me révèlent les implicites et les difficultés de cette posture.

Protocole technique ou travail subjectif ?

Les observations in situ, dont l'intérêt paraît évident quand on a acquis une habitude des milieux professionnels ou que l'on est formé aux démarches ethnographiques, le sont moins pour des chercheurs davantage formés aux méthodes expérimentales. Bien des lieux d'enquête peuvent déstabiliser les chercheurs quand, au retour de leurs journées d'observation, ils ont le sentiment de n'avoir rien vu. Quel sens dès lors de se rendre sur le terrain quand il n'y a rien à voir ? Que faire dans un espace où sa place n'est pas prévue ? Ne serait-ce pas plus efficace de procéder par entretiens et d'aller voir après le travail pour confirmer ou ajuster ce qui aura été parlé préalablement ? Ces questions sont celles qu'une collègue, travaillant avec moi sur une recherche portant sur les métiers de la petite enfance, posait fréquemment dans nos réunions de travail. Elles me déstabilisaient d'autant plus que j'avais le sentiment inverse lors des observations que je faisais.

Les difficultés de cette collègue ne sont pas seulement de nature personnelle ; elles font écho à celles que je retrouve chez les étudiants lorsque je leur propose de faire des observations du travail dans le cadre de mes enseignements. Dans ces situations ordinaires où « il ne se passe rien », « le sens commun et les préjugés des gens qui nous entourent ne sont pas les seuls obstacles qui nous empêchent de voir ce qu'il y a à voir. [...] Nous faisons également le choix de ce que nous prenons et de ce que nous laissons de côté sur la base d'une représentation et de la théorie qui lui est associée, qui règle toutes ces questions pour nous *a priori* ». (Becker 2002, p.164). Il faut alors ré éduquer son regard à voir ce qu'il ne sait plus voir.

Une épreuve transformatrice à l'issue incertaine

En cherchant à répondre à ces interrogations, j'ai pris conscience que les ouvrages méthodologiques proposant des techniques pour observer n'apportaient pas de solutions à ces difficultés. J'ai progressivement compris que la question que cette collègue ou mes étudiants posaient en termes techniques ou procéduraux ne pouvait trouver de réponses satisfaisantes si je ne revenais pas sur l'analyse de l'épreuve subjective que peut occasionner un travail de terrain.

Déjà évoquée par C. Lévi-Strauss (1974), à propos de la « formation des chercheurs », l'anthropologue compare l'expérience du terrain à celle d'une psychanalyse : « Pour l'anthropologue, la pratique du terrain constitue l'équivalent de cette expérience unique : comme dans le cas de la psychanalyse l'expérience peut réussir ou échouer et aucun examen ou concours ne fournit le moyen de trancher dans un sens ou dans l'autre ». Cette épreuve du terrain qui n'est « ni un but (...) ni un apprentissage technique (...) » représente un moment crucial de son apprentissage avant lequel il pourra posséder des connaissances discontinues qui ne formeront jamais un tout et après lequel seulement ces connaissances « se prendront » en un ensemble organique et acquerront soudain un sens qui leur manquait antérieurement » (p.409).

C. Lévi-Strauss souligne à la fois l'épreuve subjective et transformatrice du travail de terrain en la comparant à une psychanalyse, mais il insiste aussi sur le fait que le chercheur peut échouer. Une part d'immuable subsiste. Venir sur le terrain ne constitue donc pas en soi une garantie pour comprendre le travail. Il ne s'agit donc pas d'un protocole qui s'applique et qui serait le seul pertinent.

C'est cependant sur cet entre-deux délicat repéré par C. Lévi-Strauss, entre un avant du travail de terrain et un après que se produit ce que les chimistes nomment un « précipité » où, soudain « se prennent en un ensemble organique » les connaissances acquises antérieurement. L'auteur s'attache à rendre ici non seulement les effets de surprise que produit la présence sur un terrain mais aussi la fulgurance de sens qui peut en advenir et produire des transformations chez le chercheur.

La venue sur un terrain constitue une épreuve au sens d'expérience sensible, qui bouscule ses propres croyances ou convictions et produit des déplacements dans la manière de considérer le travail, celui des professionnels observés mais également le sien, celui du chercheur.

Le genre ethnographique est donc pluriel et traversé de controverses sur la part acceptable de l'empirisme de ces démarches. Que suppose sur un plan subjectif et méthodologique le travail de terrain pour un chercheur?

Accepter de perdre ses repères

Les récits ethnographiques se produisant le plus fréquemment dans des contrées lointaines, il est fréquent que leurs auteurs mobilisent la métaphore du voyage ou celle de l'explorateur pour faire état de ces pratiques dans des milieux de travail plus proches. L'inconnu de mondes pourtant proches, comme ceux par exemple des univers administratifs, incite effectivement à cette métaphore pour décrire la position subjective du chercheur qui n'a plus ses repères culturels et qui doit se forger un chemin dans ces milieux professionnels parfois peu rompus à ces présences insolites. L'analogie avec le voyage, effectuée par JM. Weller (1999) à propos de son exploration des caisses de sécurité sociale est un exemple de l'usage de cette métaphore qui sert à montrer le déplacement subjectif qu'effectue le chercheur pour « apprendre quelque chose sur la façon dont les structures des activités quotidiennes sont produites et soutenues de manière ordinaire et routinisée ». (Garfinkel, 1967). Ce voyage intérieur, celui auquel il est nécessaire de s'astreindre pour « rendre étranges ces mondes familiers » (Becker, 2002), est une trajectoire difficile à raconter et à transmettre tant elle mêle à l'effort d'objectivation des pratiques observées, la part intime du chercheur. Ce voyage qui confronte le chercheur à un autre univers constitue une épreuve inévitable qui se répète dans des formes et des configurations différentes à chaque nouvelle découverte de mondes professionnels.

Pour ma part, chaque nouvelle investigation entraîne toujours un moment d'inquiétude, me confortant dans l'idée que, quelle que soit la préparation effectuée avant de se rendre sur un lieu professionnel, cette épreuve du terrain n'est jamais totalement maîtrisable. Cette incertitude est une condition pour se rendre disponible subjectivement à l'événement. Elle est une nécessité pour apprendre. De ce point l'enquête ethnographique constitue pour le chercheur une forme d'apprentissage des épreuves peu perceptibles du travail. Elle lui permet d'appréhender par cette expérience particulière du terrain, le point de vue de ceux et celles qui s'y confrontent quotidiennement.

Une trajectoire en spirale pour s'immerger au cœur du travail

Les observations in situ ne se résument pas à une simple coprésence auprès des professionnels observés. Elles nécessitent un effort considérable pour se déplacer subjectivement et s'obliger à sortir de ses propres allants de soi. Les difficultés rencontrées par des chercheurs formés aux méthodes expérimentales me paraissent relever de cette résistance à endosser une position subjective qui ne se résume pas à un apprentissage de techniques d'observations. Il faut accepter de se laisser

surprendre, de ne pas savoir et renoncer à vouloir tout expliquer d'emblée, ce qui n'est pas toujours aisé à effectuer quand l'on tient par ailleurs une position sociale qui place plutôt le chercheur du côté du savoir et de la maîtrise. E.C. Hughes (1960/1996) qualifie la complexité de ce processus de « psychanalyse douce » qui de mon point de vue illustre bien la puissance de ce déplacement subjectif que le chercheur doit s'imposer s'il choisit ce type d'approche. L'expression *observation in situ* tend parfois à gommer que le cœur de ces démarches « s'appuie sur l'implication à la première personne » du chercheur. « Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur » (Cefaï, 2010). Les difficultés rencontrées chez les étudiants comme chez les chercheurs peu intéressés aux méthodes cliniques, tiennent en grande partie à la résistance d'un lâcher prise pour renoncer à tout maîtriser de la situation observée cherchant à expliquer avant de comprendre. Mettre l'entièreté de son corps à l'ouvrage et non plus seulement sa tête.

Pour rendre compte de cette « expérience incarnée », je fais le choix de nommer cette épreuve du terrain « immersion ». L'idée de cette qualification me vient de mon parcours antécédent. Immersée au sein des organisations comme professionnelle non chercheuse, je tire parti en tant que chercheuse de cette position qui constitue aussi une expérience, en opérant sur ce terme « une migration fonctionnelle » (Clot, 1999) pour en faire un concept. C'est à partir de la position dans l'organisation redéfinie désormais en concept opératoire que je peux penser et définir la place du chercheur sur les terrains qu'il explore. Ainsi réorientée, l'immersion me permet non seulement de qualifier ces démarches sur le terrain et de préciser les exigences praxéologiques et épistémiques pour travailler en m'inspirant d'approches ethnographiques.

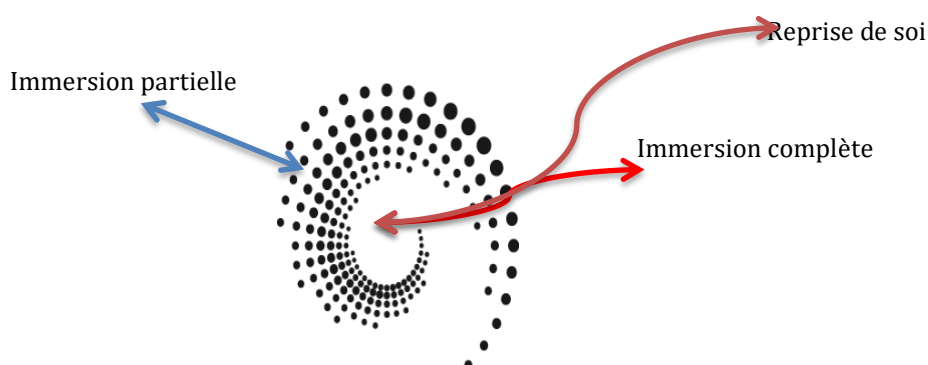
Une exploration progressive

L'immersion ne consiste pas seulement à se déplacer sur le terrain pour faire des observations in situ, elle implique un cheminement progressif pour se laisser prendre et parfois surprendre par l'étrangeté d'un terrain. Cette modalité d'exploration va entraîner pour le chercheur un important travail qui va se déployer « comme une spirale qui trouve son point d'impulsion dans les multiples troubles pratiques ou énigmes théoriques qui grèvent sa compréhension et qui se déroule dans le va-et-vient entre les multiples opérations d'interactions, d'observations et d'enregistrement, d'échantillonnage, de codage et d'analyse ». (Cefaï, 2010 p. 8).

La métaphore de la spirale proposée par D. Cefaï me paraît d'une grande justesse pour décrire ces moments où le terrain dans sa force centrifuge enserre, emporte petit à petit

le chercheur, qui se trouve passivé, mis en arrêt par la puissance de ce qu'il peut voir, entendre et éprouver. Pris par cette spirale, le chercheur est dans ce premier moment sur le terrain absorbé dans la situation et il ne pourra s'en dégager que par le travail réflexif qu'il va devoir engager. L'immersion n'est donc pas seulement synonyme d'observations in situ parce qu'elle implique dans un premier temps une synesthésie de tous les sens : si l'œil travaille, le reste du corps est aussi très mobilisé.

L'image de la spirale me paraît également intéressante à retenir parce que ce que voient, comprennent, rapportent les chercheurs de leur présence sur le terrain diffèrent en fonction de la manière dont ils vont se laisser emporter jusqu'au centre de la spirale ou vont au contraire faire le choix de rester à sa périphérie. Plus ils se tiendront à distance de ce centre et d'une certaine manière résisteront à cette trajectoire de l'immersion, moins ils pourront s'approcher de la compréhension du travail du point de vue de ceux qui le font. L'image de la spirale illustre ce cheminement plus ou moins long et profond que le chercheur va accepter d'engager pour se donner les moyens d'accéder aux manières de penser et d'agir des professionnels dont il cherche à comprendre le travail. Elle montre également que la compréhension n'est pas immédiate mais s'effectue au terme d'une trajectoire qui enserre progressivement et qui laisse supposer que le travail de déprise ou de distanciation nécessaire à la recherche s'effectuera dans une temporalité bien différente de celle d'une immersion partielle.



Le double mouvement d'une trajectoire d'immersion

Pour atteindre le centre de la spirale de l'immersion, cela implique un effort du chercheur qui consiste à accepter de se laisser emporter subjectivement par un environnement social et culturel perçu comme différent, parfois troublant. L'immersion suppose donc un double mouvement celui de s'immerger et celui d'être immergé qui procède en deux

phases successives. La première phase s'éprouve par la perte de repères et la perte de soi ; la deuxième permet une reprise de soi, une distanciation au terrain et la reconstruction des logiques du milieu professionnel que l'on cherche à comprendre. Cette trajectoire progressive ne peut donc se résumer simplement par le fait d'être là. Elle témoigne d'une expérience cumulative avec des seuils de compréhension à respecter, créant un équilibre nécessaire dans la découverte de l'inconnu et de soi-même. Un passage trop rapide ou superficiel, donnant l'illusion d'avoir vu le travail, ne relève pas d'une approche par immersion. Le travail de terrain ne sert donc pas ici à rapporter des illustrations, des photos, de la couleur locale mais à appréhender de manière nouvelle des logiques de travail ordinaires.

Cette approche a ceci de particulier qu'elle ne se produit pas de la même façon pour tous les terrains. Certains vont très facilement emporter le chercheur, d'autres vont exiger de lui de la persévérance.

Mon expérience me conduit à penser que plus le terrain est nouveau, inédit pour le chercheur plus l'entrée dans la spirale de l'immersion est facile. De ce point de vue, il m'a été plus aisé de travailler en immersion auprès de contrôleurs de prestations sociales que des assistantes maternelles. J'ai pu mesurer par la suite, une fois que je me suis réellement engagée dans cette spirale de l'immersion, les a priori qui faisaient obstacles à ma compréhension du travail professionnel avec des enfants. Je pensais savoir, et cette pré-connaissance que je pensais avoir, m'empêchait de voir ce que faisaient les professionnelles que j'observais.

L'immersion devient alors un moyen de se faire violence pour opérer cette rupture non par la distance au terrain mais au contraire par une proximité qui confronte directement. Cette rupture épistémologique suppose de se défaire de ses propres préjugés pour se saisir des questions (mêmes silencieuses) de son terrain pour « apprendre quelque chose sur la façon dont les structures des activités quotidiennes sont produites et soutenues de manière ordinaire et routinisée ». (Garfinkel, p.100). Dans une visée de formation, elle permet d'appréhender les compétences que les professionnels développent (parfois sans en avoir conscience) et qui les différencient des néophytes ou de débutants non formés.

Première phase : perte de repères et perte de soi

Cette première phase de l'immersion est souvent la plus difficile de mon point de vue, tant elle exige du chercheur de savoir s'accommoder de son terrain, de ses exigences, de son « inconfort » (De la sourdière, 1988). Les premières négociations pour venir découvrir le travail impliquent d'accepter de se laisser traverser par ce qui se passe, obligeant à « une régulation continue entre le dedans et le dehors, entre l'implication

et la distance » (Cifali 2010). Se joue souvent à ce moment la place que le chercheur va pouvoir tenir dans le cours de la recherche. Il s'agit dans ce premier moment de vivre avec les professionnels l'expérience d'un moment de travail tel qu'il se déroule habituellement, ce qui revient, pour le chercheur, à s'impliquer pleinement dans l'élucidation partagée de ce qui est vécu par les professionnels et en partie par lui.

Cette étape est délicate à plus d'un titre. Elle exige du chercheur de se mettre au diapason de son terrain, c'est à dire d'avoir une disponibilité qui s'ajuste à celles des personnes dont il cherche à comprendre les pratiques. Outre la disponibilité qui peut être un réel frein, elle contraint le chercheur à savoir combiner, au moins pour un temps, les préoccupations de recherche qui lui sont personnelles et dont il veut poursuivre l'élaboration, avec les préoccupations des professionnels considérés. Cette première phase d'immersion commence par perdre le chercheur et le déposséder de ses objets pour lui en faire découvrir d'autres ; souvent il se voit contraint de changer l'ordre de ses priorités.

Cette dépossession prend des formes variées et suppose un effort du chercheur pour « apprendre à voir, à écouter et à comprendre de façon neuve en dépouillant son corps et son esprit de leurs croyances naturelles et en les exposant à des faces, des gestes et des mots, des moments et des lieux qui le surprennent » (Cefaï, 2010, p.554). Elle ne permet pas toujours de collecter des données immédiatement significatives, mais implique en revanche un travail de patience et une disponibilité subjective. Il faut rappeler Katz (2011), « perdre pied, se laisser déborder, s'abandonner à l'errance et du coup, avoir des expériences... Cette première appréhension n'est qu'une partie de l'immersion parce que « cette passivité de l'enquête va se redoubler d'un effort pour retrouver prise »

Cette première phase de l'immersion focalise l'attention sur la compréhension de l'ici et maintenant des pratiques en obérant volontairement ses propres enjeux et ceux de sa communauté scientifique ; s'installe progressivement néanmoins une distance aux pratiques observées qui permet de reconsidérer les questions scientifiques. C'est donc dans un même mouvement, mais non dans la même temporalité que s'effectuent ces mouvements de déprise et de reprise de soi, d'immersion et de distanciation.

Deuxième phase : la reprise de soi vers les questions de formation

Pour cette deuxième phase, il s'agit de comprendre au sens étymologique, c'est à dire de « *saisir ensemble* », de partager. L'approche par l'immersion ne sert pas au chercheur

à voir mais à comprendre, c'est à dire tenter d'accéder aux logiques internes des activités des professionnels. Ces logiques ne se voient pas, elles s'appréhendent. « L'observation elle-même ne suffit pas. Il faut comprendre la signification de ce qu'on voit, qu'on entend et qu'on touche. Cette *signification*²⁴ résulte des conséquences qui découlent de l'action qu'on engage ». (Dewey, 1916 / 2011 p.498). Cette étape est alors décisive pour la conduite de la recherche, parce qu'elle implique de tenir ensemble deux types de questions: celles qui relèvent du champ scientifique qui ont conduit à venir sur le terrain et à vivre cette immersion et celles de la compréhension du travail des professionnels et de leurs enjeux. Il est nécessaire que le chercheur soit « assez distancé pour comprendre le système comme système et assez participant, pour le vivre comme individu » (Augé, 1987).

Cet effort qui engendre un travail dialectique entre la position d'observateur-immergé qui cherche à intégrer les logiques internes du milieu et celle de chercheur qui s'attache à en révéler les fonctionnements et les implicites, prend des formes diverses en fonction des visées de la recherche. Les réflexions engendrées par cette reprise de soi sont donc liées à celles qui ont trait aux questions de recherches, parfois déplacées ou transformées par ce moment de déprise de soi dans l'immersion.

Comme cette approche d'inspiration ethnographique est motivée par mes conceptions de la formation, c'est donc sur le travail vu sous l'angle de la construction subjective du sujet et son apprentissage que je m'interroge.

Au cours de ce travail réflexif qui permet la reprise de soi, les questions qui me traversent concernent essentiellement les liens entre l'action effective réalisée par les professionnels et leurs relations avec l'environnement du travail, les raisons des choix faits, les épreuves subjectives qu'elles engendrent, les priorités qui semblent privilégiées, les raisonnements tenus pour les expliquer... Ces questions émergent souvent à partir de ce que j'ai moi-même ressenti dans le cours des observations : pourquoi ce moment m'a-t-il plus particulièrement marqué, comment ai-je ressenti ce temps d'observation, quels étonnements, qu'est-ce que je ne comprends toujours pas dans les manières de faire, d'utiliser les outils, de mobiliser les autres dans la conduite du travail...

De la reprise de soi au partage des analyses : quelle éthique du travail de chercheur ?

Ce moment de reprise est aussi celui des interprétations et des hypothèses qui vont directement servir à la formation. Celles-ci sont parfois délicates à faire partager aux

²⁴ Italique dans le texte

professionnels si elles diffèrent de ce qu'ils pensent. Ce point est délicat et relève de la pratique intervenante, parce qu'il met souvent en évidence des contradictions, des tensions que les professionnels tendent de résoudre par un certain type de discours sur leurs pratiques. La difficulté est d'autant plus délicate qu'il ne me semble pas que les discours tenus, qui parfois enjolivent le réel des situations ou des intentions, visent à cacher à l'observateur ce qui est fait ou pensé. Il me semble que ces manières de dire ou de représenter à autrui son propre travail constituent plutôt des moyens pour aider à supporter en les valorisant les difficultés intrinsèques de son métier.

Pour un contrôleur, dire que son activité relève davantage du conseil aux allocataires que du contrôle social, est une manière de revaloriser pour lui-même sa propre action et arriver à la tenir quotidiennement.

La situation peut être encore plus délicate quand un certain silence sur les pratiques met l'observateur en difficulté. Dans les crèches l'exercice d'une certaine violence sur les enfants, peut constituer une réelle difficulté pour l'observateur. Bien souvent le déni des professionnels est total, et ce déni devient en tant que tel une question pour l'observateur : doit-il faire comme si de rien n'était, manifester une certaine indignation, rester par son silence complice de ce qu'il perçoit comme problématique?

Dans un tel cas, je m'efforce de ne pas manifester de jugement ce qui demande un réel effort. Cet effort est une nécessité si je veux tenter de comprendre ce qui est fait du point de vue du professionnel et non du mien. Dans la plupart des cas que j'ai rencontrés, j'ai d'abord essayé de réfléchir seule sur l'énigme de ces comportements en reconsidérant le contexte de travail et la manière dont les professionnels y évoluaient: les relations entre collègues, les effectifs, les rapports aux parents, les conditions d'exercice... Cette première prise de distance m'a souvent permis de dissocier l'acte que je trouvais problématique, des intentions avec lequel il avait été fait. J'ai notamment pu repérer que ces actes maltraitants ne sont pas faits avec une intention malveillante, notamment parce qu'à d'autres moments les relations avec les enfants peuvent être tout à fait chaleureuses. Cette première compréhension que j'essaie d'élaborer en me décentrant de mes conceptions du travail, m'aide à avoir un peu de recul pour ré-aborder ces situations avec la/les professionnelle(s), sans porter de jugement sur ce qui est fait.

Quand je reviens sur ces situations, parfois après plusieurs jours ou semaines, je le fais avec beaucoup de prudence pour ne pas blesser ou mettre en difficulté la /le professionnel(le) concerné(e). J'emploie un stratagème pour faciliter la parole sans imposer la justification. Pour cela, je fais allusion de manière indirecte aux difficultés du

travail en évoquant par exemple les difficultés que j'aurais si je devais comme elles/ils tenir ces fonctions. Cette manière de me mettre à leur place et de m'attribuer ces affects négatifs, crée un espace d'échanges où le déni des pratiques maltraitantes et leurs énigmes peuvent plus facilement faire l'objet de paroles pour aborder les tensions éprouvées dans le cours du travail. . Evoquer mes propres difficultés à exercer ce métier ou à supporter le bruit des enfants vient servir d'appui à une expression plus libre des difficultés éprouvées.

Témoin dans un crèche de plusieurs petits incidents (une professionnelle qui se met en colère et sort en claquant la porte, des haussements de voix des fréquents avec les enfants) j'évoque dans un entretien avec une des professionnelles les difficultés que j'aurais à garder ma patience si je devais travailler dans cette crèche. *Au cours de cet entretien A, professionnelle expérimentée évoque alors ses propres difficultés: « ,...C'est ceux qui vous mordent ou même qui vous crachent dessus, mais exprès parce que même petits, ils savent très bien ce qu'ils font ! Là moi, c'est vrai, j'ai du mal... Encore ici ça va parce que quand ça arrive, on doit appeler la directrice et c'est elle qui gronde l'enfant et même, elle va en parler avec les parents... Dans la crèche où j'étais avant, la directrice s'en fichait complètement, ce n'était pas son problème. Ca ça a joué quand j'ai déménagé, de partir de cette crèche. J'aurais pu rester parce que avec le RER je ne mettais pas plus de temps, mais, non...Plus d'une fois j'ai senti que ça n'allait plus, je n'étais pas la seule comme ça, les autres filles aussi, d'ailleurs de la section des moyens, il n'y en a pas une qui est restée.... Je peux vous le dire que... moi ça m'est déjà arrivé de gronder fort, même de donner une tape, pas forte bien sûr, mais je dois reconnaître que c'est déjà parti...Je pense que souvent c'est ça qu'ils cherchent...Les enfants on le sait bien, testent les limites. .Je sais on n'a pas le droit, mais justement moi je pense que là on est formé et qu'on sait faire la différence quand c'est nécessaire ou que ça ne l'est pas. Pour moi c'est notre rôle aussi l'éducation des enfants... Aujourd'hui, on nous dit que c'est les parents, qui font l'éducation et pas nous, que même pour la nourriture on ne doit rien dire, mais là, moi je ne suis pas d'accord. Si on n'a pas un rôle éducatif, alors on fait de la garde et pas de l'accueil mais dans ce cas, je ne vois pas à quoi ça sert que l'on passe les concours et le diplôme... Si on a le diplôme c'est qu'on est des professionnelles et qu'on peut nous faire confiance ?... Là il y a quelque chose qui ne va pas... »*

Ce type de dialogue ne peut s'instaurer que parce que la professionnelle me connaît, m'a sans doute aussi observée, et a compris que je ne jugeais pas ce qui était fait. Avoir évoqué mes difficultés l'a manifestement aidée à parler des siennes. L'échange donne accès aux difficultés manifestées par ce travail à partir d'incidents qui n'auraient pas été évoqués si je ne les avais pas observés et n'en n'avais pas parlé indirectement. Il me donne donc l'opportunité d'appréhender les épreuves subjectives et de repérer comment les organisations du travail contribuent à prévenir ou amoindrir ces épreuves ; plus que cela, cette conversation qui s'est instaurée à propos d'un incident vient documenter non seulement les raisons a posteriori de cet acte du point de vue de la personne, mais aussi, les conceptions de la professionnalité vécues par cette professionnelle à partir de la place tenue dans la crèche. J'accède à ce moment là à une dimension particulière du travail : celle qui permet d'affirmer qu'il peut être, sous certaines conditions, producteur d'identité pour la personne mais qu'il peut, aussi éprouver ou ruiner la santé.

Dans un autre temps, ces différentes dimensions de la professionnalité viendront documenter ma réflexion sur la formation pour préparer de futurs professionnels à tenir ces fonctions: les savoirs liés aux comportements des enfants en l'absence de leurs parents, la place de ces derniers dans l'activité de travail, le rapport aux règles et aux normes, les tensions entre les valeurs et les relations sociales... soit, un ensemble de questions qui contribuent à forger la posture professionnelle tout en travaillant ses ajustements dans divers contextes de travail.

Evoquer et réfléchir dès la formation à ses manières d'agir dans ces moments éprouvants, amener chaque professionnel(le) à se questionner sur ses propres limites, faire réfléchir à la place des autres dans la régulation de ses propres difficultés, me paraît essentiel pour préparer des professionnel(le)s à tenir ces fonctions sans éprouver leur santé.

Les deux temps de cette spirale d'immersion sont donc tous les deux traversés par mes préoccupations de chercheuse dans le domaine de la formation. Dans la première phase, la formation est moins présente pour laisser au premier plan l'activité, elle est latente. Une fois l'activité mieux repérée, les questions de formation reviennent au premier plan. Je dirai ici mais je le développerai dans mon dernier chapitre que ces deux dimensions, activité de travail et formation se suivent l'une l'autre et s'inversent tout au long de la recherche, comme peut se faire la circulation d'objets sur une bande de Möbius.

Engagement et implication du chercheur

Cette spirale de l'immersion qui entraîne le chercheur dans des espaces nouveaux et lui fait vivre les épreuves du terrain, suppose qu'il ne considère pas ses propres intérêts de recherche comme prioritaires dans les premiers temps de son travail sur le terrain. L'immersion sur un terrain nécessite donc de la part du chercheur un certain engagement. « L'engagement ethnographique » pour reprendre le titre du livre de Cefaï ne se limite pas à venir sur un terrain mais nécessite une disposition particulière du chercheur dans la conduite de sa recherche.

Le rapport du chercheur à son travail de terrain

Pour Goffman l'engagement (involvement) recouvre deux dimensions mieux distinguées en anglais qu'en français.

L'anglais distingue d'une part le terme de *commitment* qui évoque la prise en charge d'un mandat et d'autre part celui de *attachment*, au sens de l'investissement émotionnel et de l'identification à quelque chose » qui renvoie plutôt « aux façons dont un individu s'abandonne à la situation. » (Goffman 1954 / 2013). Dans ce deuxième sens, l'engagement est proche de l'implication et correspond à un état interne du sujet à l'égard d'une cause externe qui l'engage.

Cette seconde acception, qui relève plutôt en français de l'implication, Goffman souligne qu'elle « n'est pas directement visible mais peut seulement être inférée à travers des signes conventionnels », parce qu'elle porte « sur l'esprit intime de la personne engagée ». Katz, dans l'entretien conduit par A. Bidet et al (2013) explique en observant son professeur Kitsuse repoter une plante que « ce qui mérite attention n'est pas seulement ce que l'on fait, mais à quel point on y met du sien, et à quel point on est imprégné par l'environnement. Le thème est donc l'environnement que l'on incarne et qui vous absorbe ».

Lors de cette première phase de la trajectoire d'immersion, le chercheur est donc à la fois impliqué et engagé. Il s'engage dans l'action, c'est-à-dire qu'il cherche à comprendre le travail « du dedans », participant à la dynamique interne de la réalité sociale. C'est du point de vue des professionnels, par exemple, que j'essaie de comprendre les mobiles d'une certaine brusquerie qui se manifeste parfois sur les enfants. Il est également impliqué, dans la mesure où son engagement le conduit à « y mettre du sien » pour se faire « absorber par l'environnement ». Pour cela, j'ai souvent

à prendre sur moi pour ne pas manifester spontanément mon point de vue mais laisser advenir la parole des professionnels. Sur ce point l'ethnographie du travail relève souvent de l'intervention, notamment dans ces moments délicats où se joue concomitamment à mon apprentissage des épreuves du travail, la possibilité d'accompagner les professionnels à re-questionner certaines de leurs pratiques.

Cette absorption est éprouvante parce qu'elle implique de laisser en suspens, voire de renoncer à ses conceptions du travail pour s'intéresser à celles des professionnels. Elle peut mettre en difficulté le chercheur, mais elle est la condition d'une compréhension qui ne s'acquiert pas autrement.

L'engagement me paraît donc une condition pour « pénétrer plus profondément dans la scène sociale où s'accomplit le travail, comprendre les dispositions et les moyens par lesquels les hommes rendent leur travail tolérable ou même valorisant, pour eux-mêmes et pour les autres » (Hughes, 1951 cité par Chapoulié, 2001)

Le choix de l'engagement contre la neutralité

Si le principe de l'immersion pensé en référence aux approches ethnographiques relève, comme je viens de le montrer, davantage d'une épistémè que d'une technique à proprement parler qui se mobiliserait de la même manière à chaque nouvelle recherche, elle n'est pas pour autant une démarche sans fondement scientifique. S'il est communément admis aujourd'hui que la présence sur un terrain est nécessaire pour observer et comprendre le travail effectivement réalisé, il est moins reconnu que ce travail passe aussi par une proximité avec les professionnels concernés et que, de ce fait, oblige le chercheur à travailler *avec* eux et non pas seulement *sur* eux.

Cette approche peut heurter au regard de la fameuse neutralité bienveillante du chercheur qui observe ou écoute sans donner à voir ce qu'il pense de ce qu'il entend. L'illusion positiviste qui permettrait de rendre la présence du chercheur invisible n'est évidemment pas un point de vue compatible avec cette approche. A l'inverse de ce type de construction que je considère artificielle et impossible, je m'engage sans neutralité auprès des professionnels que j'observe et avec qui je travaille. Ce choix de l'engagement du chercheur contre la neutralité, me paraît déterminant pour que le professionnel puisse à son tour s'engager et ne pas simplement montrer son travail. Ce procédé est celui employé par J. Favret Saada lors de sa recherche dans le bocage sur la sorcellerie, où elle affirme que la neutralité n'est pas le moyen le plus sûr pour se donner les moyens d'accéder au point de vue des professionnels. « Tant que j'ai occupé la place ordinaire de l'ethnographe, celle qui prétend désirer savoir pour savoir, mes interlocuteurs s'intéressaient moins à me communiquer leur savoir, qu'à mesurer le

mien, à deviner l'usage nécessairement magique que j'entendais en faire, à développer leur « *force* » au détriment de la mienne. Il m'a donc fallu tirer les conséquences d'une situation si totalement agnostique, et reconnaître l'absurdité qu'il y aurait à continuer de revendiquer une neutralité qui n'était admissible, ni même crédible pour personne ». (p.30)

Cette référence à Favret-Saada est essentielle pour mon travail. De ce point de vue, je considère que les éléments que je recueille lors des entretiens que je peux conduire avec des professionnels sont le fruit de la relation que j'ai instaurée avec eux avant d'être une technique de recueil d'informations qu'ils me délivreraient de manière factuelle, sans enjeux. Mon rapport aux professionnels n'est pas un rapport en surplomb ou en totale extériorité, mais un rapport impliqué qui m'engage et de cette façon me fait appréhender leurs logiques de travail.

Le temps dans le travail de recherche

Une approche ethnographique ne se résume pas à l'immersion sur le terrain. L'engagement dans la spirale de l'immersion comprend aussi un mouvement inverse qui permet une distanciation permettant de donner sens aux pratiques de terrain. C'est d'ailleurs par ce temps de la réflexivité que de telles approches peuvent être considérées comme des démarches scientifiques. Si l'observation in situ est un moyen pour accéder à des pratiques de travail qui seraient sans doute restées imperceptibles, il reste à rendre compte de leurs constructions, de leurs sens, de leurs fonctions...dans le cours même du travail et du point de vue des professionnels qui les mobilisent.

Ces phases décrivent linéairement une position subjective de l'observateur qui ne procède pas à proprement parler par étape mais qui suppose la prise en compte d'une temporalité qui embrasse plus largement que le présent immédiat. Ce rapport au temps plus lâche cadre mal avec un processus de travail étroitement planifié. Avant de s'attacher à recueillir ses données, le chercheur dans une approche par immersion doit d'abord s'attacher à comprendre ce qui spécifie l'espace professionnel qu'il veut explorer.

Pour conclure, l'immersion, telle que je la pratique, ne se résume pas à une méthode permettant de collecter des données supposées objectives, parce qu'émanant du terrain et de l'observation ; elle requiert « une transformation du regard sociologique ou anthropologique » permettant de tracer « une voie à suivre pour faire émerger des questions originales et pour reconfigurer des questions déjà répertoriées » (Passeron et Revel, op. cit). Elle est donc le moyen « d'une pensée par cas » qui ne peut s'élaborer qu'à partir d'une présence suffisamment longue et engagée sur le terrain

Effectuée à des fins de formation, cette démarche tend à révéler la complexité des actes de travail auxquels doivent être préparés les futurs professionnels. Elle vient questionner les liens et les tensions entre les prescriptions pour l'action et l'action effective dans son contexte organisationnel. Pour cela, l'ethnographie combinatoire, qui permet la circulation dans différents lieux, contribue à développer une « pensée par cas » pour découvrir la profondeur d'actes professionnels, en apparence banals. Le cas, qui se constitue souvent à partir de récurrences dans les observations, oblige à prendre en compte un empan temporel qui dépasse son seul périmètre et force l'observateur à intégrer « une écologie de l'activité plus extensive et mieux arrimée à son enveloppe organisationnelle » (Rot, Borzeix, Demazière, 2014, p.4). L'énigme posée par le cas conduit le chercheur à explorer l'histoire ou la genèse des phénomènes qu'il observe. Il constitue une sorte de défi qu'il doit essayer de comprendre pour pénétrer dans l'épaisseur des pratiques de travail et repérer ce qu'il faut maîtriser pour faire face à ce type de situation. Dans la pensée par cas, le cas, unité d'analyse micro est un moyen pour accéder à des dimensions structurelles plus larges devenant une métonymie du travailler, et à ce titre constitue une ressource pour la formation. Il s'impose, non comme une question isolée, atypique, particulière mais comme un point d'appui susceptible d'ouvrir sur des questions d'ampleur plus importante et des champs de savoirs nouveaux. Les articulations qu'il permet d'effectuer entre « grandeur d'échelle et dimensions de généralité » (Céfai, 2010), micro et macro, local et global, soi et autrui contribuent à produire ou à rechercher de nouvelles connaissances, sur des phénomènes qui n'auraient pas retenu l'attention sans le travail ethnographique.

Au fur et à mesure où les cas relevés découvrent la subtilité ou la complexité des actes professionnels, je déplace progressivement la focale d'analyse de l'activité vers la conception de la formation pour préparer à cette complexité des professionnels qui vont débiter dans le métier ou qui cherchent à se perfectionner.

Les démarches ethnographiques ne sont donc pas tendues dans un premier temps, vers l'après du travail de terrain et les échanges qu'elles vont engendrer au sein de la communauté scientifique ou dans le cadre des formations, mais restent d'abord attachées à l'ici et maintenant de la compréhension du travail des professionnels.

De telles démarches ne sont pas exemptes de contingence et relèvent à chaque fois d'un pari : celui d'arriver à prendre place sur le terrain sans le mystifier mais sans l'ignorer ou le segmenter en fonction des catégories du chercheur. Ce que le chercheur va pouvoir recueillir de ce qu'il observe entend et comprend constitue un ensemble hétérogène où il devra « circuler entre effets induits » (ceux que sa présence provoque) « et effets endogènes » (ceux liés au fonctionnement habituel des personnes et des

groupes étudiés).

De la compréhension du travail à la conception de la formation : l'exemple d'une recherche portant sur les professionnel(le)s de la petite enfance

Enjeux de recherche versus enjeux de chercheur

En tant que chercheuse mais aussi formatrice, le choix d'une approche ethnographique se fonde sur le fait que les personnes au travail ne sont pas seulement attachées à la tâche mais qu'elles réfléchissent et se construisent à partir d'elles et sur elles en intégrant une écologie plus large que leur poste de travail. La démarche ethnographique me permet d'approcher cette dimension holiste pour concevoir des formations qui ne distendent pas le sujet-citoyen du sujet qui travaille ou qui apprend et se forme.

Dans l'exemple que je propose pour illustrer ma démarche de travail, les méthodologies que je développe participent de cette conception holiste qui cherche à nouer enjeux sociaux du travail et enjeux de reconnaissance des compétences.

Enjeux sociaux et professionnels du travail avec les enfants

Si de nombreuses études ont exploré les cursus de formation, les parcours biographiques ou encore les structures organisationnelles des modes de garde collectifs des enfants, peu s'attachent à identifier les compétences réellement mises en œuvre dans l'exercice de ces fonctions. Je développe donc dans la réponse à l'appel d'offre lancé par la CNAF, un argumentaire visant à montrer qu'une recherche qui s'attacherait à décrire l'activité et les compétences mobilisées par les personnes, contribuerait :

- à mettre en visibilité cette activité comme activité professionnelle, supposant des compétences spécifiques, et se différenciant en cela de l'activité domestique. .
- à dépasser, sur le plan de la formation, la contradiction entre la faible reconnaissance des compétences nécessaires à l'exercice de ces métiers et le souci par ailleurs affiché de la qualité des prestations destinées aux enfants...
- à comprendre, à des fins de formation, le changement de paradigme s'agissant du regard porté sur la qualité du service offert aux enfants et les compétences attendues des professionnelles. En effet, il apparaît aujourd'hui, un changement de paradigme qui se trouve en tension, voire en rupture avec une conception vocationnelle de cette activité. Cette posture nouvelle (considérée comme plus professionnelle) tend

désormais à mettre à distance les affects pour isoler au sein des actes professionnels les dimensions purement « techniques ». D'une occupation non professionnelle où les qualités se substituent souvent aux compétences, l'on assiste à une tendance à la technocratisation des actes professionnels pour y mettre à distance les affects. Ainsi, des procédures de travail nouvelles sont parfois imposées pour sécuriser les relations aux enfants, mais celles-ci s'imposent sans connaître et comprendre ce que font ces professionnels et comment ces affects se trouvent imbriqués dans leurs actes professionnels.

Cette proposition de recherche, qui met explicitement en lien travail/formation et reconnaissance sociale de ces métiers, va s'effectuer en procédant dans un premier temps par une approche ethnographique du travail visant à reconsidérer la formation.

Prendre place sur les terrains : l'importance des engagements

L'approche ethnographique que je développe suppose un certain volontarisme pour ne pas se laisser éconduire. Pour les crèches et les écoles maternelles notamment, les refus de venir voir le travail réel des professionnels ont été tellement systématiques, qu'ils m'ont conduit à faire l'hypothèse d'une disjonction tacite mais néanmoins connue des directions de la petite enfance entre des discours tenus sur l'intérêt du travail et ses conditions réelles d'organisation.

Grace à la mobilisation d'un réseau personnel, une directrice de crèche a finalement accepté ma venue dans la crèche qu'elle dirigeait. Après un temps d'environ quatre mois, d'observation et d'échanges avec les professionnelles de son équipe, cette directrice me propose de participer à une réunion de plusieurs directrices de crèches pour rendre compte de mes premières observations qui l'avaient intéressée. A la suite de cette première présentation que j'ai principalement centrée sur la densité des journées et le rapport aux parents avec ce que les crèches nomment le « projet », trois autres directrices m'ont sollicitée et ouvert la porte de leur établissement en ayant eu, pour deux d'entre elles, à dépasser (voire transgresser) les réticences de leur hiérarchie au sein de la municipalité. Le travail avec les tout petits est donc difficile d'accès, alors même que les directrices²⁵ qui dirigent ces établissements sont souvent en difficulté (absentéisme important des personnels, maladies professionnelles fréquentes, conflits entre professionnels...), mais ne sont pas autorisées à les évoquer librement.

Mettre en place une approche ethnographique implique fréquemment de trouver des modalités de coopération avec les équipes qui permettent que ma présence ne soit pas

²⁵ J'emploie dans cet exemple le féminin car dans cette recherche je n'ai jamais rencontré de professionnels, hommes

simplement supportée par les professionnelles mais puisse aussi être investie par elles. L'argument qui consiste à s'intéresser au travail réel, mal reconnu et toujours rabattu à l'activité domestique, a été bien reçu pour ces directrices et leurs équipes qui ont souvent à cœur de mieux faire reconnaître leur activité. Ces trois directrices avaient également un réel intérêt pour la recherche ; les méthodologies de recherche-action dont je m'inspire pour travailler avec les professionnelles correspondaient à leurs attentes.

L'immersion, telle que je la pratique dans les mes recherches, suppose, après l'instauration d'une relation avec les professionnels, des moments d'observation plus ou moins longs en fonction des milieux observés.

Des observations flottantes à la structuration d'un processus de travail

Cette première phase, que je qualifie souvent d'observation flottante, m'acculture progressivement aux mondes sociaux que je veux découvrir. En général je passe plusieurs journées auprès de la même professionnelle, en évitant de me disperser, même à cette étape encore peu cadrée, avec d'autres professionnelles. L'avantage que j'y vois est double : cela me permet de construire plus rapidement un lien avec la professionnelle qui m'a acceptée auprès d'elle, mais surtout cela m'aide à me concentrer sur son point de vue pour mieux cerner ce qu'elle fait, car il ne s'agit pas seulement de voir mais de commencer à cerner sa logique de travail. Les moments de la pause méridienne si je peux être avec elle sont également d'une grande richesse quand, repassant la matinée mentalement avec moi, elle m'apporte des informations qu'elle estime importantes : le comportement d'un parent, la situation d'un enfant, les rapports avec les autres collègues ... Dans ces moments d'échanges plus informels sur le travail, je perçois la fatigue, parfois la lassitude sur des problèmes récurrents et l'acuité du regard professionnel à partir de petites phrases comme celles-ci : « maintenant (on est début octobre et les périodes d'adaptation avec les parents sont terminées) on sent qu'ils sont bien habitués à la crèche, ça y est, ils sont plus détendus (...) on les voit progresser ...) Généralement après deux ou trois jours d'une présence assidue avec une même professionnelle, je peux repérer le déroulement des journées, les périodes de la journée les plus délicates, celles plus calmes, la structuration des plages horaires, et au sein de chaque plage horaire, les modes d'organisation mis en place avec le groupe d'enfants ; je commence aussi à voir des différences dans les rapports à chaque enfant... Cette compréhension générale de la manière dont s'organisent les journées me donne des repères, mêmes sommaires, qui orientent mon observation flottante vers des cibles mieux définies et me donnent plus de visibilité sur l'après de l'action immédiate. Je n'accompagne plus la professionnelle sans rien

connaître de ses enchaînements d'activités, je peux de mieux en mieux les anticiper. D'une certaine façon j'intègre, au sens de faire miens corporellement, ses modes de fonctionnement. Progressivement, aidée par le travail de déprise que j'effectue chaque soir en écrivant mon journal de recherche, j'arrive progressivement à structurer les processus de travail auxquels j'ai été intégrée dans la journée. Cette compréhension me rend dès lors plus réceptive au repérage de moments plus inhabituels, qui viennent rompre le cours habituel du travail.

Cette première compréhension, qui relève d'une immersion partielle, est souvent l'indice d'une seconde étape à engager: celle où je vais m'intéresser plus précisément à chaque plage de travail : l'accueil des enfants le matin, les activités de la matinée, les repas, la sieste....A partir du moment où je suis prête pour engager cette seconde phase, j'élargis mes observations à d'autres professionnelles au sein de la crèche, voire dans d'autres crèches, de manière à me donner la possibilité d'effectuer des comparaisons pour mieux comprendre ce qui est essentiel dans le traitement de chaque situation. Cela me permet également un premier niveau de contrôle des données que je relève.

Les observations ciblées et comparées vers une « pensée par cas »

Dans ces moments d'observations plus ciblées je suis essentiellement attentive à la fois au déroulement de l'activité, mais également à tous les petits événements qui viennent en perturber le cours et qui mobilisent plus particulièrement la professionnelle. Deux cas de figure peuvent se produire. Soit l'événement est complètement fortuit soit il se produit de manière récurrente.

Dans le premier cas, (une fuite d'eau dans la crèche qui modifie la manière d'accueillir les enfants le matin) je suis attentive à la manière dont l'incident est traité sur le moment et ce que cela a produit pour le reste de la journée ; cependant une telle situation étant inhabituelle, je n'ai pas la possibilité d'y revenir ou de comparer son mode de traitement avec une autre organisation. Elle reste donc un cas isolé sur lequel je ne reviens quasiment jamais, même si son mode de traitement a pu m'intéresser sur le moment et m'apprendre beaucoup sur les modes de coopération entre les équipes.

Les événements que je retiens sont ceux qui se produisent avec une certaine récurrence. Je fais l'hypothèse en effet que cette récurrence est l'indice à la fois d'une question de travail importante, mais elle est à ce titre aussi, une question pour la formation, notamment pour préparer de futur(e)s professionnel(le)s à faire ce travail.

Ainsi dès qu'un événement se produit à plusieurs reprises et retient mon attention parce qu'il semble comporter des difficultés, (les transitions entre deux activités, les sollicitations simultanées des tout-petits qui réclament leur biberon, les enfants qui refusent de manger, qui se mordent, la manière de consoler ceux qui se font mal, de

les gronder, les changes, la surveillance de la sieste, la lecture d'une histoire...), je m'attache, en référence à l'ethnographie combinatoire, à multiplier les observations sur ce type d'événement. Pendant un temps qui peut être long, (souvent plusieurs semaines,) ces différents moments intégrés à leur contexte, qui ont fait événement pour moi parce qu'ils ont engendré de l'inhabituel dans le cours du travail (des cris, des ajustements dans l'emploi du temps, des questions de parents...), retiennent mon attention. J'effectue des comparaisons des manières de faire au sein de la même crèche et je m'attache à effectuer ces mêmes observations avec d'autres crèches. Je complète ces observations ciblées et systématiques par des échanges ou des entretiens avec les professionnelles pour les entendre sur la manière dont elles parlent et vivent ces situations.

Je constitue donc un matériau documenté sur le contexte de la crèche comprenant à la fois des observations de plusieurs professionnelles où ce type d'événement se produit; parfois, mais plus rarement je fais ou fais faire des films ou des photos de ces moments délicats ; enfin, je réalise des entretiens plutôt établis à posteriori avec les professionnelles directement impliquées dans le traitement de ces événements.

En dernier lieu, j'effectue des retours collectifs aux professionnelles que j'ai suivies et parfois, en fonction des choix de la directrice, à l'ensemble des professionnelles de la crèche. Ces restitutions ne sont pas de simples retours aux professionnelles ; elles viennent enrichir les analyses que je fais et participent du travail de terrain parce qu'elles permettent de prolonger l'échange sur des événements qui par leur banalité apparente, disparaissent souvent de leurs champs de préoccupation.

Je restitue oralement mes analyses mais les exemples de cas que je donne sont toujours tirés de pratiques que j'ai pu observer dans d'autres crèches. Cette stratégie de restitution, qui présente une situation habituelle mais réalisée dans un contexte différent, permet d'éviter les discours de justifications que les professionnels tiennent parfois quand ils se sentent indirectement visés par les situations évoquées, et installe de facto une distance avec leurs propres pratiques, qui suscite de nombreux questionnements. Les professionnelles s'expriment sur leurs points de vue, argumentent leurs choix et souvent mettent en débat entre elles des questions de travail dont je deviens témoin et qui viennent documenter les analyses des différents cas que je propose à la discussion.

A propos des repas, je restitue dans une crèche mon étonnement sur des manières de faire très différentes. Je présente dans cette crèche qui pratique très différemment une situation où les enfants ont des assiettes avec des petits casiers

où sont disposés ensemble l'entrée, le plat de résistance, le fromage et le dessert à l'enfant. L'enfant mange son repas dans l'ordre qu'il souhaite. Cette présentation met en débat entre les professionnelles différentes conceptions du travail avec les enfants:

- (professionnelle 1) : «vous avez pu voir s'ils mangeaient tout ou ne prenaient que ce qu'ils aiment ?
- (moi) : non je n'ai pas fait attention à cela mais il ne me semble pas que ça préoccupait les professionnelles
- (professionnelle 2) : Oui, mais moi je vois bien ce qu'il y a derrière, c'est les nouvelles directives, on laisse les enfants faire ce qu'ils veulent...
- (professionnelle 3) : pas forcément, ce n'est pas parce qu'ils commencent par le fromage ou le fruit qu'ils ne vont pas manger le reste
- (professionnelle 4) : c'est vrai, même chez nous quand il y en a un qui ne veut pas manger l'entrée on insiste un peu mais bien souvent s'il ne veut pas, on laisse aussi et il passe à la suite
- (professionnelle 2) : sauf que ce qui change c'est qu'on l'incite quand même, on lui explique que c'est important pour lui, pour grandir...
- (professionnelle 3) : moi je trouve ça bien, parce que je pense que même s'ils ne mangent pas tout, ils compenseront le soir avec leurs parents
- (professionnelle 5) : non alors là je ne suis pas d'accord, ils ne compenseront rien du tout ! Regarde les parents de G., ils n'arrivent pas à lui dire non alors tu penses que le soir le gamin doit faire ce qu'il veut au repas. Pour nous c'est sur c'est plus simple, on se casse moins la tête, mais, bon je ne trouve pas que soit éducatif. Après à l'école avec la cantine ils prendront bien leur repas dans l'ordre. Alors autant les habituer dès maintenant...

Ces échanges à propos d'un événement qui a retenu plusieurs fois mon attention dans les crèches, viennent confirmer que la singularité de ce cas peut permettre des argumentations de portée plus générale et à ce titre comporte un potentiel de réflexion intéressant pour la formation.

De la « pensée par cas » à la conception de la formation.

Le travail de conception de la formation traverse l'immersion sur les différents terrains même s'il reste en arrière plan dans le moment où je m'attache à comprendre le travail du point de vue des personnes qui l'exercent.

Les étapes implicites de la conception de formation

La conception de formation s'effectue de plusieurs manières. Dans le cours même des observations, l'identification des événements permettant de développer une pensée par cas est surdéterminée par les enjeux de formation qui sont les miens. L'ethnographie combinatoire que je mets en place est directement liée à la manière dont je cherche à appréhender les modes d'engagement des professionnels dans leur travail, à découvrir les savoirs qu'ils mobilisent pour cela, les risques et les épreuves qu'ils traversent, les contextes qui facilitent ou empêchent leur créativité et leur intérêt au travail... De ce point de vue, « la pensée par cas » constitue une ressource précieuse pour appréhender les raisonnements et les argumentations développés par chacun pour mener à bien sa propre action.

Dans les restitutions collectives que je fais, la présentation des différents cas que je rapporte me permet de vérifier ce potentiel de réflexion pour la formation par la manière dont les professionnelles s'emparent des questions qu'ils soulèvent. Ces cas me permettent d'anticiper les questions que je pense importantes d'aborder en formation, maintenant que je connais mieux le travail de ces professionnelles. Si le cas proposé ne devait pas générer d'échanges, ce qui jusqu'à maintenant ne m'est pas arrivé, je ne le retiendrais vraisemblablement pas pour concevoir la formation. Le travail de terrain, tel que je le conduis, permet donc de cerner concomitamment l'activité du point de vue des professionnels et les questions à travailler pour la formation.

Penser l'ingénierie à partir du travail de terrain

Si le travail de terrain permet de documenter de nombreux cas qui peuvent servir à la formation, il demeure insuffisant en tant que tel pour constituer une formation. La richesse potentielle de ces cas nécessite un travail supplémentaire de réélaboration pour structurer un processus d'apprentissage contribuant au développement de compétences de professionnels débutants ou déjà qualifiés.

L'ingénierie de conception que je conçois à cette étape du travail est donc directement liée aux conceptions de la formation que je développe. Les cas que je retiens pour la formation sont ceux qui suscitent des débats à la fois d'ordre pratique pour appréhender les manières de s'y prendre avec les enfants et les savoirs requis pour y parvenir mais qui génèrent également des « débats de normes » (Schwartz, 1988, 2012) recouvrant toujours les dimensions politiques du travail.

L'immersion auprès de professionnels me permet donc dans un premier temps de repérer et d'apprendre par moi-même, les épreuves des professionnels, d'en dégager progressivement les complexités et d'appréhender leur potentiel formatif. J'effectue pour cela à la fois un travail d'observation et de sélection de moments susceptibles de

favoriser « une pensée par cas » mais également un travail d'interprétation et de mise en lien de données recueillies à d'autres moments sur le contexte du travail, les modes d'organisation, les conditions d'emploi...

Dans un second temps, je mets à l'épreuve cette première compréhension des situations retenues pour m'assurer à la fois de la pertinence de mes analyses du point de vue des professionnels et de leur intérêt pour le développement des compétences et la formation. J'ai alors l'ensemble des éléments pour me permettre de structurer des ressources pédagogiques et des programmes de formation.

CHAPITRE 6

Approche méthodologique

Après la présentation de mon approche d'inspiration ethnographique et clinique je me propose dans ce chapitre d'aborder la question des méthodes que j'emploie pour appréhender le travail en train de se faire du point de vue des professionnels qui le font. Il ne saurait être question d'une présentation exhaustive de mes manières de travailler; une telle présentation n'aurait pas de sens puisque je ne travaille pas en reproduisant les mêmes protocoles d'une recherche à une autre mais en me référant à des principes d'action que j'ajuste ou modifie en fonction des possibilités des professionnels et des milieux de travail que je cherche à explorer. Ces ajustements systématiques ne signifient pas que j'agis sans théories ou méthodologies structurantes, mais ces dernières s'hybrident et se transforment nécessairement avec les exigences des terrains professionnels qui font l'objet de l'investigation.

Ce chapitre explicite une dimension de mon approche ethnographique que je laisse souvent dans l'ombre dans mes articles pour privilégier la présentation de mes résultats de recherche. Il montre mon travail pour accéder au travail des professionnels. En premier lieu je reviendrai sur le statut des matériaux dans une recherche d'inspiration ethnographique où le chercheur est confronté à un ensemble touffu d'informations

hétérogènes, susceptibles de devenir des données signifiantes. La place que j'accorde à la contingence sera au cœur de cette première présentation méthodologique. Je présenterai ensuite des méthodes dont je me sers fréquemment pour réaliser ce type de recherche.. Je terminerai cette présentation par les manières de rendre compte de ces analyses pour en faire usage soit à des fins de formation, soit pour la communauté scientifique.

La place de la contingence dans le travail de recherche

Dans une approche d'inspiration ethnographique, dès le moment où le chercheur négocie sa venue sur le terrain avec d'autres professionnels, la recherche commence. Il est aussitôt pris par un nouveau « monde de paroles » (O. Schwartz, 1993 / 2011) qui va constituer son matériau de travail. Que retenir ou prélever de cet ensemble indistinct pour le travail de recherche ? Comment opérer la sélection de ce qui peut relever du matériau de la recherche, de ce qui est lié à ses propres appréhensions, de ce qui est hors champ au regard de la recherche ? Comment différencier l'éprouvé de l'objectivable ? Le statut et l'usage de ces « quasi données » perturbent certaines conceptions positivistes du travail scientifique où le principe de la preuve est au cœur de la fiabilité de la démarche d'un chercheur. Faut-il pour autant ne pas tenir compte de ces éléments au motif de leur labilité ? Ce point de vue ne risque-t-il pas d'amener à une position excessive où les visées des professionnels sur leur travail n'auraient pas d'intérêt pour le travail scientifique si elles ne peuvent s'ancrer dans un dispositif de vérification ?

Le statut des données dans le travail de recherche

S'il est communément admis aujourd'hui que la présence sur un terrain est nécessaire pour observer et comprendre le travail effectivement réalisé, il est moins reconnu que ce travail passe aussi par une proximité avec les professionnels concernés et que, de ce fait, oblige le chercheur à travailler avec eux et non pas seulement *sur* eux.

Les démarches d'inspiration ethnographique se trouvent en effet marquées du sceau d'une ambiguïté : d'un côté il est reconnu que d'être auprès, voire avec des professionnels donne accès à une compréhension nouvelle de leurs activités, mais de l'autre, cette proximité tend à soumettre le regard scientifique au point de vue profane, c'est à dire à minimiser sa portée scientifique quand il ne s'agit pas de mettre en garde sur ses apparences trompeuses. Pour ma part, je rejoindrais Hopper en considérant

que les approches d'inspiration ethnographique qui« produisent des effets, ordonnent des enjeux, intéressent des acteurs, suscitent des débats au delà de l'arène académique » (Hopper, 2003, p.447), relèvent aussi de démarches scientifiques.

Même si ces approches ne peuvent prétendre au même capital de généralisation et de validité scientifique que des démarches expérimentales, cela n'empêche pas d'admettre que la fragilité et la contingence du travail de terrain, s'ils sont pris en compte dans les analyses du chercheur, ne constituent pas des obstacles au travail scientifique. Les deux approches ne mobilisent pas le même rapport aux savoirs. Les premières le valorisent en tant que principe scientifique de portée générale voire universelle, les secondes lui reconnaissent une validité plus limitée, volontairement située, mais néanmoins utile à la compréhension des systèmes de travail. L. Tanguy rapporte par exemple à propos d'un programme en intelligence artificielle consacré à redéfinir les cognitions que « la moindre surprise n'a pas été de constater que les (connaissances) les plus importantes et les plus difficiles à codifier relèvent non pas d'un savoir spécialisé et rare, mais du sens commun » (Andler, 1987, p.12 cité par Tanguy, 1994, p.191). Ce « revirement » dont elle fait état à propos de cette étude est symptomatique de la fragile légitimation des approches situées à qui il est difficilement reconnu que la singularité d'une situation peut aussi comporter un potentiel de généralisation scientifique.

L'empirisme requiert des règles et des méthodes, qui n'excluent pas nécessairement l'usage de démarches de recherche plus organisées, mais qui supposent de travailler avec de multiples sources d'informations, sur des temporalités différentes et qui mobilisent parfois l'élaboration d'approches innovantes et spécifiques.

Les méthodologies pour conduire ce type de démarche ne sont pas programmables, telle une procédure d'application systématique, parce que les différents paramètres à prendre en compte pour trouver sa place sur un temps long auprès de professionnels s'organisent en de multiples configurations, qui s'apparentent aux images d'un kaléidoscope. La systématisation de la configuration à trouver va largement dépendre d'éléments constitutifs récurrents: un terrain (au sens d'espace social), des enjeux sociaux, des sujets humains ou non humains, des objets avec lesquels ils peuvent être en interaction et des chercheurs soumis eux-aussi à diverses contraintes et dans un rapport toujours singulier au terrain considéré. Pour chaque recherche que j'ai conduite, la manière de faire accepter ma présence dans le travail fait l'objet d'une co-construction. Les professionnels de terrain, par les conditions qu'ils posent, sont souvent décisionnaires ou du moins orientent largement la manière de s'y prendre.

Certaines crèches m'ont acceptée à la condition que je reste extérieure et n'intervienne pas dans le travail avec les enfants ; d'autres ont au contraire préféré que je sois plutôt observatrice-participante et contribue à certaines activités.

J'ai pour habitude d'accepter ce qui m'est proposé, pour manifester à mes interlocuteurs que je prends en compte leurs contraintes ou leurs souhaits. Pour autant, dans le cours du travail, une fois que la relation est installée avec les professionnels que j'observe, j'effectue des modifications dans les protocoles initiaux.

Une Caf avait notamment accepté que je vienne observer les contrôleurs à la condition d'établir avec eux un calendrier déterminé à l'avance. Cette modalité m'a d'emblée paru suspecte : je craignais que les contrôleurs réservent certains dossiers pour les jours où je viendrais alors que je souhaitais observer un travail quotidien non préparé. Je l'ai néanmoins acceptée. Après un mois respectant ce protocole, cette manière de procéder s'est avérée peu pertinente, y compris pour le contrôleur.. Nous avons donc revu ensemble les modalités de ma venue. Pour parvenir à ce changement il fallait du côté du professionnel que la crainte de me dévoiler son travail soit dissipée, et de mon côté que je sois en situation d'argumenter une autre manière de procéder que je n'étais pas en mesure de proposer au début du travail.

Ces modifications supposent souvent que l'observateur soit un peu aguerri à son terrain, pour pouvoir argumenter sur une autre manière de procéder. Il s'agit donc d'un dialogue entre les deux et non de l'imposition d'une position, émanant des exigences du chercheur, au nom de la/sa science.

Diversité des sources, des temps et des destinataires

Un travail ethnographique suppose dans un premier temps de s'attacher à voir, entendre, ressentir, comprendre ce qui se passe dans l'espace social et professionnel où vont évoluer les personnes concernées par la recherche. S'intéresser ainsi largement au contexte avant mais aussi pendant l'exploration plus précise des situations, constitue une première difficulté pour définir le statut de ces informations. Ce que le chercheur peut entendre, percevoir, ressentir, est difficile à saisir en vue d'un usage ultérieur précis, destiné au travail scientifique.

Le chercheur est confronté à un « halo de quasi données » (Schwartz1993 / 2011) qui ne relève pas d'une observation systématique mais de sa disponibilité et de son engagement, pour découvrir le milieu de travail où il tente d'effectuer son immersion. Le cadrage des données de la recherche ne se détermine donc pas a priori en fonction

d'un protocole de recueil planifié dans le temps, mais s'établit progressivement. Le chercheur fait face à une diversité de sources, qu'il devra trier et organiser pour ne pas homogénéiser des informations relevant d'origines diverses.

Sur le plan méthodologique, cette situation implique de renoncer à une planification rigoureuse, effectuée sans prendre en compte les contraintes des acteurs du terrain considéré.

Les débuts d'une recherche sont toujours délicats pour moi, tendus entre la nécessité de s'adapter aux demandes des interlocuteurs des terrains et les obligations de produire le travail attendu dans un temps déterminé, souvent non négociable. Ces exigences ne peuvent être absentes des préoccupations du chercheur et de ce point de vue orientent le travail en délimitant le champ à investiguer. Si la planification du travail n'est pas souhaitable pour laisser une place à la contingence, les bornes temporelles du contrat de recherche structurent malgré tout son empan temporel. Ces bornages constituent le cadre contraint au sein duquel je vais déployer des méthodologies qui préservent une certaine suspension du temps pour aborder le travail du point de vue des professionnels qui le font ; ils contraignent néanmoins à un certain rythme ce qui me conduit parfois à renoncer à cette modalité si le temps de cette immersion n'est pas compatible avec celui de la recherche.

La méthodologie se fonde en effet sur cette possibilité de travailler dans des temporalités suffisamment longues pour en extraire, dans une approche bricoleuse, le maximum d'informations, dont l'usage ultérieur, ne peut être assuré avec certitude, dès les débuts de la démarche. En effet, les démarches ethnographiques ne sont pas tendues dans un premier temps, vers l'après du travail de terrain et les échanges qu'elles vont engendrer au sein de la communauté scientifique mais restent d'abord attachées à l'ici et maintenant de la compréhension du travail des professionnels. Elles combinent contingence et contraintes des commanditaires, ce qui relève à chaque fois d'un pari : celui d'arriver à prendre place sur le terrain sans le mystifier mais sans le segmenter en fonction des catégories du chercheur ou de ses contraintes professionnelles pour privilégier la production rapide de résultats. Ce pari n'est cependant pas complètement aléatoire mais tient en grande partie à la manière dont le chercheur manifeste son intérêt pour comprendre les questions qu'il doit élucider, du point de vue des professionnels.

Les méthodologies mobilisées dans le cours de l'immersion

Lorsque que je m'engage dans une telle démarche, je suis confrontée à plusieurs types de difficultés pour prendre place sur un terrain et identifier dans le cours même de ma découverte ce qu'il serait pertinent que je relève ou comprenne du milieu afin de développer et enrichir mes questions de recherche.

Un continuum allant de l'empirie aux protocoles de travail pré-établis

Contrairement aux recherches effectuées selon des processus plus organisés et linéaires, la démarche ethnographique suppose de ne pas structurer avant l'immersion sur le terrain un questionnement qui surdétermine la compréhension du travail observé. Les débuts de mes recherche s'effectuent par tâtonnements successifs mobilisant d'une part ma subjectivité qui me rend plus ou moins sensible aux situations que je découvre et d'autre part par mon parcours, mes théories, mes méthodes, mes objets de travail, les contraintes spécifiques du travail à conduire...Je dirais que j'avance dans mes recherches sans cadre constitué très construit mais avec un cadre constituant, structuré en grande partie par mon expérience, qui s'enrichit de chaque nouvelle recherche. Je m'intéresse plus particulièrement aux dimensions peu visibles, insues de l'activité des professionnels, à la manière dont ils apprennent de leur travail et se construisent une expérience pour arriver à concilier de manière singulière créativité, valeurs et normes. Ces intérêts orientent mes manières de voir et ma façon de prendre place sur les terrains, mais n'imposent pas de protocoles particuliers systématisés.

Au cours de mon avancée dans la spirale de l'immersion, les tâtonnements initiaux font place à plus de structuration et les méthodologies que j'emploie sont de plus en plus précises, labellisées. Je mobilise ainsi un ensemble de méthodes se situant sur un continuum allant de l'empirie, créativité du chercheur, à l'usage de méthodes plus structurées, nécessitant parfois le respect de protocoles rigoureux.

Dès que je me repère mieux dans l'organisation et le fonctionnement collectif d'une organisation, je suis plus disponible aux petits événements qui viennent troubler le cours habituel du travail et je peux mobiliser des méthodologies plus structurées portant sur des points précis. .

Avec les contrôleurs des CAF, je les ai d'abord suivis en me laissant totalement guider par eux. Progressivement, quand j'ai mieux compris leurs modes d'organisation, j'ai focalisé mon regard sur certaines de leurs actions puis déployé des modalités d'observation plus systématisées sur des moments précis (leurs manières de prendre des notes pendant l'entretien avec l'allocataire, d'engager le

contrôle...). Ces modalités plus structurées, parce que je peux les dupliquer, me permettent d'effectuer des comparaisons entre contrôleurs d'une même CAF ou de CAF différentes ; elles me servent donc à repérer progressivement ce qui structure ces différents moments : j'ai pu par cette méthode, par exemple, comprendre que les prises de notes dans le cours de l'entretien avec l'allocataire relevaient d'une stratégie qui aidait à garder la face et non à noter des informations qu'ils possédaient souvent déjà. (Ulmann, 2005, 2012)

Les premiers moments fondateurs

Les premières fois sur un terrain sont pour moi très éprouvantes à la fois parce que je m'investis beaucoup pour ne rien perdre de ce que je vois, perçois, entends, éprouve... et parce qu'il est important de créer rapidement un intérêt de travail partagé avec les premiers professionnels rencontrés pour que les possibilités d'une immersion longue puisse s'enclencher facilement. Il s'agit donc de me mettre en situation de m'engager dans un nouveau terrain de recherche.

Expliciter la manière dont je m'y prends les premières fois, n'est pas aisée : ces modalités diffèrent à chaque fois ; pourtant, à partir de cet aléatoire de la première rencontre, je repère une constante : celle, de me laisser affecter par ce qui se passe.. JP.Olivier de Sardan (1995) note la difficulté d'apprendre à faire ce type de travail de terrain : les manuels oscillant « entre la description de techniques d'enquêtes spécialisées, les conseils utiles ou pieux, et la présentation de domaines de recherche » (Olivier de Sardan citant Cresswell & Godelier,1976), sont peu explicites sur la présentation des méthodologies de l'empirie, sans doute, me semble-t-il, parce que ces démarches supposent la mise au travail de la subjectivité du chercheur qui est souvent mal venue pour le travail scientifique.

Il serait erroné de laisser penser, en dépit de cette incertitude, que je me laisse complètement porter par la contingence de la rencontre. Cette approche ouverte requiert un certain savoir-faire, qui n'est pas un mode d'emploi, mais plutôt une méthodologie impliquant, comme toute enquête, une certaine position du chercheur. Deux modalités de travail contribuent à étayer cette disponibilité subjective pour ne pas me perdre dans le maquis des informations: la préparation de ma venue et mon attention aux lieux et aux espaces.

La préparation des premiers moments

En ce qui concerne la préparation des premiers moments, il ne s'agit pas d'élaborer une grille de questionnements, mais plus simplement de me documenter sur le milieu. Je ne vais jamais sur un nouveau terrain sans lire à son sujet. Ces lectures m'acculturent mais surtout m'aident à me forger une représentation de ce que je vais peut être trouver sur place. Elles construisent ce que Jobert nomment « des horizons d'attente ». Sur le terrain, ces horizons d'attente me sont utiles de deux manières : d'une part, ils orientent mon regard et me permettent d'appréhender les écarts entre ce que je m'imaginai à partir de ces premières lectures et ce que je comprends dans les premiers échanges ; d'autre part, ces premières représentations, même en partie erronées m'aident à questionner mes interlocuteurs, à faire part de mon étonnement, à manifester mon intérêt pour leur travail. Ces connaissances même sommaires, voir erronées, contribuent à instaurer un échange avec les professionnels et me servent à fonder un intérêt partagé, pour que ma recherche puisse aussi traverser voire intégrer, leurs préoccupations.

La construction de ces horizons d'attente s'effectue donc fréquemment par des lectures liées au milieu professionnel qui va être investigué.

L'ergonomie des espaces

Sur place, j'attache une grande importance aux lieux et à l'espace : l'implantation géographique, sa facilité d'accès, la manière dont les espaces de travail sont installés et distribués, la présence ou non de lieux permettant la convivialité, l'aménagement des espaces individuels, la présence des informations affichées sur les murs, l'accessibilité facile ou au contraire sécurisée de certaines pièces, le bruit, le désordre ou l'ordre de certains lieux... Cette attention à l'ergonomie des espaces me donne accès à une certaine compréhension de la matérialité du travail et des rapports sociaux. Je me garde d'en déduire quoique ce soit dans ces premiers moments, mais en y portant attention et en notant ce que je perçois, je m'oblige à m'immerger dans ce monde professionnel que j'essaie de découvrir de l'intérieur, c'est à dire du point de vue des professionnels.

Avec le temps, certains éléments sont des indices auxquels je suis très vite sensible et qui me conduisent rapidement vers des questions concernant le travail collectif. Je suis toujours attentive dans les crèches à ces quelques détails: les affiches d'informations destinées aux parents, et notamment le ton avec lequel elles sont rédigées; la présence ou l'absence d'une caisse comprenant des chaussons de propreté destinés aux parents avant d'entrer dans la crèche ; le bruit, et notamment les cris des professionnelles comme ceux des enfants ; la place du bureau de la directrice par rapport aux salles de jeux des enfants, le

cloisonnement ou au contraire l'ouverture des espaces. Mes expériences précédentes me conduisent à me faire violence pour ne pas plaquer sur ce nouveau lieu ce que cette ergonomie des espaces m'a permis de comprendre pour d'autres crèches. Elles me servent en revanche à confirmer ou enrichir ces données, voire à dégager de nouvelles configurations d'espace, et pour cela exigent la même rigueur dans mes prises de notes.

Ces informations perçues plus que parlées se révèlent rarement anodines dans le cours de l'activité des professionnels; à ce stade du travail, elles constituent des indices qui me serviront par la suite à déchiffrer les énigmes du travail. Comme le note M. Mannoni « le premier rendez-vous n'est souvent guère plus qu'une mise au point, une mise en ordre de pièces d'un jeu d'échecs. Tout reste à jouer par la suite, mais les personnages ont pu être mis en place » (1965 p.180). Il m'arrive en effet, de découvrir plus tard, parfois très engagée dans l'immersion, que ces informations vues ou perçues lors des premiers moments apportent des éclairages aux questions que je me pose dans l'instant présent, mais que je n'étais pas capable de me poser lors de ces premiers moments, alors même que tout était là pour que je puisse le faire.

Dans un entretien avec une assistante maternelle un samedi matin, je sens soudain une certaine déstabilisation. Le mari de cette femme entre à plusieurs reprises dans la pièce où nous échangeons, puis finit par dire : « bon... mais alors tu fais quoi ? Ca va être l'heure pour les courses ? ». Gênée, j'essaie de mettre un terme à l'échange assez rapidement pour ne pas déranger davantage ce que je pense être l'intimité de la vie de famille, mais cette femme relance l'échange à plusieurs reprises et en me quittant, me dit : « je ne savais pas qu'on parlerait comme ça. J'ai vraiment envie qu'on reprenne...» Après plusieurs mois de recherche avec cette assistante maternelle et deux autres, la question des tensions avec l'espace familial se révèle importante, notamment à l'occasion de choix à opérer pour elles entre s'occuper de leurs enfants ou les délaissier pour s'occuper de ceux des autres. La venue du mari dans cet échange liminaire me revient et je réalise, que sur le moment, je n'avais pas compris que son interpellation indirecte était peut être liée à son exclusion et pouvait signifier: le samedi le travail continue mais avec la mise à contribution de la famille. Le mari aurait-il souhaité prendre part à l'entretien du fait de sa participation au travail ? Mes observations et cet événement de la première rencontre, me conduisent progressivement à penser que la valorisation de la professionnalité de ces activités, ne relève pas si simplement de la dissociation des sphères familiale et

professionnelle ; le travail réel de la garde à domicile, étant structuré justement sur ce recouvrement voire cette intrication, sa valorisation doit passer par d'autres moyens. J'ai longtemps regretté, par la suite, de ne pas avoir pensé à cela sur le moment pour essayer d'intégrer le mari dans cet échange. Plusieurs mois de travail s'étaient écoulés depuis ce premier moment : je prenais seulement conscience de la place jouée par la famille dans le travail, alors que dès ce premier moment, les données de la question étaient là.

Ces premiers moments ne visent pas à recueillir des données immédiatement significatives mais ils impriment en moi de nouveaux questionnements que je déploierai en progressant dans le travail. Ces *impressions* diffuses dès débuts, vont peut-être constituer des *données* pour la recherche, plus tard, quand le travail sera avancé.

Ces premiers moments servent à installer la relation avec différents interlocuteurs, leur laissant la possibilité de me jauger, de m'évaluer sur de nombreux sujets, notamment mon savoir sur leur travail, et permettent de faire naître l'intérêt qu'ils pourraient trouver, eux aussi, à participer à ce travail en collaborant avec moi.

Parfois les professionnels savent utiliser ces premiers moments en usant de stratégies qui révèlent que dans ce moment là ce sont plutôt eux qui observent le chercheur que l'inverse.

C'est au cours de ces moments liminaires que les contrôleurs m'ont rapporté des anecdotes de contrôle extrêmes, plus ou moins enjolivées, qui ressemblent peu au travail que j'ai pu observer par moi-même. Avec le recul, j'ai compris que ces histoires de travail ont sans doute servi à provoquer ou à jauger mes réactions pour percevoir comment je me situais sur les questions du contrôle social.

Vraies, inventées, exagérées, ces paroles ne permettent pas d'accéder au travail réel qui m'intéresse mais néanmoins m'aident à saisir quelque chose du rapport au travail dont la signification s'élaborera plus tard. Doit-on exclure ce type de propos qui relèvent de « discours pré-construits visant au contrôle de la représentation de soi, voire (...) au souci de dissimuler certaines pratiques » ? (Arborio, 2007 : 26) N'est-ce pas se priver d'informations essentielles pour comprendre la manière dont les professionnels cherchent à mettre en valeur certains aspects des représentations du travail qu'ils exercent?

Le journal de recherche et son auxiliaire le « petit carnet »

Les données recueillies dans ces premiers moments ne le sont pas en vue des preuves qu'elles pourront produire ultérieurement, mais parce qu'elles sont ou seront peut-être significatives pour le travail qui va s'engager. Comme le souligne Goffman « le réel ou

l'effectif sont des catégories de nature hybride, composées à la fois d'événements perçus dans un cadre primaire et d'événements transformés, identifiés comme tels par chacun ». (1991 : 56).

Procédant d'une logique empirique, la validité de mes analyses relève davantage d'un travail réflexif et critique que d'un processus de contrôle, entendu comme la vérification d'un résultat. « C'est là toute la différence, particulièrement sensible dans des travaux descriptifs, entre un chercheur de terrain, qui a de ce dont il parle une connaissance sensible (par imprégnation), et un chercheur de cabinet travaillant sur des données recueillies par d'autres. Cette maîtrise qu'un chercheur acquiert du système de sens du groupe auprès de qui il enquête s'acquiert pour une grande part inconsciemment, comme une langue, par la pratique » (Olivier de Sardan, 1995)

Le journal de recherche constitue un outil de travail indispensable pour faire advenir au statut de savoir « cette connaissance sensible, par imprégnation ». Ce journal me sert à consigner plus facilement des données de nature hétérogène : verbatim, impressions, hypothèses d'analyses à confirmer... Ces informations sont à la fois directement liées aux observations et en même temps, relativement indépendantes de celles-ci puisqu'elles peuvent ne concerner que le chercheur. Le journal peut accueillir cette hétérogénéité, qui sera classée et ordonnée plus tard.

Tel que je l'utilise, il m'aide non seulement à retracer au moins en partie la densité de certaines journées d'observation où la prise de notes claires et précises n'est pas toujours possible, mais il m'est surtout utile pour commencer à prendre de la distance avec mon implication auprès des professionnels que j'observe.

Je me note des rappels pour tenter d'éclairer ce que je ne comprends pas : le travail ethnographique ne se limite pas seulement aux observations, il se double parfois d'enquêtes spécifiques et invisibles, pour comprendre ce que l'on voit mais aussi vérifier indirectement les propos qui me sont adressés.

Je peux y consigner plus longuement des propos entendus et notés de manière très elliptique sur mon carnet, des informations qui ne concernent pas directement l'activité mais qui me semblent néanmoins importantes, des échanges informels aux pauses méridiennes, un événement fortuit, des points de vue ou opinions sur les différents cas vus ensemble... En plus de ces éléments disparates, je m'attache souvent à y résumer les impressions et les sensations éprouvées sur la journée.

Lors d'une journée de travail avec un contrôleur, dans les premiers mois de la recherche, je retrouve dans mon journal ces notes écrites pour travailler le processus de déprise:

3/12 : Contrôleur P. 9h15→16h20

Matinée difficile à suivre : comment suivre le travail sur écran ? P. concentré sur le logiciel d'accès aux droits. Je ne comprends rien et il ne m'explique pas, est très concentré sur l'écran. Note diverses infos (surtout des numéros qu'il a déjà ?) : je ne comprends pas ce qu'il relève ni à quoi ça lui sert. (*Voir HL pour me faire expliquer la lecture des écrans*). Prend à chaque démarche nouvelle feuille sur son bloc : le nombre de feuilles pour chaque dossier signale donc la complétude de la démarche : « ça commence à être bon là » en montrant l'épaisseur du dossier de Mme G.

Dossiers sortis sur le bureau : G (API), F (régularisation de droits), FG (nouveau dossier (*lui demander qui l'a envoyé*)). Prend des notes sur l'écran pour chaque dossier : il en a 3 nouveaux par rapport à mardi (...)

Déjeuner dans « son café » : Me parle beaucoup plus aujourd'hui que mardi. N'est pas d'accord avec le texte envoyé sur la chartre. Vont réagir à plusieurs. Il me semble qu'il voulait que je lui en dise plus sur ce que veut faire la Cnaf avec cette nouvelle version. Ma manière de lui répondre a eu l'air de lui convenir. *Voir si G. va me parler aussi de ça.*

Après midi passionnant en fort contraste avec le matin :

Démarches impôts pour le dossier de G vu en visite le 3 : m'avait pourtant dit que les démarches préalables pour elle étaient finies : « là j'ai les éléments pour faire le rapport » → reprendre journée du 3. *Revenir sur ça avec lui vendredi*²⁶

L'agent des impôts aujourd'hui ne coopère pas, mais il ne m'en dit rien. Plutôt froid entre eux. Expédie

2^{ème} visite chez MG. (Cf journée du 21) Commence à se lâcher : ne fais plus de cinéma comme le 23 sur comment trouver de la monnaie pour payer le parcètre : « on se connaît maintenant... c'est pas possible pour nous d'avoir la monnaie à chaque fois donc en général on ne paie plus. Ca peut apparaître comme de la fraude, mais ça n'en n'est pas ». Equivalence entre frauder sur le parcètre est identique à la fraude aux prestations sociales ? La fraude aux prestations serait le contraire d'un comportement citoyen *Creuser cette question avec lui et les autres.*

Problème résolu pour le paiement des amendes : les contractuelles les connaissent. Donc Idem que pour les passes des digicodes avec les facteurs (journée du 10/10). (*Comment se font-ils connaître ? La caisse aide ? C'est entre eux ? ca se sait ? Voir NP*) *Transmissions de ficelles informelles de métier ? S'il*

²⁶ Je retranscrits en italiques ce qui sur mon journal de recherche est dans la marge ou surligné

n'avait pas eu la clef du facteur, il n'aurait pas pu faire 4 visites sur les 6, codes faux. Le contrôle de la CAF se fait donc avec l'aide des autres professionnels donc voir cette dimension contrôle territorial avec les autres contrôleurs de Poitiers.

Le journal ne trace pas seulement la somme de ce que j'ai pu voir, entendre, faire durant la recherche, il me permet de garder une trace de ce que j'ai fait, compris, engagé comme échanges et ce que je dois aussi faire pour approfondir différents points.

Par le moyen de ces notations, cet outil me permet de revenir à des situations passées. Il occasionne des retours dans le temps sur ce que j'ai déjà fait ou vu, ce qui est en suspens, ce que j'avais déjà noté et parfois oublié, les comparaisons que j'établis avec d'autres professionnels.

Retisser les logiques internes du travail

Une des difficultés de l'ethnographie consiste à comprendre la logique de travail des professionnels qui ne se structure pas sur la même temporalité que les observations. Le journal aide à retrouver les fils invisibles de l'épaisseur du travail pour mieux comprendre ce que je peux voir, entendre, saisir dans le cours même du travail.

Je dirai, pour rester dans le champ de l'apprentissage, que grâce au journal de terrain j'apprends sur moi autant que sur le travail que j'explore. Son écriture mais également sa relecture régulière me conduisent à faire des révisions, à percevoir et tracer ma propre évolution, à comprendre comment moi-même je me déplace subjectivement dans les mondes professionnels que j'explore, à saisir mes propres difficultés à admettre certaines situations, à repérer mes erreurs... Il installe une dimension temporelle dans mes élaborations, qui serait perdues si elles n'étaient pas notées. J'y découvre « un savoir qui ne répond à aucune question préalable et dont la pertinence tient au contraire aux interrogations qu'il suscite. En percevant chez autrui une autre façon d'être humain, l'ethnologue l'entra-perçoit latente en lui-même. Et s'il ne l'entra-percevait pas en lui-même, il ne la percevrait chez autrui » (Sperber, 1982 : 45)

Par le temps d'écriture ou de relecture qu'il mobilise, le journal de recherche contribue à ce processus de déprise qui me permet de cheminer des impressions vécues, subjectives à la compréhension progressives puis à l'analyse organisée de ces impressions dans mes propres observations.

Avec le temps, c'est à dire avec la compréhension du terrain, les éléments consignés dans ce journal varient, se font plus synthétiques et sont déjà très proches des interprétations ou des hypothèses de travail qui se construisent tout au long de la recherche, sans que j'en aie forcément conscience durant le moment de l'observation.

Outil de réflexions personnelles à visées épistémiques et non « narcissiques » (Bourdieu, 1980), le journal de recherche diffère fondamentalement d'un journal intime et s'avère une pièce maîtresse du dispositif méthodologique de l'ethnographie pour compléter et développer les notes et décrire les impressions subjectives émanant du travail de terrain.

Sa visée est double, elle concerne le chercheur en tant que sujet impliqué dans la situation qui doit opérer un travail réflexif pour s'en distancer, mais elle est une première remontée adressée à la communauté scientifique. De ce point de vue, le journal constitue un outil pivot entre le terrain et le travail scientifique qui permet de réduire, (sans l'annuler) cet empirisme pour se maintenir à égale distance de l'illusion positiviste et du subjectivisme.

Notes et petits carnets

Le petit carnet est complémentaire du journal de terrain. Le premier permet de prendre des notes dans le cours même des observations, tandis que le second s'effectue à distance du temps de l'immersion pour développer, compléter ou analyser les notes elliptiques du petit carnet.

Si ce carnet est souvent qualifié de « petit » c'est qu'il fait référence, à ceux employés par les peintres ou les architectes qui se rangeaient aisément dans les poches pour un usage rapide. Le petit carnet, dans ces métiers sert à capter quelques données, des esquisses ou des cottes de travail pour revenir ultérieurement sur ces éléments notés, souvent à la hâte et en rendre compte, plus précisément dans un second temps. Il est un auxiliaire de mémoire qui capte rapidement et sur le vif ce qui est vu.

Le « petit carnet » fait aussi référence aux savoirs ouvriers que ces derniers notaient par devers eux pour garder trace de modalités de travail, différentes des prescriptions officielles qui devaient rester méconnues de la hiérarchie. Il relève de l'intime pour des fins professionnelles.

Si je préfère le terme de « petit carnet » à celui de prise de notes, c'est que dans le cours des observations les prises de notes sont fréquemment délicates à effectuer, parfois impossibles. Elles nécessitent une certaine discrétion ou habileté, largement facilitée par un matériel petit et aisément maniable. Elles sont aussi des formes personnelles d'écrits, qui n'ont d'autres destinataires, dans ce format, que moi-même. En ce sens, comme pour les milieux ouvriers, ces notes prises à la hâte, doivent rester miennes.

Prendre des notes est une activité ordinaire dans les mondes universitaires, mais dans le cadre d'une approche de type ethnographique, cette activité d'écriture peut créer du décalage avec le travail en cours: elle signale une présence insolite, celle du chercheur.

Ce signalement, quand le chercheur cherche à s'intégrer sur son terrain peut apparaître comme l'indice d'un comportement décalé, inadéquat, suspect et empêcher le rapprochement souhaité auprès des professionnels. La prise de notes est donc parfois impossible et c'est la mémoire du chercheur qui est mise au travail.

La prise de notes entraîne également une gestuelle qui peut faire référence à des positions de contrôle. Elle fige des paroles qui étaient plutôt dites pour s'envoler, ce qui est peut être difficile à supporter pour les professionnels. Il est donc souvent nécessaire de trouver des manières de noter ajustées à la situation qui permettent de ne pas perdre ce que l'on observe ou entend sans se faire absorber par ce travail de notation pour se maintenir dans l'actualité de la situation.

Enfin ces notes ne sont jamais seulement factuelles mais toujours corrélées aux usages que l'on prévoit d'en faire ou à une intention qui semble sur le moment de l'écriture, importante pour le futur. La tension qui peut résulter entre prendre des notes pour un usage ultérieur et rester disponible au déroulement de l'activité est une autre difficulté du travail ethnographique. En apparence activité ordinaire, la prise de notes met en tension le chercheur. Celui-ci doit en effet rester attentif à ce qui se déroule sous ses yeux et consigner la complexité et la fugacité de ce qu'il voit, entend, ressent pour un usage futur. Cet exercice délicat à conduire nécessite de savoir modifier ses propres habitudes de travail.

Lors de mon travail avec les contrôleurs prendre des notes pendant les entretiens avec les allocataires pouvait déranger l'économie de la rencontre. Avec le temps, j'ai surmonté cette difficulté en ajustant mes manières d'agir à celles du contrôleur. Dès qu'il notait des informations sur ce que lui disait ou montrait l'allocataire, je notais, moi aussi, des éléments qui me paraissaient importants. En le suivant ainsi dans ses mouvements, j'ai pu m'ajuster corporellement à sa gestuelle. Cette situation nouvelle m'a permis d'appréhender différemment son point de vue et j'ai découvert en corrélant les informations données par l'allocataire et ses prises de notes, que ces dernières lui servaient assez peu à garder la trace des informations mais lui permettaient plutôt de garder une contenance face à l'allocataire.

Dans ce travail de recueil de l'information, l'engagement corporel me paraît important à éprouver, et de mon point de vue, ne peut être remplacé par les méthodologies plus sophistiquées qui captent des informations sans cette mise à l'épreuve corporelle du chercheur. Cette gestuelle donne parfois accès à de nouvelles compréhensions des actions ordinaires effectuées par les professionnels observés. Elle est une

manifestation de l'engagement de soi dans la compréhension des épreuves vécues par l'autre et de ce point de vue constitue un socle pour appréhender le travail du point de vue des acteurs qui le font. Pour reprendre Katz, cité au chapitre précédent, « l'environnement absorbe ».

De l'empirie aux méthodologies plus structurées

Après la présentation succincte de ces quelques méthodes relevant d'un empirisme volontaire et assumé pour engager mes démarches de recherche, je présente maintenant quelques méthodologies plus habituelles comme l'observation ou les entretiens que je combine souvent avec ces méthodologies empiriques. L'usage de ces méthodologies suppose, comme je l'ai déjà évoqué, que la recherche soit déjà bien engagée et les relations avec les professionnels établies.

L'observation du travail

Je fais le choix dans cette présentation des méthodologies de différencier ce que j'ai nommé les premiers moments des méthodologies d'observation. La description de ces premiers moments relève bien évidemment de l'activité d'observation du chercheur. Ce qui différencie cependant les observations effectuées lors des premiers moments de celles que j'effectue dans le cours de la recherche, c'est que les premières ne sont pas dirigées a priori vers un objet précis. Je me laisse d'abord éprouver par le nouveau monde de paroles et progressivement je prends différents appuis, notamment sur l'ergonomie de l'espace, pour tenter de me situer tout en installant la voie de ma recherche.

Les modalités d'observation dans le cours du travail sont nombreuses, et les manières de faire varient souvent dans le cours même de la recherche.

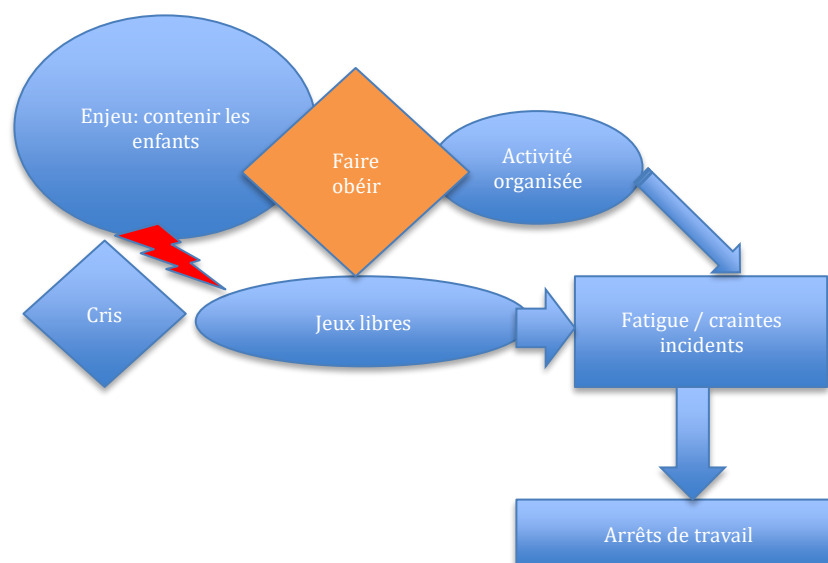
Pratique ordinaire mobilisée par tous quelque soit le statut, chercheurs, professionnels, étudiants l'observation paraît relever d'un allant de soi ne requérant aucune spécificité, si ce n'est l'attention de l'observateur. Pourtant, il ne suffit pas d'être là, présent pour justifier d'une observation; de même l'observation seule suffit rarement pour affirmer que l'on a vu et donc compris le milieu observé. Ainsi quelle que soient les modalités d'observation choisies, sans implication du chercheur ou au contraire en observation participante, armée ou flottante, cette pratique suppose le couplage avec des entretiens complémentaires avec les acteurs observés et un travail réflexif de déprise qui permet la mise en relation de données observées à différents moments. Sans cette combinatoire avec la parole des personnes observées et le travail de déprise effectué avec le journal de recherche, l'observation peut engendrer de nombreuses méprises,

notamment celles qui « consistent à penser que le réel se donne à voir » (Arborio, 2007). « On n'y voit rien » (Arasse, 2014) quand on part observer sans préparation ou sans l'étayage d'une parole. C'est par la mise en relation de ces différentes données que je peux construire une interprétation de ce que j'ai vu.

Dans une crèche où j'effectue des observations je note dans le cadrage général effectué avec la directrice que les professionnelles ont fréquemment des arrêts de travail courts (de deux à cinq jours en moyenne).

J'observe par ailleurs que les professionnelles effectuent de nombreuses activités avec les enfants. Les journées alternent donc entre activités organisées (lectures d'histoires, jeux d'eau, jeux de motricité...) et des jeux dits « libres » où les enfants peuvent jouer librement sur le tapis avec des jouets mis à leur disposition, tout de suite après une activité organisée. Dans mes notes, je vois que le temps pour arriver à organiser l'activité (appeler les enfants, les faire asseoir sur le tapis s'il s'agit d'une histoire ...) est légèrement inférieur voire égal au temps de l'activité elle-même et que la professionnelle a parfois beaucoup de mal à obtenir ce qu'elle veut (un enfant est appelé cinq fois pour venir s'asseoir sur le tapis avec autres). Je note aussi que ces jeux libres semblent les plus délicats à surveiller parce que c'est là que les professionnelles crient le plus. Dans les entretiens l'une d'elle, expérimentée, me dit que ces moments de jeux libres sont ceux qu'elle redoute le plus parce que les enfants courent partout et que c'est là qu'il se produit souvent des incidents. Sa collègue fait un développement sur les enfants qui sont de moins en moins attentifs et obéissants et qu'il devient de plus en plus difficile de lire plus de trois histoires à la suite « *ils tiennent de moins en moins... Certains jours c'est assommant* ». Elles déplorent le manque d'effectif et le nouveau décret qui augmente le nombre d'enfants.

Dans mon journal de recherche, quand je retravaille ces différentes données, j'en arrive à ce schéma :



Progressivement je comprends que l'enjeu essentiel de ce travail consiste à contenir les enfants et que l'organisation d'activités permet essentiellement cette maîtrise des groupes d'enfants. Dans ce travail de contenance je note des moments particulièrement délicats qui prennent du temps et génèrent souvent des cris chez les professionnelles. Je mets en lien la fatigue liée à ces cris et à la peur des incidents avec les nombreux arrêts de travail. Je fais l'hypothèse que ce mode d'organisation du travail qui fait alterner activité organisée et jeux libres pour contenir les enfants génère beaucoup de fatigue et peut expliquer les arrêts de travail.

Pour faire cette hypothèse, que je vérifierai par la suite j'ai eu besoin à la fois des observations sur les activités, mais également des remarques des professionnelles sur les enfants et des éléments sur le cadrage de la crèche concernant les arrêts de travail. Le travail de déprise m'a permis de mettre ces différents éléments en relation et a orienté mon regard sur les liens entre les manières de travailler, notamment l'organisation des activités, et la fatigue. J'en déduirai plus tard deux configurations différentes d'organisation.

L'objectivité du chercheur dans le travail d'observation

L'intérêt des démarches d'inspiration ethnographique ne se situe pas dans la possibilité d'obtenir des données pures, une fois que le chercheur est accepté et observe. Les observations rapportées sont, comme le rappellent Dubost et Lévy (2006), indissociables des conditions de leur émergence qui leur donnent sens. Parmi ces conditions, et au sein du contexte social qui « colore » la recherche, figure l'implication du chercheur lui-même dont on ne peut postuler la neutralité. « Au lieu de déplorer la

perturbation due à notre présence (...), et au lieu de mettre en doute l'objectivité de toute observation du comportement, nous devrions aborder la difficulté d'une manière constructive et découvrir *quels insights positifs non susceptibles d'être obtenus par d'autres moyens, nous pouvons tirer du fait que la présence d'un observateur (qui est du même ordre de grandeur que ce qu'il observe) perturbe l'événement observé* » (Devereux, 1980 : 369).

Chaque situation observée est de toutes les façons liée à la situation d'enquête mise en place. Elle est donc « un effet de la situation » (Schwartz, 1993 / 2011) et non une réalité naturelle qui préexisterait à la venue du chercheur. La présence du chercheur sur le terrain ne le protège ni d'une mise en scène de travail destinée à l'impressionner, ni de son escamotage pour le maintenir en dehors de pratiques que les professionnels ne veulent pas dévoiler. Souvent cependant, les exigences du travail finissent aussi par l'emporter et, en dépit du dérangement produit par l'observateur, « l'activité n'est pas plus transformée qu'il ne paraît habituel et normal de le faire » (Goffman, 1991).

Dans le travail avec les contrôleurs, durant plusieurs semaines ceux que je suivais sur Paris, attachaient une grande importance à mettre de la monnaie dans les parcmètres pour me faire remarquer leur respect du droit à l'égard des procédures. Progressivement ils ont cessé mais cet arrêt a donné lieu à de jolis développements de leur part sur la question du respect de la loi et des droits qu'ils venaient contrôler chez les allocataires ; j'ai alors découvert comment sur l'espace géographique qu'ils avaient à contrôler, ils développaient des pratiques informelles de coopération avec divers acteurs susceptibles de leur faciliter la tâche: les contractuelles, les facteurs et les gardiens d'immeubles.

La perturbation liée à ma présence a conduit ici ce contrôleur a parlé d'une partie de son travail rarement évoquée : celle des liens qu'il instaure avec certains acteurs comme les facteurs ou les concierges d'immeubles. Je mets en lien ces modes de coopération informels et une opposition virulente que j'ai notée par ailleurs, à propos d'une nouvelle procédure qui les oblige à changer de territoire tous les trois ans pour effectuer leurs contrôles. J'en arrive à l'hypothèse que je pourrai confirmer à plusieurs reprises, que le travail du contrôleur implique de tisser un réseau relationnel informel sur son territoire, qui lui permet non seulement d'obtenir des informations importantes pour l'obtention des droits mais également d'aller plus vite dans ses contrôles et de respecter les objectifs chiffrés qui lui sont imposés. Je peux dès lors noter une tension voire une contradiction entre des injonctions de l'institution des CAF sur les pratiques de contrôle et les pratiques réelles des contrôleurs. Cette compréhension me conduira à une

enquête parallèle que je n'avais pas anticipée : celle de savoir si cette contradiction est réellement inconnue de la hiérarchie qui impose ces nouvelles normes ou s'il s'agit d'effets discursifs renvoyant l'institution des CAF à des questions plus politiques sur la complexité de ses missions.

L'observation d'une situation et la perturbation qu'elle peut engendrer dépend aussi beaucoup du mode d'implication du chercheur et du temps qu'il accepte de consacrer à cette étape de son travail. Il me semble que mon implication contribue à alléger le poids de ma présence auprès d'eux, notamment quand les échanges que je développe dans le cours des observations les intéressent. Dans ces moments d'échanges qui encadrent ou s'intercalent avec les observations, la manière dont les professionnels me parlent de leur travail en y abordant des points délicats me permet de déplacer la relation chercheur /professionnel en un rapport où le chercheur apparaît plutôt comme un témoin-interlocuteur : témoin dans la mesure où je n'interviens pas dans les actions à conduire, mais interlocuteur, parce que nous échangeons sur le travail en train de se faire. C'est finalement parce que les questions de recherche du chercheur sont en résonance avec celles des professionnels, que ces derniers vont trouver un intérêt à le supporter auprès d'eux durant de longs moments.

C'est au cours de ces échanges, de fait assez délicats à conduire, que le chercheur se donne à voir comme personne et non pas seulement comme chercheur, tout en gardant à l'esprit, qu'il n'est pas sur le terrain sans raison, mais pour conduire sa recherche. Il faut alors tenir un équilibre difficile et jamais acquis d'une recherche à l'autre, entre se dévoiler complètement aux professionnels, pour que ceux-ci éprouvent un intérêt à réfléchir à leur travail et garder un certain quant à soi, permettant de ne pas induire trop de biais dans la manière d'explicitier leurs façons de penser et d'agir en situation. La dimension formative est ici essentielle et renvoie aux pratiques de recherche-action, qui sont en cohérence avec ce type de démarche ethnographique. Engagé dans l'action, le chercheur agit dans le cours de l'enquête comme co-acteur de la dynamique interne de la réalité sociale. Il peut aider à en révéler des dimensions insues et contribuer, par sa présence, à des transformations.

Effectuant ces analyses en vue de la formation, il me semble important d'impliquer les professionnels, y compris dans les analyses que je fais et qui peuvent différer des leurs. Ces échanges préfigurent ceux qui pourront avoir lieu en formation et permettent d'accéder à la logique du travail. De ce point de vue, je n'éprouve pas le sentiment de trahison évoquée par P.de Vienne, quand il fait une ethnographie du métier

d'enseignant et qu'il craint de délivrer son point de vue à ses collègues. La règle à tenir pour ces échanges effectués dans le cours des observations consiste à ne pas juger. Pensée en général cette règle relève d'un allant de soi. Confrontée au réel des situations, elle peut être une épreuve subjective pour le chercheur :

Je suis témoin dans une crèche d'une scène banale : des enfants jouent sur un tapis, mais certains d'entre eux sont attirés par un objet qui les intrigue : les lunettes d'un plus petit. A plusieurs reprises ils attrapent ces lunettes obligeant la professionnelle à intervenir, aussi bien pour récupérer l'objet que pour protéger l'enfant qui pleure à chaque fois que cette scène se reproduit. Exaspérée à son tour par cette situation qui se reproduit plus de sept fois en quinze minutes, de guerre lasse, la professionnelle retire ses lunettes à l'enfant et les pose hors de la portée des autres.

L'épreuve de l'observation de cette scène m'a d'autant plus touchée que je ne peux rien faire sans mes lunettes. J'avais envie d'intervenir et je sentais une certaine indignation que j'ai dû retenir pour ne pas me manifester de manière évaluative. Le respect de cette règle a constitué une épreuve pour moi, mais si je ne l'avais pas respectée, ma présence serait devenue intenable pour les professionnelles. Plus tard, l'incident en quelque sorte refroidi, pour moi mais aussi pour la professionnelle, j'ai pu revenir avec elle sur cette situation. (Ulmann, 2013)

Les observations ne se dissocient pas des échanges et des entretiens et leurs pouvoirs heuristiques ne se dévoilent pas toujours dans l'instant même où une scène retient le regard. Il faut alors travailler entre empathie et distance tout en gardant une écoute favorable aux propos des professionnels, même si ceux-ci surprennent, étonnent, et parfois même indignent... Sur ce point, le journal de terrain comme l'échange avec des pairs se révèlent très utiles, voire indispensables.

Entretiens et conversations

Les entretiens pour analyser l'activité s'effectuent parfois avec des méthodologies très précises, notamment quand il s'agit d'accéder à des manières de faire que les professionnels peinent à identifier pour eux-mêmes. De telles méthodologies, aujourd'hui bien connues, comme l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994, Faingold, 1996) ou l'instruction au Sosie (Oddone et al, 1981, Clot, 1999), souvent d'une grande utilité pour effectuer ces analyses, ne sont pourtant pas celles que je mobilise le plus fréquemment dans ces démarches d'inspiration ethnographique, du moins quand je

démarre le travail d'immersion.

L'enregistrement et son usage dans le travail ethnographique

Les entretiens que j'effectue relèvent d'une épistémologie différente. Ils prennent néanmoins des formes différentes en fonction de l'avancée de mon travail. Comme pour les observations, ils sont plutôt informels dans les débuts et se structurent de plus en plus précisément sur des objets de mieux en mieux délimités et circonscrits vers la fin de la recherche.

Avec la méthodologie de conduite d'entretien, que j'effectue toujours sans grilles préétablies, se pose la question de l'enregistrement des données pour un usage ultérieur dans la recherche.

Les entretiens que je conduis ne sont pas systématiquement enregistrés si le contexte ne me paraît pas favorable à l'usage de cette technique. Ce choix est bien sûr lié aux possibilités matérielles de l'enregistrement (environnement bruyant, professionnels réticents, matériels inadaptés...), mais il est aussi lié à la pertinence que l'on accorde dans le travail scientifique à ces données captées.

Si je me sers de l'enregistrement à différents moments de mon travail, je me méfie aussi des entretiens décryptés et analysés seulement pour ce qu'ils énoncent, de manière décontextualisée, utilisés en première ou seconde main comme des preuves, des illustrations incontestables de propos. Disparaissent trop fréquemment de ces matériaux enregistrés le rapport que les interviewés ont au chercheur dans ce moment de l'énonciation. D'une certaine manière ce qui s'entend sur la bande ne rend pas bien compte ou très sommairement de la dynamique de l'échange. L'entretien peut alors être rabattu à de la captation de données et celles-ci sont analysées hors cadre pour en faciliter la généralisation.

Cette approche désincarnée de l'entretien n'est pas celle qui peut être employée dans des approches d'inspiration ethnographique, du moins tant que le chercheur travaille en immersion. « L'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend sens que dans un contexte, en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule une scène d'observation, plus exactement, seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (Béaud, 1996, p.236).

De la conversation comme entretien

Ainsi quand je travaille avec la parole des professionnels dans le cours même des observations, l'enregistrement n'est pas ma priorité. J'essaie d'abord de faire en sorte que cette parole soit ordinaire et s'apparente à une conversation. De cette façon les

professionnels sont plus à l'aise pour expliquer ce qu'ils veulent me faire comprendre, souvent à partir du regard qu'ils portent sur ce qu'ils doivent faire. La banalisation de l'entretien en conversation me donne ainsi la possibilité de m'immiscer plus aisément dans leurs mondes. L'usage du magnétophone dans la conversation est rarement possible voire peut en empêcher le déroulement.

Dans la crèche, je suis assise à côté de la professionnelle G, que je suis plus particulièrement, sur le tapis de jeux où évoluent des enfants d'environ 18 mois. G surveille les enfants : de temps en temps les encourage dans leurs explorations de l'espace, mais se trouve relativement disponible pour me parler tout en surveillant les enfants. Dans de tels moments, elle commente spontanément son activité, par exemple, elle me fait part de son interprétation sur le comportement des enfants et ce à quoi elle est attentive : « Vous avez vu Guillaume, (l'enfant est en train de déloger un autre enfant du cheval à bascule) non mais lui c'est toujours...dès qu'il voit de la bagarre possible, il y va. S'adressant à l'enfant délogé qui appelle du regard la professionnelle et pleure: « défends toi, ne te laisse pas piquer la place comme ça...Allez, reprends là... » Lui par contre il aurait besoin de se bouger un peu... » Ici, cet échange banal et imprévu dans le sens de non planifié à l'avance, se superpose à l'échange avec les enfants. En écoutant ce double adressage, aux enfants et à moi, je repère ce qui fonde pour G. certaines capacités attribuées aux enfants, et j'accède à la manière dont elle pense et agit son travail avec eux. Je découvre ses buts (motiver un enfant pour qu'il apprenne à se défendre), ses choix (ne pas intervenir directement dans cette dispute), ses points de vue sur le monde (l'importance de se défendre pour se préparer à l'école maternelle)...

De ces échanges pris dans la trame d'une conversation ordinaire, je peux comprendre plus aisément la manière dont les professionnels forment leurs regards sur leur travail; eux-mêmes sont plus à l'aise pour me parler ainsi que dans le cadre structuré d'un entretien.

Cette compréhension s'établit sur une capacité du chercheur à travailler avec la contingence des situations. En venant ce matin là à la crèche, je n'avais pas prévu ce type d'échange, mais en situation, c'est à dire en participant à l'ordinaire du déroulement de la journée, j'ai pu saisir des informations importantes sur le travail de surveillance qui me serviront ultérieurement pour comprendre plus globalement l'activité.

Par la suite j'ai systématisé sur un plan méthodologique, cette forme hybride de

conversation-entretien qui m'est apparue à plusieurs reprises bien ajustée à ce type de travail et d'organisation. Les manières de mener des entretiens in situ ne me servent pas seulement à relever des données mais à comprendre des pratiques sociales en vue de les faire apprendre ou d'en accompagner les transformations. J'expérimente différentes manières d'y parvenir, et quand il me semble que l'approche que je tente paraît produire des effets intéressants, j'essaie de la systématiser dans le cadre de la recherche en cours. Les méthodologies mobilisées dans une approche d'inspiration ethnographique, ne sont pas définitivement enserrées dans des protocoles, mais évoluent aussi avec l'expérience du chercheur et son apprentissage des terrains qu'il explore.

D'un usage libre du contre-transfert comme technique d'échange entre professionnels et chercheur

Parmi les modalités d'échanges que j'expérimente, je joue parfois d'un usage libre de la notion de contre-transfert entre les professionnels et moi. J'ai développé cette méthodologie en m'inspirant d'un article de Benelli et Modak (2010) qui analysent le travail de care. Comme le notent les auteures de cet article, cette activité est délicate à comprendre simplement en observant ou en interrogeant les professionnels. Elles proposent alors une modalité de travail où elles expliquent aux professionnels les difficultés qui seraient les leurs si elles devaient tenir ces fonctions, de manière à amener les professionnels à expliciter plus précisément ce qu'ils font. Je reprends fréquemment ce principe, qui me paraît plus intéressant, parce que moins artificiel que l'instruction au Sosie, dans la mesure où il oblige le chercheur à se questionner sur ses propres possibilités.

Bien qu'il s'agisse d'un usage extensif de la notion de contre transfert en psychanalyse, puisqu'il ne s'agit pas ici d'une cure, où le patient élabore à partir d'un travail sur l'inconscient, il me semble néanmoins possible à utiliser. En effet, dans le cours de cet échange je tente de me projeter sur les pensées du professionnel observé que je m'attribue et que j'exprime pour essayer, d'enclencher une parole sur des actes difficiles à évoquer, voire rarement conscientisés.

En mettant la focale de l'échange sur ces difficultés qui seraient miennes et non, comme c'est fréquemment le cas, sur les leurs, je modifie considérablement la relation : ce sont les professionnels que je mets en situation de m'enseigner ce qu'ils ressentent. Cette manière d'évoquer mes possibles difficultés si je devais être à leur place, permet d'appréhender le différentiel entre une position professionnelle, la leur et une attitude profane, la mienne. Ainsi, en m'attribuant des incapacités à partir de ce que je peux

éprouver en les voyant agir, mon inexpérience devient un appui pour mieux faire expliciter leurs savoir-faire.

Pour une activité professionnelle qui est souvent confondue avec un travail domestique, la compréhension de ce delta est au cœur de la reconnaissance de ce travail : la portée de l'analyse relève tout autant d'enjeux de formation que d'enjeux politiques permettant de valoriser ce travail.

De cette façon par exemple j'ai pu faire expliciter certains savoirs d'action très opérants en situation mais que les professionnelles travaillant avec les tout petits formalisent difficilement spontanément:

- Quand j'entends les bébés pleurer j'ai toujours envie d'aller les prendre pour les calmer, mais en vous regardant, je n'ai pas l'impression que ça modifie ce que vous êtes en train de faire. Pour moi entendre pleurer les bébés m'est vraiment difficile.

- Alors là, vous touchez le plus dur, et je dirai que c'est l'habitude ! (...) Quand j'ai débuté, c'était pour moi le plus difficile. J'avais toujours une boule ici (montre son estomac), mais à force on s'habitue et puis on connaît les enfants. (...) Je n'ai pas besoin d'aller voir pour savoir lequel pleure. (...) J'entends la différence quand c'est des pleurs qui ne sont pas habituels et où je dois y aller ou quand ils veulent seulement les bras. Il y a beaucoup de filles qui n'arrivent pas à faire ça avec les bébés et c'est pour ça que pour certaines, ne veulent pas travailler avec les tout petits, elles s'épuisent ou alors comme vous, elles ne supportent pas. Ce qui est dur c'est que si vous arrêtez ce que vous faites avec l'un parce que l'autre vous réclame et ...bien, vous n'arrivez à rien faire (...) et finalement vous ne contentez personne. Chacun doit avoir un temps pour lui. Pour les tout petits au début la crèche c'est dur, mais ils comprennent vite. Ça on ne vous l'apprend pas à l'école mais c'est pourtant ce qu'il faut faire dans la section des bébés. .

Ce qu'explique ici la professionnelle à partir de mes propres difficultés à supporter les pleurs des tout petits n'a jamais été évoqué, par elle ou par d'autres, au cours de leur travail. Les observations, en centrant le regard sur ce que fait la personne, donnent rarement la possibilité de comprendre les épreuves subjectives pour établir silencieusement des priorités effectuées dans un environnement très sollicitant. C'est au fond ma présence dans l'espace de la section des bébés qui m'a fait progressivement prendre conscience de la présence de ceux qui pleuraient dans une autre pièce, alors que j'observais une tâche très précise : la manière de donner un repas à l'un d'eux. Dans l'écologie de l'activité, le bruit des pleurs en dehors de la scène

observée, hors de ma vue, s'est pourtant imposé à moi. Ce n'est qu'en mobilisant mes souvenirs de la situation et en réfléchissant à mes propres difficultés, au moment de l'écriture de mon journal de recherche, que j'ai pu prendre conscience d'un certain mal être et progressivement mesurer à quel point les pleurs et le bruit se superposaient à la scène observée et me rendaient l'ensemble difficile à supporter.

La difficulté pour conduire un entretien en jouant de cette modalité libre du contre transfert tient à la posture du chercheur. En apparence simple, ce point m'apparaît souvent le plus délicat, surtout pour des situations où la subjectivité de l'observateur est comme embarquée dans la situation. Si la manière de questionner est jugeante, c'est à dire si le chercheur émet un point de vue évaluatif sur le travail, il y a peu de chance que le professionnel explicite ses pratiques. Il essaiera plutôt de les justifier, ce qui, ici, ne correspond pas à ce que je recherche.

Par cette méthode je cherche à accéder aux difficultés insues et souvent devenues invisibles, même pour les professionnelles, de manière à concevoir des modalités de formation susceptibles de contribuer à leur apprentissage.. Y parvenir implique pour moi de m'atteler à comprendre le point de vue du professionnel sans interpréter ce que je vois à l'aune de mes représentations du travail bien fait ou de mes préjugés. Cette compréhension du point de vue du professionnel passe par l'expression de mon propre point de vue, de ce que je ressens dans et sur la situation

Rendre compte d'autres pratiques pour expliciter les siennes

Parfois dans les échanges collectifs cette modalité de travail n'est pas possible. Pour éviter les échanges sur le mode de la justification je rapporte aux professionnelles des présentations de pratiques vues dans d'autres crèches. Je propose donc à la réflexion collective des modalités de travail différentes des leurs, dont l'objet est de faire réagir les professionnelles.

Par cette modalité de présentation je suscite cette fois leur étonnement pour qu'elles puissent mieux expliquer leur point de vue par différence avec ce que j'ai vu. En m'expliquant ce qu'elles comprennent de la pratique que je décris, ou en me donnant leurs arguments pour critiquer ou se montrer intéressées par ces pratiques, j'accède à leurs conceptions du travail.

Cette méthode constitue également un moyen pour faire débattre entre elles ces professionnelles. Dans le cours de ce type de restitution mon rôle change : il consiste en premier lieu à engager les débats, mais une fois ceux-ci lancés ma présence

s'estompe. Je deviens dans ce deuxième temps, témoin d'échanges, parfois vifs et je perçois les conflits de valeurs qui traversent les conceptions du travail portées par chacune.

Présentant dans une crèche où les activités avec les enfants sont nombreuses, une organisation très différente avec des espaces dédiés à certaines activités où les enfants évoluent en fonction de leurs choix, plusieurs professionnelles me questionnent ; dans un premier temps, elles me font préciser ce mode de fonctionnement : « comment font –elles quand les enfants veulent tous aller ensemble à une même activité? » ; « comment arrivent-elles à surveiller plusieurs activités en même temps ? » ; « que disent les parents si elles ne leur rapportent pas les activités faites dans la journée? » Après ces premières questions qui me conduisent à préciser les éléments importants pour leur compréhension de la situation, les échanges me sont moins destinés, mais font plutôt référence à leur situation dans la crèche :

« je ne vois pas pourquoi ce n'est pas possible de surveiller deux activités en même temps ? »

-mais comment tu fais par exemple pour lire l'histoire et surveiller la peinture ?

-je ne suis pas d'accord si tout est déjà installé. Tu peux lire l'histoire et avoir un œil sur le coin peinture

- même si c'est installé, tu as besoin d'être avec eux, pour les aider ou leur montrer...

- ça dépend...c'est sûr qu'ils ne peuvent pas être huit ou neuf à la fois comme ici, mais si tu en laisses deux ensemble, c'est possible de ne pas être tout le temps avec eux

- ok oui à deux mais tu fais quoi avec les autres ?

- ben je suppose qu'il y a d'autres activités ? Dans une crèche où j'étais en stage c'était un peu ça il y avait les coins poupées, les voitures...C'est parce que ici on fait faire les activités en groupes, mais on pourrait faire autrement

- non moi je trouve que c'est plus simple comme on fait : on les a tous et comme ça sait qui a fait quoi, même pour eux, ils peuvent tout faire sinon...

- oui, je suis d'accord aussi, on peut mieux surveiller, on a son groupe à soi et comme ça ... bon on maîtrise, parce que ils ont vite fait d'échapper et c'est là que l'on peut avoir des problèmes.

- c'est parce qu'on n'a pas l'habitude. Je pense que c'est pas mal aussi d'être moins sur eux...

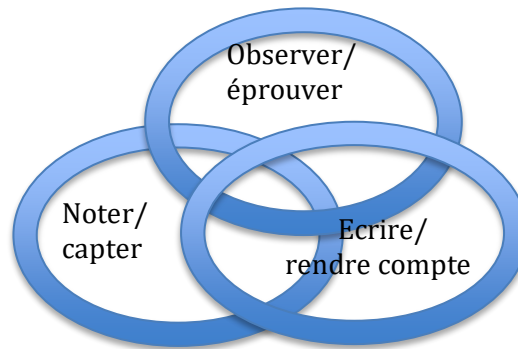
Ces échanges, engendrés par la présentation d'un autre mode d'organisation m'informent à la fois sur les éléments que les professionnelles prennent en compte pour effectuer une activité et sur des conceptions différentes du travail. Ces deux types d'information me sont utiles d'une part pour saisir les difficultés qui traversent les pratiques permettant de contenir des groupes d'enfants, d'autre part pour concevoir des modalités de formation visant à faire réfléchir à différentes manières de concevoir des activités avec des enfants. De tels échanges préfigurent donc sommairement les réflexions qu'il doit être intéressant de conduire dans le cadre d'une formation pour amener des professionnelles à mettre en lien pratiques de travail et conceptions éducatives.

Rendre compte : l'importance des traces rapportées

La fragilité scientifique des démarches ethnographiques tient en partie au manque de saisie des informations : les analyses se fondent sur des dire, des observations, des entretiens, mais leurs traces précises et enregistrées ne sont pas toujours possibles. Les possibilités d'attester le fondement des analyses et leurs partages au sein de la communauté scientifique sont dès lors rendues plus complexes.

Si la question du contrôle des résultats de la recherche est importante, notamment pour travailler sur la mise à distance de ses propres filtres subjectifs, elle ne procède pas selon une logique différée de vérification des preuves apportées. Procédant d'une logique empirique, la validité de ce sur quoi se fondent les analyses relève davantage d'un travail réflexif et critique de la démarche et de ce qu'elle produit plutôt que d'un contrôle, entendu comme la vérification d'un résultat.

Comme d'autres approches scientifiques, les démarches d'inspiration ethnographique impliquent de travailler à partir de trois modalités différentes, l'observation in situ, la captation des informations selon diverses formes (mémoire, crayon, magnétophone, caméra) et l'écriture (articles, livres, présentations diverses), mais à la différence d'autres démarches, celles-ci ne sont pas autonomes les unes par rapport aux autres mais interagissent en permanence entre elles.



Ces trois modalités qui peuvent ne pas s'effectuer dans une seule temporalité sont toujours présentes dans le processus de travail du chercheur. Il s'agit alors de comprendre, outre sa position plus ou moins impliquée dans ce processus d'élaboration, comment s'y prend le chercheur pour documenter ces trois étapes.

Capter des données pour rendre compte de la recherche

Cette difficulté et le souci de la preuve des analyses effectuées, conduit à l'usage de moyens techniques permettant à la fois d'attester le fondement des analyses et de les partager au sein de la communauté scientifique.

La captation de la complexité du travail qui enchevêtre inextricablement propos tenus, relation au chercheur, contexte, lieu, temps, affects... conduit parfois à faire un usage extensif de la caméra pour « constituer des matériaux qui permettent de mieux satisfaire aux exigences d'analyse qui se sont récemment imposés autour de l'activité et de l'interaction » (Lacoste, 1996, p.7). L'usage de la caméra apparaît dès lors comme la « condition technique d'un nouveau départ analytique », qui, certes, ne manque pas d'héritage, notamment celui de Bateson, mais qui me paraît trop souvent employé pour limiter le travail d'immersion, qui s'impose dans ces démarches d'inspiration ethnographiques.

Filmer le travail : un usage piégeant

Mon propos ne sera pas ici de contester l'usage de la caméra dans le travail, qui permet, mieux que tout autres ressources techniques (carnets, magnétophone) de stabiliser un matériau éphémère pour le reconsidérer, le partager, voire le développer en sollicitant la parole des acteurs filmés. Il me semble néanmoins important, étant donné le développement actuel de l'usage de la caméra dans les analyses du travail, d'exposer quelques limites avant de présenter la manière dont je fais parfois usage de cet outil.

Les nombreux avantages de la caméra ne doivent pas laisser dans l'ombre les pièges

que cet outil peut tendre. Il me semble parfois, dans les présentations de recherches auxquelles j'assiste ou lors de l'encadrement d'étudiants qui s'initient à l'analyse du travail qu'il y a une mystique de l'usage de la caméra : la puissance évocatrice des images du travail paraît assurée simplement par l'objet technique qui capterait par lui-même ce qui est nécessaire.

Le premier de ces pièges me paraît lié à un usage non pensé de l'objet qui donne le sentiment que le milieu professionnel n'est vu qu'au travers du prisme de la caméra. Les étudiants rapportent des images très nombreuses mais qu'ont-ils réellement vu du travail en train de se faire avant de le filmer ? Comment ces images s'intègrent-elles à l'ensemble de l'organisation ?

Quand la fonction de cet outil dans la recherche n'est pas pensée en amont de son utilisation, un usage maladroit peut conduire aux mêmes erreurs qu'un mauvais usage du magnétophone, c'est à dire devenir ce que Winkin (1996) nomme avec humour « un aspirateur de données ». Les images rapportées restent peu explorées tant leur nombre rend inexploitable à un coût raisonnable la retranscription. Le corolaire de cet usage mal maîtrisé, tend à faire de la caméra une protection du chercheur qui d'une certaine façon se cache derrière la technique. Plutôt que d'engager le dialogue ou d'écouter ce que peut lui adresser un professionnel, la caméra mobilise son attention et lui évite d'être pleinement participant à la situation. L'outil devient le moyen de la neutralité que le chercheur a du mal à endosser sans cet artefact : il capte des images avec une intervention minimale de sa part. C'est au retour dans le laboratoire que le chercheur regardera attentivement ce qui se passe, qu'il analysera et découvrira peut-être la relation manquée.

Cette distance à la situation instaurée par le dispositif filmique se fonde sur l'idée erronée qu'il est possible de rapporter des images du travail non perturbées par la présence de l'intervenant. La caméra, parce qu'elle serait discrète et rendrait le caméraman invisible, pourrait capter ce qui se passe au travail sans une présence importune ; elle permettrait de produire des données plus justes que celles rapportées par les moyens plus habituels. L'objectivation parfaite du travail n'est-elle pas un leurre que fait perdurer les moyens techniques ? La caméra pourrait alors contribuer à nourrir le mythe d'une extraction de scènes professionnelles épurées de l'intervention externe du chercheur pour produire une analyse scientifique sans interférences gênantes. Ne donne-t-elle pas faussement le sentiment de regarder les mouvements humains au travail comme le scientifique observe les microbes au microscope ? Est-ce pour se rapprocher d'une démarche expérimentale en se gardant de l'intersubjectivité que cet

outil est fréquemment utilisé aujourd'hui ?

Outre le principe d'un rapprochement, qui me semble discutable, avec un travail scientifique fondé sur l'objectivation des résultats, la caméra peut également engendrer des méprises dans la réception des images. La manière de filmer peut contribuer par exemple à donner l'illusion d'enchaînements d'activités qui se produisent différemment dans le continuum du travail réel et induit, en reliant des événements qui ne le sont pas dans le cours habituel de la vie, une dynamique qui n'est pas celle du travail. A l'inverse, la focalisation sur une action spécifique pour en étudier un détail peut casser la trajectoire d'un mouvement et conduire à réifier certaines séquences d'activité dont l'enchaînement n'est plus accessible dans l'analyse. Ces arrêts sur images, s'ils ouvrent des perspectives pour l'analyse confirment que l'usage de films pour accéder au travail en train de se faire ne protège pas plus que les autres moyens de recueil d'informations, de biais ou d'erreurs dans le rendu du travail observé. Ils en créent de spécifiques, qui me semblent peu étudiés par les chercheurs qui mobilisent fréquemment ces techniques.

Filmer le travail : un usage heuristique

Pourtant l'intérêt de filmer le travail est réel, s'il vient en soutien, et non en remplacement, du dispositif de recherche destiné à comprendre le travail. Je fais donc ici l'hypothèse que la production d'images n'est pas signifiante en soi. Elle nécessite un enrichissement par la parole des professionnels filmés, contrairement à ce que prône l'ethnométhodologie avec la notion « d'accountabilité » qui conduit à considérer qu'il est suffisant pour comprendre une situation de voir et d'écouter ce qui s'y dit.

L'usage de la caméra requiert quelques précautions et ne peut d'emblée s'imposer. Une des raisons des précautions à prendre tient au fait que dans de nombreux milieux de travail, la caméra relève davantage des outils de surveillance que de ceux de la recherche. Les professionnels, qui parfois ont eu à s'opposer à leur direction sur l'installation de tels outils, s'en méfient et sont souvent rétifs à son usage. Dans les milieux de travail comme ceux que j'explore, le regard extérieur est plutôt celui porté par le management pour surveiller, évaluer et juger le travail ; il est rarement celui qui permet de le comprendre. C'est donc à un autre usage du *regard sur* que le chercheur va devoir initier les professionnels en proposant un travail avec la caméra. Il me semble que la manière dont le chercheur a su se faire accepter lors de son immersion dans l'espace professionnel qu'il veut explorer est déterminante pour faire accepter et donner sens à l'usage d'un film.

Si l'outil n'appartient qu'au chercheur, au sens d'une captation des images pour son seul projet scientifique, l'usage de la caméra soit peut être refusé, soit risque d'être

employé de manière minimale, pour des situations sans réels enjeux. Travailler avec une caméra auprès de professionnels suppose de mon point de vue que les professionnels y trouvent, pour eux-mêmes, un réel intérêt. Cette position implique non seulement de savoir travailler sans caméra, au cas où les professionnels la refuseraient, mais aussi de savoir concilier des usages différents de l'outil liés à la manière dont les professionnels accepteront d'être filmés.

L'observation du travail dans les crèches pour de très nombreuses raisons est difficile à obtenir. Une crèche, dirigée par une directrice très intéressée par ma recherche a accepté ma présence et l'a faite accepter auprès de son équipe. Après plusieurs mois d'un travail sans caméra, j'évoque au cours d'une réunion l'intérêt qu'il pourrait y avoir à filmer certaines situations pour y revenir lors des temps d'échanges que j'avais instaurés. L'idée est d'abord considérée comme impossible, notamment en raison des parents et du droit à l'image, mais elle est soutenue par la directrice, qui y revient, semble-t-il, dans les réunions d'équipe auxquelles je ne participe pas. Finalement les professionnelles du groupe des enfants les plus grands me signifient plusieurs semaines plus tard qu'elles sont d'accord pour « *cette expérience* » (pour reprendre leurs mots). Elles mettent néanmoins des conditions : que ce soit elles qui choisissent les situations à filmer et qu'elles s'organisent entre elles (elles sont trois) pour les filmer. Elles proposent également pour ne pas déranger les enfants, que ces films soient faits quand elles sont seules avec les enfants.

De telles conditions ne correspondaient pas à ce que j'avais initialement envisagé. Je perçois que les craintes liées à ces films sont très fortes et fais le choix d'accepter leur proposition, escomptant progressivement la faire évoluer selon d'autres modalités plus conformes à ce que je souhaitais.

J'ai alors découvert dans les séances d'analyse de ces films, tout l'intérêt qu'il pouvait y avoir, y compris dans le cadre de ma recherche, à laisser la main aux professionnels pour filmer leur travail.

Les pouvoirs de l'image

Il me semble que l'intérêt de filmer le travail tient à la manière dont les images du travail permettent la concentration d'un triple registre, celui de la voix, du regard et du ressenti. Ce qui se voit, la gestuelle, et ce qui s'entend, leurs paroles, ce que l'on ressent en observant sont-ils à l'unisson ou perçoit-on des décalages par exemple entre les gestes et la parole, la parole et les affects ? En donnant la possibilité de circuler entre affects, voix et regards, le chercheur repère-t-il des tensions entre ces différents registres ? L'image recouvre-t-elle complément l'invisible et l'in audible ? Est-elle en décalage avec

ce qui se dit, s'éprouve ou s'entend ?

En permettant la confrontation du visuel, du ressenti et de l'auditif, le film stimule la problématisation de ces différentes dimensions par une parole des professionnels qui vient enrichir l'image de ce qui, pour de multiples raisons, ne peut se dire, se voir, s'entendre. Placés en spectateurs de leur propre travail, les professionnels en regardant le film peuvent appréhender des dimensions insues du travail : celles qui ne se voient pas mais qui agissent comme déterminants de leurs actions, celles que l'évidence de l'expérience ont permis d'oublier, d'incorporer mais que l'image permet de réactiver, celles qu'ils font pour s'ajuster à d'autres collègues absents de l'image, répondre à des normes qu'ils veulent respecter, satisfaire leurs propres conceptions du travail bien fait, limiter la fatigue...

La puissance de l'image dépasse la conscience immédiate de la situation et permet d'accéder à une mémoire vivante, un « inconscient visible » (Katz, 2011), (ce que l'acteur ne peut pas voir, mais qui est visible pour un tiers) si le chercheur donne l'opportunité d'explicitier ce qu'il voit pour redonner à l'image une profondeur de champ où les dimensions invisibles ou inaudibles viendront éclairer l'action filmée.

Ces regards décalés sur le travail à partir des images du film engendrent une réflexion nouvelle sur le travail dès l'instant que les professionnels peuvent expliciter par le langage les pratiques de travail qui sont les leurs ou celles de leurs collègues. Pour autant, cette force de l'image tient surtout à la manière dont le chercheur sait faire passer de l'observation au regard, c'est à dire sait prendre appui sur ce qu'il voit pour permettre aux professionnels de déplier, en prenant à leur tour appui sur l'image, l'ampleur de leurs savoirs et des ressources qu'ils mobilisent pour répondre aux exigences de leurs tâches. L'image « produit visuellement du sens indépendamment et au-delà des idées que (le chercheur et les professionnels) pouvaient s'en faire » (Arasse, 215). Elle révèle des détails qui signalent « qu'on n'y voit rien » (Arasse, *ibid*) (et que pour interpréter ce qui se joue dans ces scènes de travail, l'instauration d'un dialogue est essentiel. Le dialogue concerne aussi bien les professionnels et les chercheurs que les chercheurs avec des champs disciplinaires différents : les sciences du travail et de la formation, la linguistique, la psychologie... L'on repère ici que l'image peut être une ressource pédagogique très stimulante si elle est travaillée avec les professionnels de manière à faire voir et analyser ce que l'activité quotidienne, incorporée, ne leur permet plus d'appréhender.

Dans une autre crèche où ma présence était devenue avec le temps bien acceptée de l'équipe, je regarde un film auquel je n'ai pas participé directement,

mais qui a fait préalablement l'objet d'échanges entre nous sur la manière de conduire une activité ludique.

A l'image, un petit groupe d'enfants de moins de deux ans effectuent une activité de lego. Les professionnelles avec qui je travaillais sur la manière d'encadrer une telle activité avec des petits, avaient en amont du film beaucoup réfléchi dans l'équipe sur le type d'activités à mettre en place à cet âge pour inciter des petits à jouer ensemble. Un petit garçon très affairé par la construction d'une tour est filmé et un peu plus loin, on peut voir un amoncellement de lego avec des petites bassines à proximité. Une petite fille s'approche des lego, regarde le petit garçon, prend une bassine y met des lego et les apporte au petit garçon. Elle est suivie aussitôt de deux autres petites filles qui font de même et d'une troisième qui se mêle un peu plus tardivement au jeu. Durant la projection, les professionnelles et la directrice qui est présente, s'amusent de ce spectacle, me signalent de faire attention à la manière dont les petites filles s'y prennent pour apporter les lego et les choisissent. Elles s'extasient de la coopération qui s'installe entre les quatre enfants. A la fin du film, ML. professionnelle très expérimentée, dira : « ça c'est vraiment à refaire de laisser les bassines près des légo...Ca les incite à s'en servir et à jouer ensemble »

La directrice : « oui, il faut le noter dans le cahier, de mettre des récipients à côté », puis se tournant vers moi : « vous avez vu comment ils se sont organisés pour jouer ensemble, ils ne sont pas vieux pourtant ? ». Puis s'adressant à l'auxiliaire qui avait préparé les lego : « par contre, ce qui ne va pas c'est l'endroit où vous avez préparé l'activité. C'est trop dans le passage... Là vous avez eu de la chance qu'il n'y en ait pas un qui passe et détruit la tour...Ca aurait fait du beau ».

- Oui mais ailleurs c'était pris ou alors avec la caméra ça n'allait pas

- Pour faire ça, Il faut planifier l'activité sur le tableau pour réserver l'atrium, sinon, tout peut échouer...

Après ces échanges qui montrent que bien des déterminants de l'action ne sont pas visibles sur le film mais sont cependant agissants pour conduire et comprendre la manière dont ces professionnelles pensent l'activité, je me hasarde sur un point aveugle de la situation que personne ne semble voir ou ne souhaite aborder:

- «C'est vrai, ils jouent bien ensemble mais je trouve aussi que les rôles sont clairement attribués entre le garçon et les filles »

- ML : Après un petit temps d'arrêt dont j'ai le sentiment qu'il signale que je casse

un peu le plaisir de la trouvaille des bassines « C'est vrai ! Je n'y ai même pas fait attention, mais vous voyez, ils ont tout compris et ils ne sont pas bien grands...Ils font comme à la maison ! »

L'on comprend, en décryptant les pouvoirs de l'image, l'intérêt de filmer le travail pour, au-delà de l'explicitation de ce qui se voit, donner à comprendre et à voir ce qui ne se voit pas ou ne se dit pas. Dans ce cas, le film me sert à sortir de la neutralité d'observatrice pour engager le dialogue avec les professionnelles sur une autre dimension de leur travail peu parlée, quand elle n'est pas déniée. Ici l'image me permet d'accrocher une dimension peu travaillée de l'activité pour sensibiliser et mettre en débat d'autres points de vue sur le travail. Ma position d'observateur se modifie et j'endosse celle d'intervenante-formatrice. Intégrée au travail et sollicitée pour admirer la coopération construite via l'idée des petites bassines, je pose simplement le jalons de la répartition sexuée des rôles entre enfants, mais je sens, que ce n'est pas le moment d'en parler plus avant. Maintenant que je suis bien intégrée à l'équipe, l'image va me permettre de poursuivre sur ce thème; je pourrai plus facilement y revenir ultérieurement, dans un moment où le sujet peut être abordé sans être perçu comme une dévalorisation du moment présent. Je repère donc dans le cours même de l'activité des modalités de travail que je pourrai développer en formation en utilisant de type d'images.

Filmer le travail peut alors répondre à plusieurs finalités :

- découvrir des dimensions peu explicitées et éparées du travail : l'image donne à voir des moments de vie professionnelle et permet de fonder les analyses effectuées en intégrant des éléments du contexte qui se surajoutent visuellement à ce que disent ou font les professionnels filmés.
- Accompagner une réflexion des professionnels sur les implicites de leurs actions : l'image permet un travail d'analyse qui découvre les subtilités de l'activité professionnelle et incite à la mise en débat et au développement de sujets qui sont trop fugaces pour être appréhendés seulement par des observations.
- Développer une ressource pédagogique pour la formation : dans le cours des formations, l'image donne la possibilité de revenir sur une scène de travail et en décuple les possibilités d'analyses : dans cet exemple des légo il serait possible de travailler en formation, non seulement ce que pointent les professionnelles sur les modalités de coopération entre enfants et l'organisation des jeux dans l'espace de la crèche, mais également ce que

j'évoque, les questions de genre dans la manière d'apprendre aux enfants à coopérer..Il permet d'approcher sans les dissocier des questions pratiques, les manières de s'y prendre concrètement avec les enfants avec les savoirs associés à celles-ci, et des questions politiques, les rapports de genre et la socialisation.

De telles ressources comportant une polysémie de sens sont particulièrement intéressantes pour faire réfléchir des professionnelles à leurs manières de se conduire avec les enfants, sans les conformer à une modalité unique d'agir.

Comprendre, interpréter, expliquer

L'hétérogénéité des données nécessite un travail d'écriture délicat qui prend souvent un temps considérable répondant à une double exigence : celle du travail scientifique qui doit, même si c'est selon des modalités différentes que les sciences dites dures, permettre une véridicité des interprétations tout en explicitant les conditions de leur émergence. Ce type d'écriture ne consiste pas seulement à mettre en forme pour d'autres ce qui a été observé, mais à structurer un processus d'argumentation à partir de ces observations qui apporte de nouveaux éclairages sur l'espace professionnel considéré. Il ne s'agit cependant pas d'une écriture qui cherche à « rendre le texte captivant » mais (qui vise à le) rendre intelligible. La tâche n'est pas littéraire » (Sperber, p.9), même si le chercheur peut être considéré comme un auteur, notamment en raison du caractère personnel de la mise en valeur de ses récits. (Geertz, 1973)

Dans la mesure où « il n'est pas de description vierge de théorie » (Malinowski, 1922, 1968, p.12) les écrits réalisés sont dès lors teintés « des lunettes théoriques » (Lenclud) que le chercheur s'est fabriqué au cours de son histoire. Il s'agit donc, dans ce passage à l'écrit dont les destinataires sont multiples et non plus seulement choisis par le chercheur, de décrire les pratiques de manière à « rendre compte autant que possible (c'est à dire jamais complètement ni fidèlement) d'une réalité référentielle qui existe bel et bien ». (Olivier de Sardan, 1995). Il faut donc arriver à faire sens pour ceux qui ne connaissent pas le terrain ou qui en ont des représentations différentes. La description ne vise donc pas à dupliquer, redire à l'écrit les éléments de réel vus, entendus, éprouvés mais relève d'un travail conceptuel, de ce que B. Fraenkel, (2001) nomme « d'une chaîne d'écriture », où le chercheur donne à voir sa position. Rendre compte d'une recherche suppose d'en ré agencer l'économie générale pour la rendre compréhensible aux lecteurs, sans qu'il soit toujours nécessaire, pour rendre significatif le travail, de s'en tenir au déroulement diachronique ou de prendre appui sur les seules

interactions relevées en situation. Rendre compte d'une recherche suppose d'opérer des découpages dans le foisonnement des situations observées

Sur ce point il me paraît nécessaire de revenir sur un plan théorique à la distinction qu'opère O. Schwartz entre l'approche interactionnelle, proche de l'ethnométhodologie, et une ethnographie « maussienne » qui conduit sur « la voie de la sociologie compréhensive » (p. 368).

Pour les ethnologues se référant à une sociologie interactionniste, l'analyse porte principalement sur la manière dont les professionnels échangent entre eux ou pour reprendre les termes de Becker, la manière dont « people doing things together ». De cette analyse, qui suppose une retranscription très précise et codée des formes interactionnelles, les chercheurs dégagent des séquences d'interactions qui vont constituer les unités de base du travail interprétatif qu'ils vont conduire. L'intérêt de ce découpage est double : d'une part il « désubstantialise les propriétés apparemment les plus naturelles de l'ordre établi » et par son découpage permet une analyse très précise de l'interaction, contenant des « gisements » de découvertes, comme le montrent les textes d'auteurs comme Cicourel (2002) ou Becker(1998/2002) ; d'autre part il évite un glissement vers une herméneutique moins contrôlée. Ce faisant, l'interactionnisme ne permet ni d'appréhender l'ordre endogène du travail des personnes ni de caractériser leurs différentes séquences. La méthodologie limite donc l'analyse à la production des interactions, soit « les interactions comme des effets » et se focalise peu sur « les effets des interactions ».

O. Schwartz démontre donc que le cadre de l'interactionnisme, aussi efficace soit-il, n'est pas le seul pour conduire une analyse ethnographique. Il propose dès lors une seconde voie où l'analyse des situations ne s'effectue pas à partir d'un « divisionnisme » de l'interaction, mais, à l'instar du modèle sociologique de M. Mauss, comme un « fait social total ». Prenant appui sur la manière dont Mauss révèle, à partir du principe emblématique du don, les liens indissociables entre le social et le psychologique, O. Schwartz étend cette approche aux faits ethnographiques. L'analyse se déporte dès lors vers la prise en compte d'une transversalité plus large où le chercheur circule entre « différentes sphères et niveaux d'organisation du social » où sont enchâssées diverses logiques : matérielles, économiques, sociales... Cherchant à atteindre celles des personnes observées, cette approche se rapproche pour O. Schwartz de la sociologie compréhensive de M. Weber. Il s'agit alors de comprendre comment ce que les situations observées « peuvent apprendre de neuf sur les logiques sociales qui sont en jeu dans l'univers des individus. Les dimensions les plus « situées de l'activité des

personnes peut conduire « à l'enrichissement des connaissances sur le plus « structurel » » (p. 374)

Le travail d'analyse que je fais à partir des observations du travail in situ, emprunte cette seconde voie qui me paraît plus fructueuse pour accompagner par la formation, les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions. Il me semble en effet très délicat d'arriver à réintégrer les dimensions plus structurelles ou organisationnelles d'une activité qui me paraissent essentielles pour la formation, en ne se fondant que sur les interactions entendues dans les activités observées. Si l'approche permet d'éviter de se confronter « aux boîtes noires » de certaines manières d'agir, puisque que par l'interaction tout s'avère observable ou appréhendable, elle me paraît parfois faire l'impasse sur des aspects plus structurels ou organisationnels voire sur des dimensions imaginaires qui, même s'ils ne sont pas directement observables n'en sont pas moins agissants. Le risque, de mon point de vue, n'est pas négligeable en circonvenant les analyses aux seules interactions, de produire des analyses non pas partielles, car quelle que soit la méthode elles ne sont jamais exhaustives, mais sans la profondeur de champ ou la perspective des approches compréhensives.

Toutes les raisons sous-jacentes aux actions observées ne sont pas données empiriquement et, bien que non visibles, peuvent agir à distance. Ce point de vue me conduit à ne pas travailler à partir des seules interactions mais en développant plutôt « une pensée par cas » (cf p. 109) où les contextes de l'action peuvent plus facilement être intégrés.

Contrairement à l'idée que la description d'une situation précède son interprétation, la sociologie compréhensive postule que décrire et interpréter se constituent dans un même processus. L'interprétation peut alors s'apparenter à une forme particulière de description, puisqu'il n'y a pas de césure entre l'œil qui voit sur le terrain et le cerveau qui pense dans le laboratoire. G. Lenclud(*op.cit*) rappelle qu'entre entre le dispositif sensoriel et la situation s'interpose « un schème conceptuel anticipatif » (ce que Popper nomme les connaissances d'arrière plan) qui organise la vision. Tout acte interprétatif est donc toujours influencé par les filtres subjectifs et la tradition à laquelle appartient le chercheur.

Si « l'ethnographe est d'abord un interprète qui cherche à rendre les propos et les actes intelligibles » (*Sperber* 1982 p. 45), les interprétations qu'il fait ne sont-elles que des spéculations subjectives ? Quelle généralisation des propos peut-il être envisagé à partir du point de vue situé de l'observateur ?

Bien que l'approche compréhensive, contrairement au cadre interactionniste comporte toujours le risque d'un « empirisme irréductible », il me semble néanmoins possible de maîtriser une herméneutique trop libre des situations en maintenant un « effet de réalité » dans les descriptions qui permettent aux professionnels observés, si ce n'est d'adhérer aux points de vue développés, du moins de leur accorder du crédit.

L'exemple des bébés qui pleurent n'est pas en soi une description qui cherche à être vraie. Elle est en revanche fidèle, c'est à dire en résonance avec les tensions éprouvées par les professionnelles dans la quotidienneté de leurs activités auprès des tout petits.

Il s'agit alors, de produire des descriptions dont les fonctions ne sont pas de déterminer si elles sont vraies ou fausses, ce que Passeron et Revel (2005) nomme des « fictions vraies » mais qui produisent des intelligibilités sur un ensemble de représentations qui sous-tendent le comportement particulier.

L'ensemble des méthodologies que je développe dans le cours de l'immersion me permettent de documenter trois types de questions différentes et complémentaires. Les premières relèvent d'une compréhension des agir professionnels du point de vue des personnes en situation réelle de travail.

Les secondes, consécutives aux premières, permettent de préfigurer des manières de former qui ne dissocient pas « manières et matières » (Stroobants, 2009) et de cette façon, contribuent au développement de leurs compétences.

Les dernières sont en résonance avec les enjeux politiques du travail: contribuer à la reconnaissance d'un travail souvent rabattu aux tâches domestiques ou à la maîtrise de protocoles ; révéler l'importance des interrelations entre organisation du travail et santé des professionnels.

CHAPITRE 7

PENSER LES LIENS

TRAVAIL / FORMATION / RECHERCHE

A plusieurs reprises dans la présentation de mon approche méthodologique inspirée des démarches ethnographiques, j'ai souligné les liens entre la formation et le travail, notamment en m'inspirant d'une ethnographie combinatoire qui focalise le regard sur les manières d'agir à partir d'une exploration de plusieurs lieux.

Dans ce dernier chapitre, je développerai plus précisément mon approche de la formation conçue à partir du principe d'une « immersion » dans le travail. J'illustrerai mes propos en me fondant essentiellement sur mes travaux passés et actuels dans le champ de la petite enfance, en montrant que ces trajectoires d'immersion dans la spirale du travail demeurent des temps constitutifs du travail de formation.

La première partie reviendra sur la définition de la compétence comme médiation entre le travail et la formation. La figure topologique de la bande de Möbius me permettra d'illustrer la manière dont je conçois la formation à partir du travail tout en identifiant les apports de la formation pour le travail. La seconde partie traitera du passage de l'immersion dans le travail à la conception de formation pour contribuer au

développement des compétences. Je présenterai la manière dont ma compréhension du travail me permet de concevoir la formation comme un dispositif de mise en questionnement de ses manières d'agir ; j'aborderai également la manière dont l'immersion dans le travail m'a conduit à une typologie des savoirs qui redonne place aux savoirs d'action, trop souvent ignorés ou dévalorisés. Je terminerai par un questionnement sur les liens entre formation, intervention et recherche, pouvant contribuer à une nouvelle épistémologie de la formation

Du travail à la formation : la place des compétences

Comme je l'ai traité dans l'introduction de ce mémoire, la compétence peut être envisagée de plusieurs manières. Soit elle consiste dans une visée capitaliste de faire acquérir des savoirs disciplinaires censés avoir leur efficacité quels que soient les contextes et adressés à des personnes qui ne les possèderaient pas, une doxa ; soit elle est un synonyme de la notion d'activité en ergonomie (Hubault, 2007) et renvoie à tout ce que mettent en œuvre les personnes pour réussir cette combinatoire d'éléments hétérogènes en fonction des situations à traiter. Elle relève ici d'une praxis et, de ce fait, elle conduit à concevoir la formation comme un processus transformatif qui ne peut s'engager sans prendre en compte les relations établies entre les personnes et la situation à traiter.

C'est dans cette seconde approche, qui s'ancre sur un principe d'intercompréhension entre observateur et observé, formateur et formé, que j'inscris mes travaux. Elle fonde mon approche méthodologique : l'attention soutenue aux manières d'agir dans le travail, l'immersion et les méthodes que je forge pour m'intéresser non pas seulement à ce que font les personnes, mais aussi à ce qu'elles vivent, éprouvent, savent, apprennent, intègrent de leur histoire, défendent comme valeurs et positions..., renvoient à la conception holiste, voire anthropologique, que je défends du travail et de la formation. « Découper arbitrairement la vie du sujet et le sujet lui-même au nom d'un point de vue disciplinaire (empêche) de l'envisager comme un tout en sa plénitude » (Mallet 1999 :52), et obère les multiples manières d'agir qu'il mobilise pour faire face aux tâches à réaliser et protéger le sens de ses engagements dans le travail ?

Les méthodologies que je déploie sur les divers terrains où je peux être sollicitée me servent donc à réfléchir conjointement à ce qui est en jeu et fait sens du point de vue des professionnels dans leurs manières d'agir, et à penser ce qui peut contribuer à leur formation, entendue comme praxis. L'intérêt des analyses de type ethnographique en

vue de la formation tient à l'obligation, pour le chercheur-formateur, de « mener à la fois suffisamment loin l'exploration des logiques sociales pour découvrir comment elles s'incarnent jusque dans les expériences subjectives et à prendre suffisamment au sérieux les événements et les situations pour comprendre comment les individus sont aussi des acteurs de leur vie ». (O. Schwartz, 1993/2011 : 377).

Les liens travail et formation pensés à partir de la métaphore du ruban de Möbius

La figure métaphorique du ruban de Möbius peut ici illustrer ces circulations entre le travail et la formation, le chercheur et le formateur. Philosophes, psychanalystes et artistes se sont diversement inspirés du ruban de Möbius en raison de ses propriétés particulières qui permettent, sans rupture, la transition d'une face à l'autre du ruban²⁷. Cette surface atypique, qui permet ces passages d'une face à l'autre sans changer de côté, peut symboliser la démarche de pensée qui me permet de passer sans rupture du travail à la formation et inversement quand je développe, comme je l'ai montré précédemment, les méthodologies d'inspiration ethnographique.



²⁷ Un ruban de Möbius se réalise en découpant une longue bande de papier, puis en lui faisant subir une torsion d'un demi-tour et pour finir en collant les deux extrémités. On découvre alors une surface ayant deux propriétés inattendues : la surface de la bande ne possède qu'une seule face et qu'un seul bord. Pour le vérifier, il suffit de tracer un trait tout au long de la bande. Le trait est continu et l'on peut constater qu'en partant d'un point quelconque du ruban, la ligne tracée tout au long du ruban s'effectue sans jamais lever le stylo. A mi-chemin on se retrouve au point de départ mais de l'autre côté du ruban, alors que l'on est pourtant toujours sur la même face. Pour rejoindre le point de départ sur le bon côté, il faut poursuivre le tracé.

La fluidité du passage entre la formation et le travail et inversement

Dans l'approche que je mobilise dès que je commence à engager la deuxième phase du travail où je centre mon regard sur des moments précis (*cf.* chapitre V, p. 115), je m'engage dans « une pensée par cas » qui est surdéterminée par des questions de formation, même si à ce moment-là de la recherche, ce sont d'abord les questions du travail que j'essaie de comprendre.

Je suis dans une crèche en train d'observer le travail d'une auxiliaire de puériculture qui fait une activité de Lego avec un groupe de quatre enfants. Sur le moment, je cherche à saisir ce qu'elle fait, comment elle se place dans l'espace pour ne pas gêner les évolutions des autres enfants dans la salle, comment elle place les jouets pour faciliter la construction individuelle ou au contraire, comment elle les incite plutôt à construire ensemble... Je cherche à comprendre ce qui se passe, son mode d'engagement dans ce jeu, ce à quoi elle est attentive, si elle s'intéresse à ce que construisent les enfants, si elle intervient dans leurs manières de s'y prendre, comment elle le fait, en fonction de quoi... Je regarde également la manière dont ce temps de jeu se termine, et comment va s'enchaîner l'activité suivante.

J'effectuerai, dans une ou plusieurs autres crèches, ce même type d'observation pour appréhender si, dans des organisations différentes, les modalités du travail sont similaires. Je compléterai mes observations par des échanges individuels et parfois collectifs avec les professionnelles pour les entendre sur ce qu'elles cherchent à obtenir avec cette activité réalisée à ce moment précis de la journée, les difficultés et les satisfactions qui sont les leurs. Je stimulerai leurs réflexions et l'explicitation de leurs positions en leur rapportant d'autres manières d'effectuer cette même activité, vues dans d'autres structures...

Ces différentes manières de recueillir des informations sur la manière de conduire une activité ludique avec de jeunes enfants me renseignent sur plusieurs plans : d'abord, je découvre, en comparant des pratiques proches ou similaires et pour ce travail spécifique, par différence avec ce que je fais moi-même en tant que néophyte, la diversité des buts que se donnent les professionnelles, leurs manières d'interagir avec les enfants, les difficultés qu'elles rencontrent avec certains enfants... ; je repère ensuite ce à quoi tient chaque professionnelle quand je leur présente d'autres pratiques et les incite à développer leurs conceptions du travail : ce qu'elles préfèrent, ce avec quoi elles ne sont pas d'accord, la manière dont elles fondent leurs arguments... Leurs questions me renseignent sur ce qui les étonne et revêt de l'importance pour elles... Je peux enfin

les amener à expliciter tout ce qu'elles prennent en compte pour arriver à mener à bien, de leur point de vue, cette activité : le moment de la journée, l'organisation collective au sein de la crèche, le groupe d'enfants, les savoirs qu'elles ont acquis sur leurs capacités, ceux qu'elles se sont forgés avec le temps...

Ma manière de conduire ce type d'échanges doit ici beaucoup à ma pratique de formatrice où, pour permettre aux personnes de penser et de développer leurs positions, et par là même de me les faire comprendre, j'introduis la présentation de pratiques différentes de celles qu'elles connaissent et mettent habituellement en œuvre. Ces déplacements facilitent l'expression et la prise de conscience de points de vue devenus si évidents qu'ils s'estompent pour devenir progressivement des pratiques naturelles. J'essaie donc d'appréhender les enjeux du travail à partir de modalités d'analyse qui relèvent de pratiques formatives permettant de faire réfléchir les personnes sur leurs propres manières d'agir.

Ce type de questionnement donnera lieu plus tard, dans le temps de déprise et quand je me positionnerai comme formatrice, à une réflexion d'ordre pédagogique. Je reprendrai les différents arguments et raisonnements développés en reconsidérant les questions qui peuvent être réfléchies avec de ce type de cas, mais cette fois, organisées dans un but de formation. Je me demanderai alors, en anticipant le type de publics auxquels peut s'adresser la formation, des débutants ou des personnes déjà expérimentées, et en reprenant les débats que j'ai pu avoir avec les professionnels, si un tel cas est susceptible de les faire réfléchir sur leurs pratiques, s'il est suffisamment stimulant pour susciter des questionnements sur d'autres manières d'organiser des activités ludiques avec les enfants, s'il permet des apprentissages sur des manières de s'y prendre, des éléments de vigilance pour leur santé, pour les enfants...

Ce processus est le même lorsque j'observe une formation ; les questions de travail suivent de près.

Dans le cadre d'une recherche que j'ai conduites sur ces métiers, j'ai observé cette fois les pratiques de formation pour tenter d'identifier comment de futures professionnelles mobilisaient en stage ce qu'elles avaient appris en formation. En observant la manière dont les formatrices apprennent à de futures auxiliaires à changer un enfant en leur faisant simuler l'exercice avec un baigneur, j'observe et j'écoute leurs conseils.

A propos d'un geste consistant à changer un enfant sans le soulever la formatrice explique : « Je sais, c'est difficile, mais c'est important de faire comme ça (le geste appris), parce que ça ne casse pas le dos en deux. Donc pour le confort du bébé c'est mieux... »

Dans un entretien avec la formatrice, je soulignerai que j'ai vu des professionnelles très expérimentées ne pas effectuer ce geste. La formatrice m'explique :

« Je sais et c'est un problème pour l'examen. Nous on s'escrime à faire apprendre les choses comme il faut, de manière professionnelle, mais je sais que dans certaines crèches ces protocoles de travail ne sont pas toujours respectés. Cela peut pénaliser les apprenties. »

D'autres formatrices valideront ce point de vue, apportant divers arguments, fondés le plus souvent sur des savoirs médicaux et à ce titre considérés comme scientifiques et non contestables.

Au cours de ces différents échanges, j'adopte le point de vue du travail en interrogeant les difficultés de mises en œuvre de ces apprentissages. Je comprendrais progressivement que ces formatrices visent plutôt à différencier le travail de l'activité domestique, mais ne cherchent pas à former au travail, du moins, tel qu'il se pratique dans la plupart des crèches. Je me demande alors comment ces futures professionnelles vont arriver à se positionner dans leurs stages, ce qu'elles vont essayer d'appliquer, de comprendre. J'observerai à ce moment-là la manière dont les tutrices vont leur expliquer le travail... Progressivement, je peux appréhender les tensions entre le travail et je réfléchis à la manière dont la formation peut accompagner ou préparer à la pratique professionnelle. Je me demande notamment si la « pensée par cas » peut être une ressource pertinente pour la formatrice que j'observe, notamment pour lui permettre de contribuer à valoriser l'activité mais aussi de prendre en compte le travail.

Qu'il s'agisse du travail ou de la formation, mon regard est ainsi surdéterminé par l'usage et le sens de ce qui est fait pour développer les compétences des professionnels qui se forment. Quand je suis dans l'aire du travail, je capitalise à partir d'une « pensée par cas » des analyses pour concevoir ultérieurement des formations ; quand j'observe la formation, je me projette sur le travail à venir des personnes qui se forment et j'interroge comment ces apprentissages seront mobilisés dans l'action réelle. Ma réflexion avance comme sur un ruban de Möbius en passant insensiblement d'une face à l'autre, du travail à la formation et inversement.

Le maintien d'un écart entre logique formative et logique productive

Outre la fluidité du passage, à partir de ma pratique d'immersion, du travail à la formation et inversement, la représentation métaphorique du ruban illustre également la distance qui sépare le domaine de la formation de celui du travail.

En suivant le cours de cette surface, on pourrait en effet constater que si l'on faisait circuler le travail et la formation sur cette bande, ils ne se trouveraient jamais confondus à aucun moment de leurs évolutions. L'on peut ici faire l'analogie avec les propriétés du travail et de la formation qui, elles non plus, n'ont pas à être confondues. Les logiques de la formation et celles du travail restent différenciées mais ne sont pas étanches l'une à l'autre parce qu'elles se maintiennent sur la même face du ruban.

Cette proximité et ce passage de la formation au travail sans confusion des deux objets me paraissent tout à fait importants à noter. Les spécificités de la formation pour faire apprendre et former ne disparaissent pas et ne se confondent pas avec les exigences du travail. Rapprocher la formation du travail n'est pas la confondre avec lui, voire, ce qui fait souvent l'objet de craintes aujourd'hui avec la nouvelle loi sur la formation professionnelle, la dissoudre en lui, pour accorder une suprématie à l'action.

Dans le travail, les apprentissages effectués peuvent être lacunaires. Parfois, la logique productive requiert de faire vite, d'escamoter une difficulté, d'agir sans se poser de questions, alors que la logique formative nécessiterait au contraire de prendre le temps de comprendre, de suspendre l'action, de développer les alternatives, d'essayer d'autres manières de faire, d'expérimenter, d'oser...

Travailler, avec des professionnelles de crèches, les différences de comportement qu'elles peuvent agir entre les garçons et les filles, ou engager une réflexion sur des pratiques problématiques même si celles-ci ne sont pas agies avec des intentions maltraitantes ne peut s'effectuer dans le cours de l'activité. Il est nécessaire pour cela de suspendre l'action et de prendre le temps d'y repenser pour en comprendre les ressorts.

L'action, même réussie, peut-elle se suffire à elle-même si le professionnel qui la réalise agit seulement par intuition et sans assurance de pouvoir la réussir à nouveau ?

Dans une logique formative, l'action requiert un autre niveau de pensée permettant d'en appréhender plus largement les caractéristiques. Pour être réellement approprié, c'est-à-dire mobilisé de manière pertinente, ajusté à une diversité de situations, effectué en intégrant les contingences, les particularités du contexte..., ce qui s'apprend ou s'éprouve dans et par le travail sollicite une distance à l'immédiateté de l'action. Cette distance à l'action, largement développée par Schön et Argyris (1996/ 2002), garantit une certaine plasticité des manières d'agir qui se construit par des entraînements, mais

aussi par la compréhension des éléments mobilisés dans le cours même de ces entraînements.

En portant l'analyse non plus seulement sur la réussite de l'action mais sur ses causes, sur ses buts, sur les particularités du contexte, ses complexités, sur les satisfactions ou les désillusions engendrées..., le professionnel découvre d'autres facettes qu'il ne soupçonnait pas. Cette analyse lui permet d'extraire de l'action des compréhensions qui dépassent la seule réalisation située des tâches effectuées pour les envisager dans une perspective plus large. Il y repère les exigences techniques et organisationnelles requises par la production, mais il comprend aussi les enjeux et la façon dont son propre engagement et ses valeurs interfèrent dans le résultat de l'action.

L'action de formation n'est pas seulement délivrance de savoirs ou de savoir-faire ; grâce à l'intersubjectivité du groupe en formation, orchestrée par le/la formateur/rice, elle occasionne un retour sur soi, voire une sortie de soi, un questionnement sur ses pratiques, ses croyances, qui contribuent au développement de la pensée. L'hypothèse, et non l'assurance, que ce temps d'analyse collective mais aussi individuelle permettront d'opérer une transformation ou plus modestement, un déplacement du regard porté sur l'objet travaillé, est vraisemblable. Elle est avérée même si elle n'est pas assurée de manière systématique.

Les logiques de l'action que cherchent à appréhender les pratiques d'immersion et les logiques de la formation qui visent à accompagner les professionnels se font écho, se répondent mutuellement, mais demeurent distinctes parce que « l'on apprend parfois moins par l'action que par son analyse » (Pastré, 2011). La mise en résonance de ces deux logiques, celle de l'action et celle de la formation, me conduit à reconsidérer la notion de compétence.

La compétence comme médiation entre le travail et la formation

Si le ruban de Möbius permet d'appréhender métaphoriquement la fluidité des passages et la distance entre le travail et la formation, la notion de compétence, en dépit d'usages qui peuvent être délétères, me paraît être le terme le plus approprié pour définir ces passages entre les exigences l'action et les apprentissages effectués en formation.

En permettant d'appréhender les liens entre le travail et la formation, la compétence vient aussi déplacer une manière d'envisager la formation pensée fréquemment en fonction de savoirs disciplinaires et de la qualification à obtenir. Le point de vue des formatrices, évoqué précédemment à propos des apprentissages professionnels, est ici

très éloigné de la manière dont s'organise une formation conçue à partir du travail. En formation, la compétence permet de traiter de situations où la mobilisation effective des savoirs qui peuvent être requis pour des examens est envisagée à l'aune des contextes réels de travail. L'apprentissage de l'action à réaliser suppose donc l'apprentissage non seulement de son exécution mais aussi des raisonnements qui la sous-tendent, pour permettre aux professionnels d'opérer des ajustements, des choix, des exceptions, des innovations..., dans les multiples contextes de travail qu'ils pourront rencontrer. Cette conception conduit à un véritable changement de paradigme pour les formateurs qui doivent avoir une conception du travail qui ne se réduise pas à la fiche de poste ou aux modes opératoires, et une conception de la formation qui prenne en compte les savoirs de l'action et leurs tensions potentielles avec d'autres types de savoirs.

De cette façon, la formation reste arrimée aux enjeux du travail qui ne sont pas figés en protocoles applicatifs. L'espace formatif devient un espace d'exploration des possibles du travail, où les manières d'agir ne sont pas établies une fois pour toutes, stabilisées quels que soient les contextes, les personnes, leurs histoires, leurs valeurs, mais où elles ne sont pas non plus établies à partir de rien : l'histoire, les habitus, l'expérience, les savoirs disciplinaires, les procédures de travail... participent de cette exploration.

Considérée ainsi, la compétence permet d'établir cette circulation de la pensée entre le travail et la formation pour agir, et ne rabat pas cette dernière à l'acquisition normalisatrice de protocoles de travail considérés comme meilleurs. Elle devient un espace mettant en interrelations un sujet qui « est habité par le triangle Valeurs-Savoirs-Activités » (Schwartz, 2011 : 942), et des cas de travail qui ne se réduisent pas à la somme des tâches et des procédures techniques mais qui ouvrent sur des espaces de créativité dans la manière de conduire son travail. Ces interactions complexes de la singularité des personnes et une « pensée par cas » rappellent que « le monde humain n'est pas seulement un monde d'objectivité matérielle. Il est aussi un monde de valeurs, et les valeurs doivent toujours intervenir pour interpréter, autoriser les éléments de fait » (Gusdorf, 1953 / 2012 : 284).

La compétence peut devenir une ressource pour ne plus dissocier les épreuves du travail des apprentissages qu'elles requièrent et s'inscrit plus aisément dans la continuité de ce que font et vivent les personnes au travail. Il ne s'agit donc plus seulement, en formation, d'apprendre à faire les tâches attendues, mais de contribuer à amener les personnes qui se forment à penser ces tâches à l'aune de leurs valeurs, de celles d'autrui, des exigences attendues... Dès lors, la formation doit contribuer au développement de la pensée dans et à partir de la conduite des actions dans l'espace

productif, mais également dans et à partir de l'espace qui lui est spécifique. Le travail peut ainsi devenir une ressource pour la formation et cette dernière une modalité de développement des compétences dans le travail pour mettre en mouvement cette pensée et ouvrir sur de nouvelles manières de voir, d'agir, de penser...

Des apprentissages de l'immersion à la conception de formation

L'approche que je mobilise pour accéder au travail procède souvent en trois étapes successives : je commence par recueillir des informations générales qui me donnent quelques repères sur le fonctionnement interne, le climat social... ; je poursuis en suivant un(e) professionnel(le) qui m'accepte à ses côtés pour identifier plus précisément le déroulement de ses journées ; j'engage, quand je commence à avoir quelques repères sur son organisation quotidienne, la phase d'immersion en travaillant à partir de cas ou d'événements que je repère parce que, un peu plus aguerrie à l'organisation quotidienne, ils attirent mon attention en raison d'un écart entre ce à quoi je m'attends et ce qui se passe réellement (*cf.* p. 92).

En choisissant, parmi les différentes approches ethnographiques, l'ethnographie combinatoire telle que définie par Dodier et Bazanger (1997), je cherche non seulement à observer différentes pratiques de travail mais surtout à les comparer pour mieux en saisir les spécificités. L'intérêt des analyses de type d'ethnographie en vue de la formation tient à l'obligation de « mener à la fois suffisamment loin l'exploration des logiques sociales pour découvrir comment elles s'incarnent jusque dans les expériences subjectives et à prendre suffisamment au sérieux les événements et les situations pour comprendre comment les individus sont aussi des acteurs de leur vie » (O. Schwartz, 1993/2011 : 377). Cette exploration me permet de combiner à l'analyse approfondie d'une pratique de travail, une analyse comparative de cette pratique avec d'autres professionnels, de la même structure ou d'autres lieux. La comparaison me sert à faire réagir les professionnels à d'autres modalités de travail d'une part, à saisir, à partir de leurs réactions, ce à quoi ils tiennent et ce qu'ils peuvent expliciter pour m'enseigner sur les spécificités de leurs pratiques d'autre part. L'ensemble de cette « jurisprudence de cas » (Dodier et Bazanger, *op.cit.*), que j'interprète souvent en mettant en lien des éléments recueillis dans les phases précédentes sur les emplois, le climat de travail l'histoire..., m'apprend à appréhender différentes formes de travail et leurs cohérences

intrinsèques. Cela peut me permettre, par exemple, de mettre en lien des pratiques de travail et des modes d'organisation.

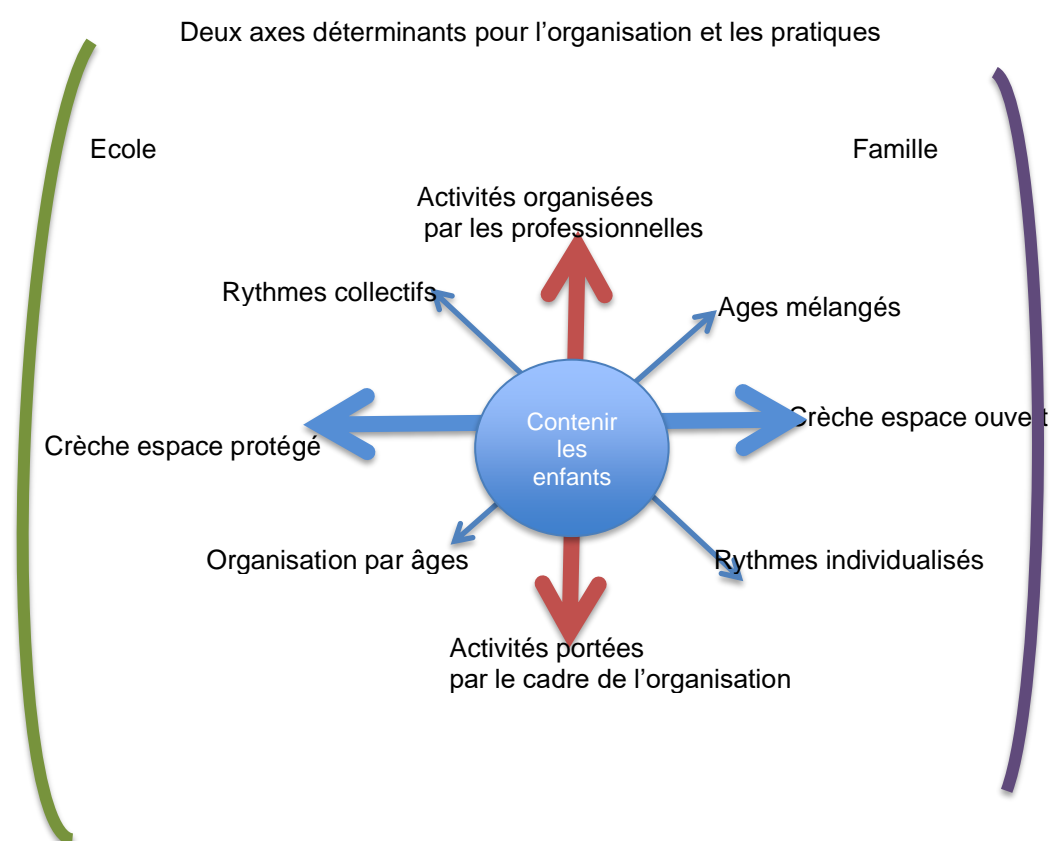
De l'immersion à ...

Dans les crèches, les modes d'organisation du travail peuvent être très différents : certaines répartissent les enfants en trois tranches d'âge (petits, moyens, grands), avec parfois des subdivisions pour la section intermédiaire en « petit-moyen » et « moyen-grand ». Au sein de chaque section, les mêmes professionnelles s'occupent du même groupe d'enfants ; d'autres crèches ne procèdent pas avec ces séparations en âge et effectuent différents groupes moins structurés, souvent appelés « les plus grands » et les plus petits » avec des professionnelles qui ne sont pas toutes affectées au même groupe d'enfants.

Les observations et les comparaisons entre ces différents modes d'organisation me conduisent progressivement à repérer des liens entre ces fonctionnements cloisonnés par âges et des manières de travailler différentes, qui conduisent à appréhender l'enfant soit en fonction de son âge, soit en fonction de ses capacités réelles. Dans le premier cas, c'est le groupe d'âge qui détermine ce que l'enfant doit être en mesure de savoir faire ; les activités proposées sont donc très fréquemment les mêmes pour tout le groupe ; dans le second cas, les professionnelles mettent à disposition des enfants différents types d'activités susceptibles de leur convenir, et effectuent plutôt un travail d'observation de leurs manières de s'investir dans ces différentes activités, mais prennent rarement l'ensemble du groupe pour conduire une activité.

Dans les deux cas, les professionnelles s'attachent à contenir les enfants pour « qu'ils ne partent pas en vrilte », comme elles le disent souvent. J'en déduis que l'activité proposée est donc d'abord contenant, et renvoie au même but, mais que les manières d'y parvenir sont très différentes. Dans un cas, je constate que les professionnelles semblent plus agitées (et parfois très fatiguées) pour arriver à mettre ensemble tous les enfants du groupe ; dans l'autre cas, elles sont très mobilisées subjectivement pour observer et parfois noter les activités choisies par chaque enfant. Quand j'analyse mes notes, je remarque de nombreuses différences dans la manière d'organiser les repas, les temps de repos, les jeux, la place des parents... qui me permettent peu à peu de comprendre les cohérences internes entre l'organisation du travail, les choix pédagogiques, les manières de s'y prendre avec les enfants, la charge physique et subjective pour les professionnelles.

Dans d'autres crèches où j'effectue des observations, ces deux modèles se précisent et je repère deux axes centraux dans l'organisation d'une crèche : le premier concerne la manière d'organiser les activités avec les enfants ; le second concerne la manière d'accueillir les parents et de solliciter leur participation au sein de la crèche. En comparant avec d'autres crèches, je peux repérer des continuums et des séparations entre ces deux modèles, et identifier comment ces deux premiers modèles sont hybridés de plusieurs manières. Différents entretiens avec les professionnelles me conduisent à mettre ces deux modèles d'organisation en référence avec l'école ou à la famille...



.... à la formation

Les analyses que j'effectue au fur et à mesure de ma compréhension du travail dans le temps de l'immersion vont me servir en formation de plusieurs manières. D'abord, je peux, à partir de leur description de l'organisation, amener les personnes qui se forment à réfléchir à ces divers modes. En travaillant ces différences collectivement, les professionnelles repèrent souvent par elles-

mêmes les références implicites à l'école ou à la famille mobilisées dans le projet de leur crèche. Cette compréhension permet souvent, à partir de cas, d'explicitier des conceptions éducatives qui ne sont pas toujours conscientisées, et à mieux appréhender les liens entre ces conceptions, les attentes à l'égard des enfants ou des parents et les modes d'organisation de leur structure. Une telle démarche permet de donner des repères sur son organisation pour en comprendre des fonctionnements implicites, qui parfois les étonnent : « *On dit aux parents que l'on tient compte du rythme de l'enfant... Là je vois bien qu'on essaie de les préparer à l'école, surtout les grands, mais c'est vrai, on a beau les appeler « grands », certains ne sont pas prêts... (...) Dans ma crèche si on ne fait pas ça, les parents le demanderont... »*

Un autre usage possible de ce type de grille de lecture consiste à partir des cas rapportés de mes observations à réfléchir si les difficultés éprouvées (fatigue, énervement...) peuvent être amoindries avec l'un ou l'autre de ces modèles. Des réflexions sur la cohérence ou l'hybridation des fonctionnements permettent de développer des raisonnements, de remettre en question des habitudes de travail, de confronter ses croyances à d'autres points de vue, de révéler ses astuces, de penser ses manières d'agir et parfois d'y repérer des contradictions.

Avec des professionnelles qui débutent dans le métier, cette grille de lecture peut permettre de se situer plus facilement dans les crèches où elles effectuent leur stage. Elles ont notamment réussi à mieux adapter leurs pratiques de travail avec les enfants aux attentes de la direction de la crèche, sans doute parce qu'elles avaient mieux compris les implicites éducatifs de leur structure.

Cette grille de lecture des organisations, que j'ai élaborée au fur et à mesure que je découvrais différentes pratiques de travail dans plusieurs crèches, me sert en formation, à faire réfléchir les professionnelles qui se forment aux implicites des liens entre organisation du travail et pratiques éducatives. Une telle approche donne à comprendre différents niveaux d'intelligibilité d'une organisation (Ardoino, 1993 et 1999) qui peuvent modifier les représentations initiales de l'organisation et mieux faire comprendre les fondements de certaines pratiques. Ce type de grille d'analyse ne vise pas à structurer des principes de travail définitifs mais au contraire à élargir le champ des possibles, c'est-à-dire à faire travailler à l'exploration d'autres manières de travailler, à penser en fonction de conceptions nouvelles, à comprendre d'autres organisations et à repérer ce à quoi chacun peut tenir professionnellement. Cet entraînement à l'analyse des organisations et à la compréhension de son propre fonctionnement peut, dans le cas

de la petite enfance, être un apprentissage important pour développer des compétences et faire reconnaître les enjeux sociaux et professionnels de son activité.

Les observations et les analyses effectuées dans le temps de l'immersion me servent en formation pour aider à la mise en mouvement de la pensée. Je réemploie, cette fois à des fins pédagogiques le processus de travail que j'ai employé pour le comprendre. Les analyses que j'effectue à partir d'une pensée par cas constituent une ressource importante pour développer, chez les personnes qui se forment, une réflexion individuelle et collective utile en vue de structurer leur position professionnelle, y compris pour des situations à venir ou inédites auxquelles elles s'affronteront ultérieurement. L'apprentissage de l'action à réaliser suppose donc non seulement l'acquisition de son exécution, mais aussi celle des raisonnements qui la sous-tendent pour permettre aux professionnels qui se forment de pouvoir opérer des ajustements, des choix, des exceptions, des innovations..., dans les multiples contextes de travail qu'ils pourront rencontrer. Dans le temps de l'immersion, mon rapport à la formation structure en grande partie la manière dont j'interprète ce que je vois, ressens et comprends du travail des professionnels.

Dans son analyse du travail des boxers L. Wacquant, (2001 :116) rapporte ce processus d'apprentissage qui fait passer de l'observation de l'action à son assimilation progressive : «Pour comprendre ce qu'on doit faire, on regarde les autres boxers mais on ne voit véritablement ce qu'ils font, que si l'on a déjà compris un peu avec ses yeux, c'est à dire avec son corps. Chaque nouveau geste ainsi appris-compris devient à son tour le support, le matériau, l'outil qui rend possible la découverte, puis l'assimilation d'un autre ». C'est ce passage de l'action à sa compréhension sensible et objectivée puis à son assimilation pour d'autres actions que j'essaie d'instaurer en formation.

Réélaboration d'un processus apprenant à partir d'une pensée par cas construite dans le temps de l'immersion

Les temps de l'immersion et de la déprise m'apprennent le travail dans le sens où j'en comprends mieux les épreuves, je repère ce qu'il faut apprendre et savoir-faire, et je peux identifier des logiques distinctes conduisant à différentes modalités de travail. C'est en me remémorant cet apprentissage des complexités du travail que je vais me guider pour concevoir des formations.

« Penser par cas » pour mettre à la question et en question ses propres actions

L'immersion me permet donc d'expérimenter par moi-même les difficultés qui peuvent être éprouvées par les professionnels. Mes étonnements, les difficultés engendrées par un objet ordinaire, mes difficultés à supporter certaines épreuves comme le bruit ou la violence d'un regard sur une vie intime, la découverte des usages des instruments du travail, ma compréhension des agencements spatiaux... constituent, pour la formation, des ressources hétérogènes qui pourront potentiellement me servir à mettre en débat et analyser des pratiques professionnelles pour faire comprendre ce qui les fonde.

Cette connaissance de l'intérieur me sert d'une part à légitimer auprès des stagiaires mon regard sur le travail (même si je n'exerce pas le métier, j'en connais les difficultés) ; d'autre part à contrôler que les cas que je rapporte en formation sont en résonance avec leurs pratiques et suscitent de l'intérêt et des questionnements; enfin à stimuler des échanges visant à leur faire élaborer une théorisation de leurs actions.

Parfois, je me sers de mon expérience de l'immersion pour évoquer moi-même ce que des professionnels peuvent craindre de dire en leur nom ; par ce procédé j'essaie de faciliter une parole authentique qui n'élude pas « le négatif du travail » (Hughes, 1996). Dans le temps de l'immersion, un usage libre du contre-transfert (*infra*, p. 144) a été une aide pour faire expliciter des pratiques parfois problématiques ; en formation, cette compréhension des épreuves subjectives me sert à instaurer des temps où la parole sur ces pratiques n'est pas prohibée, mais peut au contraire trouver une place et permettre des débats et des analyses pour réfléchir, sans crainte de jugement, ces questions difficiles. Je cherche ainsi à maintenir en formation le cap du « point de vue du travail » (Durafourg et Guérin, 1984) en me gardant du « point de vue de nulle part » (Nagels, cité par Crawford, 2016), qui serait celui des généralités, des règles sans exceptions, d'un idéal du travail.

De cette manière, l'ensemble des cas extraits de mes expériences d'observation, après m'avoir fait réfléchir moi-même en effectuant des comparaisons et les avoir documentées et contrôlées par des entretiens et des échanges collectifs, me servent à nouveau, mais cette fois dans un but de formation, pour amener les professionnels à partir d'une « pensée par cas », à questionner leurs pratiques et à argumenter les différents éléments pris en compte (savoirs, procédures de travail, parents, particularités des enfants, coopération interne...) pour travailler certaines de leurs manières d'agir.

D'une manière différente de ce que j'ai vécu dans le cours de l'immersion, je redonne à voir aux professionnels en formation à des fins d'apprentissage et de réflexions des pratiques de travail que, soit ils ne connaissent pas, si elles diffèrent beaucoup des

leurs, soit ne voient plus tant les habitudes de travail peuvent rendre aveugle à la compréhension de ses propres actions, soit n'ont pas eu le temps ou l'opportunité de questionner pour en appréhender la complexité. Je réemploie autrement le procédé que je mettais en œuvre pour comprendre le travail dans le temps de l'immersion. Ici, j'essaie moins de comprendre les logiques de travail, même si ces échanges m'amènent à enrichir mes analyses précédentes, que d'accompagner la logique et la cohérence des raisonnements pour conscientiser les pratiques rapportées et, quand cela s'avère nécessaire, apporter des éléments de savoirs qui pourraient faire défaut.

Dans le cours de la formation, les échanges suscités par les cas rapportés de mon immersion entraînent, pour les personnes qui se forment, un déplacement dans la relation univoque enseignant/enseigné, propice au développement de leur pensée. Les questions inhérentes à chacun de ces cas les mettent en situation d'interroger les fondements de certaines de ces pratiques, de réfléchir à leurs conséquences, d'en apprécier les avantages ou les inconvénients, d'en projeter d'éventuelles adaptations... Au cours de ce questionnement, le formateur ne s'impose pas en « maître explicateur » (Rancière, 2004), il installe le cadre pour les apports et les questions des autres. A un savoir explicatif, transmis par le formateur, succède ici un savoir compréhensif, élaboré dans la confrontation des expériences et des points de vue.

Légitime sur l'activité par la manière dont je mets en discussion des cas qui renvoient à des questions professionnelles délicates, suscitent des étonnements et impliquent d'en penser les différentes dimensions pour envisager des modes de résolution possibles, je m'attache, dans le temps de la formation, à développer une certaine plasticité pragmatique dans leurs raisonnements, en montrant comment chacun(e) doit composer avec « plusieurs formalités de pratiques quotidiennes qui s'équilibrent mais n'obéissent pas à une même homogénéité » (Certeau, 1983 : 100).

Quand je propose un cas sur le rangement des jouets ou sur la manière d'organiser les transitions entre deux activités, il ne s'agit pas de faire apprendre les bonnes pratiques ou celles à éviter, mais de faire réfléchir à ce qui les organise, de comprendre les buts des professionnelles dans ces moments de travail précis, de repérer ce qu'elles prennent en compte... La pensée s'élabore en premier lieu à partir de questions directement liées à la situation proposée ; progressivement, ces analyses amènent à poursuivre les échanges à d'autres situations, proches ou analogues, souvent proposées par les personnes en référence directe à leur situation professionnelle ; il devient alors possible de se

distancer un peu de la situation pour repérer ce qui paraît systématique dans cette famille ou cette classe de situations ; enfin, un dernier élargissement conduit à identifier des enjeux plus généraux au sein desquels le travail considéré prend sens. Il est fréquent, par exemple, que la situation sur les rangements des jouets conduise à aborder la place de l'éducatif et de l'autorité dans les pratiques de travail. A chacun de ces paliers d'analyse, des apports de diverses natures (savoirs, règles, procédures...) peuvent être faits ou évoqués s'ils s'avèrent nécessaires, mais l'essentiel du travail formatif réside dans la mise en débat des différentes positions qui permettent à chacun de penser son point de vue en se confrontant à celui des autres. Plus le matériau de l'échange porte sur des situations précises et circonscrites, plus l'analyse qui peut en découler ouvre sur des registres larges qui se structurent sur des enjeux dépassant la situation initiale.

Ces réflexions stimulent la mise en mouvement de la pensée pour tous : j'apprends tout autant des stagiaires sur leurs rapports au travail qu'ils apprennent de mon regard et de mes questionnements sur ce qu'ils font ou ne font pas. Ma propre réflexion en écoutant leurs manières de débattre de ces cas contribue à développer la leur, car le cas n'est pas un exercice dont je posséderai la solution par devers moi ; même en formation, il constitue toujours une énigme de travail qui peut être appréhendée de diverses manières. Dans la relation formateur/formé, je me fais enseigner des savoirs insus qu'ils possèdent et je les aide à aller plus loin dans leur élaboration pour leur faire (re)découvrir le sens de ce qu'ils font.

Je conçois donc l'espace de formation comme un dispositif réglé, où chacun, stagiaire et formateur, est mis en situation de progresser davantage dans l'élaboration de ses réflexions, de développer sa créativité pour trouver des solutions à ses questions professionnelles, soit de « penser une tête au dessus de soi-même» (Vygotski cité par Pastré, 2011) et de repartir avec le sentiment d'être plus compétent parce que plus conscient et averti de ses manières d'agir.

« Penser par cas » pour contribuer à la mise en dialogue des savoirs et à la reconnaissance des compétences

« La pensée par cas » élaborée dans le temps de l'immersion me permet aussi, en formation, de revenir sur les savoirs nécessaires à maîtriser pour faire face aux exigences du travail. Même si la seule maîtrise de savoirs disciplinaires s'avère insuffisante pour faire face au travail réel, il n'en reste pas moins que « l'acquisition de

compétences ne constitue ni une construction autonome, ni une duplication du monde», (Stroobants, 1993 : 316). L'action compétente n'est donc pas innée ni intuitive, elle nécessite aussi des entraînements, se nourrit et s'organise à partir de savoirs qui ne s'inventent pas.

En formation, l'exercice professionnel est souvent envisagé en référence à un corpus de savoirs scientifiques, qualifié dans les institutions scolaires et de formation, qui constitue « l'idéal du savoir scolaire » (Delbos et Jorion, 1987) en ce qu'il détermine souvent les places sociales des personnes qui le détiennent. Plus l'exercice professionnel suppose la maîtrise de savoirs rares, mieux sont rémunérées et souvent reconnues les personnes qui les détiennent. Dans les métiers du care, où la dimension vocationnelle perdure dans les représentations sociales, ces savoirs constituent des ressources pour différencier une pratique professionnelle d'une pratique d'amateur.

Ce constat du rapport au savoir dans la hiérarchie des positions sociales vient questionner les savoirs à enseigner pour des activités ordinaires. De nombreux professionnels exerçant des activités qui ont leur pendant dans la sphère domestique se trouvent confrontés à ce déficit de reconnaissance qui maintient dans l'ombre les savoirs mobilisés pour faire face à des exigences professionnelles restées insues car peu considérées.

Les observations de sessions de formations dans le champ de la petite enfance ont fréquemment révélé une forte mobilisation des formatrices pour faire apprendre des savoirs et un langage de travail spécifique (Ulmann *et al.*, 2014), la plupart du temps emprunté aux sciences médicales. Cet investissement dans les savoirs issus de la médecine et de la psychologie pour délivrer une qualification professionnelle vise essentiellement à mieux faire reconnaître la professionnalité, et secondairement, à répondre aux exigences du travail. Cet apprentissage installe donc une disjonction entre le travail réel et son apprentissage, tout en contribuant à valoriser l'activité construit la professionnalité sur des fondements fragiles. Si la technicisation des actes de métiers est un processus fréquent, permettant de les extraire de la banalité quotidienne, cette modalité de professionnalisation frappe ici par sa centralité dans les apprentissages, et par le déni qu'elle peut entraîner sur la prise en compte des expériences antérieures, importantes pour développer de nouvelles pratiques professionnelles.

En formation, la pensée par cas permet de révéler que le travail ne mobilise pas seulement des savoirs scientifiques mais nécessite aussi la prise en compte d'un ensemble hétérogène d'informations, de valeurs et de savoirs d'action qui contribuent

à l'action compétente. Les situations rapportées de l'immersion peuvent devenir des supports pédagogiques intéressants pour révéler que la maîtrise des procédures et des savoirs est nécessaire mais insuffisante pour produire, en situation réelle, une action efficace.

L'immersion dans le monde des crèches montre que le travail avec des tout-petits est continuellement traversé de tensions qui supposent de prendre en compte simultanément de multiples données relevant de domaines très différents : les possibilités de l'enfant, les règles et les procédures de l'organisation, le nombre d'enfants à surveiller en même temps, les conceptions éducatives des parents, celles développées par la structure d'accueil, ses propres conceptions de l'éducation ou du travail bien fait, la sécurité, la préservation de sa santé... Les professionnelles débutantes sont fréquemment reprises par leur tutrices au motif qu'elles omettent toujours de prendre en compte des données que certaines considèrent comme primordiales (respecter le temps prévu, donc faire vite certains actes comme mettre un manteau) alors que d'autres les considèrent comme secondaires pour privilégier d'autres positions (accepter de perdre du temps pour entraîner l'enfant à mettre son manteau seul).

Ces tensions, qui relèvent ici de véritables conflits de valeurs (Schwartz), permettent de comprendre que, par-delà les dimensions procédurales du travail, qui sont essentiellement celles enseignées en formation, sa dimension éthique organise fréquemment les manières de travailler.

En formation, un des enjeux de l'apprentissage effectué à partir « d'une pensée par cas » rapportée de l'immersion tient à la manière dont il est possible de révéler l'intrication des procédures, des savoirs et des valeurs, dans une tâche apparemment banale et sans grande complexité. Celle-ci peut également faire l'objet d'une analyse didactique plus précise permettant de travailler la manière dont sont mobilisés les différents savoirs qui contribuent à l'action effectuée.

Les différents cas peuvent être traités en montrant comment divers types de savoirs concourent à l'action mais, comme le souligne fréquemment G. Jobert, sont aussi concurrents entre eux. Ce regard moins lisse sur les usages des savoirs et les tensions qui peuvent en résulter vient rompre avec la croyance naïve, mais néanmoins très répandue, qu'une juste application des savoirs assure la réussite de l'action.

Pour montrer la concurrence des savoirs qui concourent à l'action, il est nécessaire d'identifier les différents types de savoirs mobilisés dans le travail.

Une typologie de quatre formes de savoirs complémentaires et en tension a été construite dans le cadre de la dernière recherche avec la CNAF pour travailler, avec des formatrices, la dimension didactique des cas rapportés de l'immersion (Ulmann, Jobert et al, 2016)

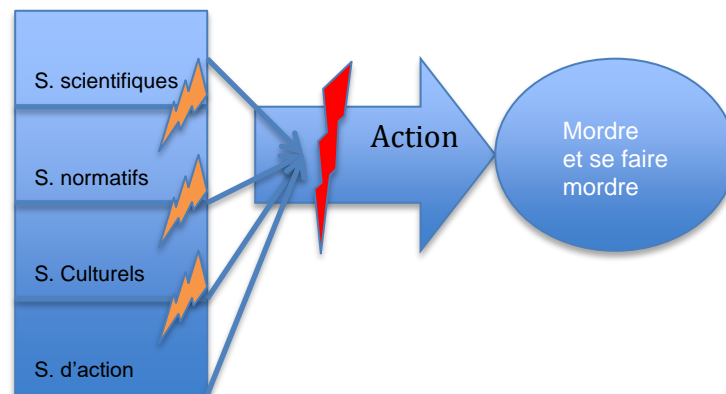
- les savoirs scientifiques sont les mieux connus et reconnus des formateurs, même si leur didactisation, à des fins d'apprentissage, laisse parfois perplexe (Ulmann, 2013) ;
- les savoirs normatifs visent essentiellement à faire apprendre des normes de travail. Dans le champ de la petite enfance, ils sont assimilables aux règles morales de Durkheim, qui supposent l'apprentissage d'un « système de règles de conduites » exigeant un effort de la part de la personne qui les met en pratique. Ces savoirs structurent une certaine « vision du monde » dont les modes opératoires ne sont pas négociables.

Ces deux premiers types de savoirs mobilisent le plus de temps dans les cours et les travaux pratiques. Dans les observations faites en formation, ces savoirs donnent rarement lieu à débat de la part des personnes qui se forment, comme si chacun leur reconnaissait implicitement une validité permanente et indiscutable, ce que la pensée par cas peut conduire à réinterroger.

- Le troisième type de savoirs, que je qualifie de culturels, relève plus de la transmission que de l'apprentissage. Ces savoirs liés aux habitus sociaux renvoient à des traditions plus ou moins lointaines dans le temps. Ils peuvent engendrer des « conflits d'habitus » entre les générations mais également entre catégories sociales différentes. Dans certaines crèches, ces conflits d'habitus sont aisément repérables entre les parents et les professionnelles, mais aussi entre les professionnelles formées et celles qui, plus âgées, exercent le métier sans formation.
- Le dernier type, le savoir d'action assimilable au savoir d'expérience, est lié aux épreuves professionnelles surmontées. Contrairement aux trois autres types, ces savoirs d'action ne sont pas appris ni transmis, ils sont endogènes, dans la mesure où ils s'éprouvent dans la confrontation aux situations réelles de travail. Produits par les décalages entre la prescription et le réel des situations, ces savoirs éprouvés constituent ce que Y. Schwartz nomme des « renormalisations » face à l'événement. Parce qu'ils font intervenir principalement le corps et les affects, les professionnels peinent à les expliciter et à les conscientiser ; de ce fait, ces savoirs sont rarement pris en compte en formation. Il s'agit donc de savoirs fragiles, instables, tributaires

en quelque sorte de la contingence qui les empêche d'être reconnus, tant leur dimension locale, située et parfois insaisissable, s'oppose aux principes structurant de la science (Ulmann, 2013).

Ainsi, pour une situation donnée, une analyse didactique de chaque situation permet de repérer la mobilisation de ces quatre types de savoir et les éventuelles tensions pour agir dans la situation. Chacun, dans ce type de situation, peut expliciter ce qu'il fait et les savoirs qu'il mobilise en identifiant la manière dont il résout les tensions.



Exemple d'une situation traitée en fonction d'une analyse didactique

L'intérêt d'une démarche d'inspiration ethnographique permet de mettre en évidence la présence de savoirs d'action qui contribuent souvent aux choix que font certaines professionnelles pour agir. Fréquemment dévalorisés parce qu'ils ne s'enseignent pas et ne permettent pas de généralisations, ces savoirs peuvent avoir une place au sein de la formation et révéler leurs intérêts comme leurs limites, voire leurs risques.

Cette manière d'aborder les savoirs dans le traitement des situations évite le clivage que je considère ruineux entre théorie et pratique, et permet la mise en dialogue et la confrontation de savoirs souvent appris de manière dissociée des situations et rarement reliés entre eux. Si les savoirs d'action sont fréquemment en tension avec les savoirs normatifs, ces derniers peuvent aussi l'être avec des savoirs scientifiques ce que les formatrices avec qui j'ai travaillé ont découvert.

Il est ainsi plus facile de faire prendre conscience aux personnes qui se forment que les savoirs ne s'appliquent pas mais se mobilisent différemment en fonction des situations et qu'ils sont parfois concurrents entre eux, ce qui implique de raisonner pour faire des choix. De cette façon également, les savoirs d'action, qui disparaissent dans l'effectuation de la tâche, rendant de ce fait invisible la créativité du travail, peuvent par

cette approche mieux se donner à voir, et par retour, révéler la compétence de professionnels, dont les savoirs et les habiletés sont souvent sous-estimés. La formation permet ainsi de faire comprendre que l'action singulière et les différents savoirs qu'elle recèle constitue un « agencement d'héritages et de novation » (Schwartz, 2012 : 215) qui contribuent à la transmission non pas des savoirs mais, comme le disent Delbos et Jorion (1987), du travail.

Cette approche de la formation, qui s'attache à faire développer des raisonnements, expliciter des choix, prendre en compte les contextes de travail, valoriser la créativité dans le travail..., ne comporterait-elle pas aussi un pouvoir de subversion, qui en ferait redouter le développement ? S'autoriser à ne pas suivre les prescriptions, c'est-à-dire à choisir entre différents savoirs en privilégiant éventuellement des savoirs culturels ou d'action, suppose une émancipation que le débutant dans un champ professionnel ou des personnes plus timorées osent rarement. L'ignorance récurrente dans les formations des savoirs d'action et des arbitrages entre différents types de savoirs contribue parfois à la reproduction d'un clivage entre ceux qui savent et ne disent pas, « les professionnels d'en bas » (Arborio *et al.*, 2008), mais dans leur silence se mettent à distance de ceux qui prescrivent, et ceux qui parlent sans connaître le réel du travail et voient dans le silence de ceux qui produisent, des carences à combler souvent par le moyen de la formation. Le passage délicat de l'action à sa formalisation ne se résume pas à une mise en mots permettant une symbolisation du réel, il concerne également un certain arbitraire culturel où « le savoir comme intelligence discursive » et le « savoir comme intelligence pratique », loin de se compléter, se trouvent en tension (Delbos et Jorion, 1987). Pour des métiers fortement dévalorisés comme ceux du care, l'imposition des savoirs scientifiques et normatifs en contribuant à une fonction active de négation du réel assignerait-elle les personnes peu formées à des places subalternes ? L'enjeu de la reconnaissance des savoirs d'action et de la prise en compte du travail tel qu'il se fait et se vit, relève aussi de mon point de vue d'enjeux sociaux et politiques. Pour cela, fonder les apprentissages sur des situations réelles de travail donne aux personnes qui se forment la possibilité de défendre leur point de vue, de l'argumenter et, au lieu de développer des pratiques clandestines qui pèsent subjectivement, de mettre en partage et de faire reconnaître les savoirs qu'elles ont développés.

De même que tout le travail n'est pas appréhendable en formation, la formation, parce qu'elle permet de former et d'apprendre au-delà du travail pour mieux le faire, l'ajuster aux contingences du réel et se préparer à l'inédit, n'a pas à être réduite au poste de

travail. La connaissance du travail dans la formation ne sert pas à la reproduction d'un réel, de toutes les façons incernable, mais facilite la mise en dialogue de différents savoirs mobilisés dans l'action : ceux qui relèvent des disciplines et qui n'ont pas à être réinventés ; ceux qui relèvent de l'action et qui impliquent de porter l'attention à ses contingences et à son écologie ; ceux qui ont trait à la culture et à l'histoire d'un ou des professionnels, et qui ne s'effacent pas si facilement par décret ou injonction ; ceux qui relèvent des lois, des normes, des règles, des procédures, et dont la validité est toujours à vérifier. L'organisation pédagogique de cette mise en dialogue des savoirs s'effectue plus aisément à partir d'une pensée par cas qui permet de dépasser les carcans disciplinaires pour agir de manière compétente. Les savoirs procéduraux ou scientifiques ne sont plus détachés des savoirs de l'action ou des savoirs inscrits en soi. Cette mise en liens des savoirs participe de la compétence. Pour le formateur, la connaissance du travail devient une ressource pour faire apprendre mais aussi mettre en lien et en questionnement les savoirs mobilisés dans l'action.

De la formation à la recherche

La conception de la formation que je développe depuis de nombreuses années me conduit à constater que les difficultés rencontrées par les formateurs que je forme, ou par les commanditaires qui me sollicitent pour former des professionnels, sont souvent liées à des conceptions de la formation qui font appréhender la compétence comme doxa, en sous-estimant la part psychosociologique de toute activité de travail.

Cette approche de la formation, que je considère plus conformante que formative, est très répandue, sans doute parce qu'elle maintient plus facilement « un système séparatiste » (Luttringer, 2015) à distance du travail ; peut-être aussi parce qu'elle incite moins à l'émancipation des personnes...

C'est sur la récurrence de ce type de constat, qui peut prendre des formes multiples, que j'essaie d'orienter mon travail de formatrice mais aussi mes travaux de recherche dans le champ de la formation des adultes et du travail.

Ma double expérience de chercheure qui développe des méthodologies d'analyse du travail pour appréhender son apprentissage et de formatrice-intervenante qui considère

la compétence comme praxis, me conduit à faire l'hypothèse que, pour répondre à des exigences opératives mais aussi constructives, la formation peut être une ressource pour amener les professionnels à se mettre en recherche sur leurs propres pratiques. Formation et intervention sur et dans le travail sont donc en contiguïté et se rapprochent des démarches de recherche. Ces nouages contribuent à penser la formation en fonction d'une épistémologie renouvelée.

La formation comme intervention et non comme prestation²⁸

Considérer la compétence comme médiation entre le travail et la formation modifie assez fondamentalement la posture du formateur.

La visée du travail de formateur : faire penser sur son propre travail

La compétence entendue comme médiation entre le travail et la formation projette le formateur dans l'espace productif pour s'intéresser au travail dans sa double polarité : une activité sur le monde qui fait retour sur soi. Dans cette perspective, largement développée par les cliniques du travail (Lhuillier et Clot, 2015), le travail fonctionne comme un opérateur d'identité et du maintien en santé. Si l'on adhère à l'idée que le travail prend sens pour un sujet parce qu'il recèle ce potentiel de construction, ne faut-il pas alors considérer que cette construction du sens à élaborer par le sujet à partir de son action sur le monde revient à la formation pour en accompagner le développement et contribuer à l'accroissement des compétences ?

Dans cette optique, former suppose de connaître ce que les personnes font au travail (d'où la nécessité d'aller voir, observer et analyser le travail) d'une part, et de comprendre leur rapport au travail, soit d'appréhender ce qui se passe dans l'intimité de l'activité c'est à dire dans le «monde vécu des personnes», tout en reconnaissant qu'une partie du « faire humain n'est pas entièrement compréhensible, sans quoi il ne serait pas praxis mais activité technique » (Castoriadis, 1990) , d'autre part.

Si le formateur ne produit pas une prestation de formation, dans le sens où il ne délivre plus le savoir comme un produit à faire assimiler à des destinataires qui peuvent se trouver passivés par le poids de ces apprentissages, il est amené à concevoir la formation comme une intervention. Celle-ci suppose non seulement de s'intéresser à ce que les personnes peuvent faire et attendre de ces savoirs, à ce qu'elles vivent au travail, mais aussi de développer des stratégies pédagogiques pour les faire réfléchir et

²⁸ Je reprends cette distinction à F. Hubault qui en a développé les conséquences lors d'une conférence ATEMIS en décembre 2015.

les amener à repenser leurs propres actions. Ce travail nécessite que le formateur, suspende son savoir et ses théories pour interroger les commandes de formation qui lui sont adressées – comme les psychosociologues (Ardoino, 1990 ; Dubost, 1992 ; Bercovitz, 1987...) apprenaient à le faire dans les débuts de la formation professionnelle) –, mais aussi, s'interroge lui-même sur la place qu'il tient dans ce processus d'apprentissage.

Quitter cette position d'expert, souvent empreinte d'une certaine aura, pour endosser une position intervenante, plus discrète et moins affirmative, sur les manières d'agir peut engendrer des tensions, quand les personnes qui apprennent attendent des réponses construites de l'extérieur aux questions qu'elles se posent. La résistance du formateur à ce type de sollicitation n'est pas un artifice pédagogique pour faire travailler les participants de la formation, elle relève aussi d'une position épistémique : n'exerçant pas la fonction, le formateur n'est pas en mesure de produire de l'extérieur les savoirs d'actions nécessaires pour faire face à des situations qu'il ne pratique pas.

Cette position nécessite pour le formateur de reconnaître sa part d'incompétence ce qui, dans certains cas, peut décevoir les personnes qui se forment. Cette déception peut être compensée cependant par sa connaissance des épreuves du travail, acquise notamment dans le temps de l'immersion. Cette connaissance différente du travail permet d'en questionner les points nodaux, d'en expliciter des impressions, d'en rapporter des observations qui m'ont étonnée..., mais n'est pas une compétence à agir dans les situations. Elle peut néanmoins entrer en résonance avec des difficultés vécues professionnellement par les personnes qui se forment, et réinstaurer un lien pour engager le travail à faire ensemble.

Résister à des demandes de solutions, que chacun, formateur et formé, sait inopérantes mais qui, dans l'imaginaire, font toujours espérer l'économie de l'effort de penser, suppose pour le formateur d'être convaincu de la pertinence de ce choix pour ne pas tomber dans l'ornière de l'expert. La formation pensée et conçue comme une intervention consiste donc aussi à savoir développer des stratégies pour mettre les personnes au travail, sans se substituer à elles. Les stratégies que je mobilise le plus souvent tiennent à la manière dont je les mets en recherche à partir d'une pensée par cas à laquelle je me suis moi-même confrontée.

Dans une formation demandée par le rectorat de Paris portant sur les pratiques de tutorat entre enseignants débutants et enseignants plus expérimentés, concevoir cette action comme une intervention a été particulièrement difficile (Ulmann et Brémond, 2014).

« Accompagner ces tuteurs dans un cheminement réflexif sur leur fonction les a en effet obligés à interroger les raisons de leurs difficultés avec leurs stagiaires. Cette manière de procéder, qui pose des questions plus qu'elle n'apporte de réponses d'emblée, n'a pas été immédiatement perçue comme qualitative par les apprenants. Ils signalèrent dans le bilan « qu'ils ne savaient pas trop où ils allaient au début et espéraient trouver auprès des formateurs, qui plus est perçus comme des experts de la formation de par leur label universitaire, plus de conseils et d'apports ». Dans la mesure où il n'existe pas de recette métier prête à appliquer, la qualité de la formation perçue comme « protocole » appliqué par tous questionne alors la possibilité fantasmée d'un monde social homogène. Une fois cette impossibilité admise et dépassée, les échanges se sont portés sur l'intérêt à mettre le travail en partage et à questionner ses normes implicites.

Au-delà de cette mise au travail des questions de métiers délicates à transmettre, est apparu un réel soulagement : les difficultés rencontrées avec le stagiaire ne sont plus perçues comme des mises à l'épreuve des faiblesses de chacun mais comme des questions de travail à débattre pour en appréhender les différentes facettes et trouver des modes d'agir qui conviennent. Chacun se sentant reconnu pour ce qu'il est peut contribuer à la réflexion collective et à la construction de solutions à expérimenter. Lors du bilan final de la formation, les enseignants ont souligné leur grande satisfaction d'avoir été considérés tout au long de la formation comme les seuls à pouvoir décider de leurs actes. Reconnaisant leurs difficultés au début à se repérer sans l'énonciation de règles et de savoirs constitués, ils ont mis en évidence que cette formation leur a permis de reconsidérer leur fonction d'enseignant avant de servir leur fonction de tuteur ».

Endosser une posture intervenante qui se différencie de celle de l'expert qui sait ou du formateur qui explique, vise à faire advenir et à produire des représentations nouvelles de ses propres actions à partir du réel des situations. Travailler comme je l'ai illustré précédemment sur les différents niveaux d'intelligibilité d'une organisation (cf. p.172), ou faire réfléchir à partir d'une pensée par cas permet d'interroger sa pratique à l'aide des autres pour en comprendre les fondements, les exigences, les impensés... Cette réflexion va vraisemblablement (mais non sûrement, car dans tous les cas, il ne s'agit pas de sciences exactes) permettre de modifier, ajuster, reconsidérer des pratiques effectuées « dans le feu de l'action » (Perrenoud, 2001).

C'est en laissant les personnes qui se forment élaborer et exposer les questions qui les traversent dans l'exercice de leur fonction que leurs savoirs insus peuvent émerger de l'ombre où ils sont relégués. Amener les professionnels à penser leurs expériences à les mettre en ordre, les organiser, les « mettre en intrigue » (Ricœur, 1990) les conduit vers la position de sujets épistémiques qui pensent et réinterrogent leurs actions. De cette façon, ils se trouvent préparés à agir y compris dans des contextes qui ne sont pas stabilisés, voire sont encore inconnus d'eux, parce qu'ils sont entraînés à une certaine plasticité pragmatique dans leurs raisonnements, qui facilitent les adaptations à des milieux de travail changeants.

Guy Jobert, dès 1987, soulignait ce changement dans le rapport au savoir faisant du formateur « un opérateur heuristique » ou un « agent de développement » (Jobert, 2011), associé « à la production de connaissances pratiques émergentes autant qu'il peut être par ailleurs à la diffusion de savoirs constitués » (1987 : 33). Souvent aussi, le formateur se trouve transformé par ces échanges avec les professionnels qu'il forme. S'il est « agent de développement » ou « opérateur heuristique », comme le souligne Jobert, pour contribuer à faire advenir des savoirs insus, n'est-il que cela ? Quand le changement qu'il cherche à faire réfléchir le dépasse lui-aussi et le transforme, n'est-il pas aussi chercheur quand il conduit ses interventions ?

Laisser place à l'incertitude

Dans la plupart des actions que j'ai eu à réaliser, comme formatrice ou comme chercheuse, j'essaie d'impulser ces déplacements moins par une réflexion sur le système d'organisation ou sur le groupe comme le font les psychosociologues, que par des échanges avec les différents acteurs (commanditaires, formés...) sur leur connaissance du travail réel. A l'opposé d'une « position technicienne » (Dubost, 1992), je cherche à coconstruire la formation comme les questions de recherche ; l'élaboration que j'effectue à partir de ma connaissance du travail suppose néanmoins une part importante d'indétermination, parfois difficile à tenir avec les commanditaires.

Dans l'appel d'offre sur le travail avec les enseignants-tuteurs, la négociation avec le rectorat, sur le passage d'une commande de formation de deux jours en début d'année sur le rôle de tuteur à une formation-action sur six demi-journées réparties sur l'année scolaire et trois jours en atelier d'observation, a été particulièrement délicate à obtenir. Il me paraissait essentiel pour la suite du travail que je conduirai avec les enseignants de ne pas m'engager par avance sur les éléments de savoirs que je dispenserai. Le maintien d'une position à la fois rassurante pour le commanditaire mais qui reste aussi ouverte sur des possibles

qui ne peuvent être déterminés à l'avance, sans connaître, ici, les enseignants concernés, est délicate, mais essentielle.

Cette part d'incertitude me semble souvent au fondement de la réussite d'une intervention ou d'une formation conçue comme praxis. Une position de recherche, de dialogue intérieur du formateur avec son objet de formation, me semble en effet déterminante pour impulser chez les personnes qui se forment l'acceptation de ce travail de penser (Ulmann, 2008).

C'est parce que je peux accepter l'inconfort de cette indétermination que je peux créer (chez le commanditaire puis chez les enseignants qui seront concernés par cette action) les possibilités d'une nouvelle compréhension de la demande qui ouvrent des horizons non encore explorés. Cette indétermination laisse un espace ouvert où « le surgissement de l'inédit, dans la pensée comme dans le discours, ne laisse pas la réalité intacte » (Dubost et Levy, 2006) et offre de nouvelles possibilités d'action. Cette part d'indétermination, différente pour le commanditaire, les personnes qui se forment et l'intervenant, mais néanmoins présente pour tous, fait écran aux certitudes et facilite la possibilité de transformations subjectives qui pourront modifier les compréhensions initiales et se traduire dans leurs actions.

La part nécessaire du bricolage

Cette manière de concevoir la formation comme une action intervenante, s'élabore, et c'est toute la difficulté de son enseignement, non pas en référence à des règles à appliquer mais, comme l'ont déjà évoqué des psychosociologues (Jobert, 2005 ; Lambelet, 2009), dans une logique de travail qui peut se comparer à celle du bricoleur, telle que C. Lévi-strauss (1960) la différencie de la logique de l'ingénieur dans *La pensée sauvage*.

Pour le bricoleur, contrairement à l'ingénieur, « la règle de son enjeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclite au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, (...) mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de le renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures » (p. 27). Faire du réemploi de matériaux destinés à d'autres fins, travailler sans le recours à des plans ou à des méthodes déjà établis, s'arranger avec les contingences des situations et s'attacher aux multiples registres et stratifications du réel social, définissent la manière dont j'interviens auprès de professionnels pour les aider à mettre de l'intelligibilité sur leurs pratiques et leur donner la possibilité d'agir sur elles. Si les

expériences antécédentes et les savoirs appris me permettent d'accumuler du matériau et des méthodes, ceux-ci se trouvent toujours reconfigurés quand je commence une nouvelle action.

En refusant, comme le fait l'ingénieur, de « trouver un passage pour se situer au-delà », autrement dit de maintenir des principes de travail initialement envisagés, l'intervenant versus bricoleur « demeure en deçà », c'est-à-dire qu'il parvient à faire un usage de ce matériau « hétéroclite » rapporté par les personnes mobilisées par l'intervention. Il n'opère donc pas « au moyen de concepts » qui cherchent à être « intégralement transparents à la réalité », mais « au moyen de signes (...) qui exigent qu'une certaine épaisseur d'humanité soit incorporée à cette réalité » (Lévi-Strauss, 1960 : 34). Ces signes, qui n'ont pas la même valeur de généralisation que des concepts, constituent le matériau inédit et souvent imprévisible à partir desquels l'intervention se construit progressivement. De cette manière, cette approche bricoleuse permet les circulations entre signifiés et signifiants, comme le note Lévi-Strauss avec *la pensée mythique*, faisant de chaque intervention une construction singulière, permettant souvent, au-delà des résultats obtenus pour l'action ou sur l'action d'inclure les acteurs qui se forment dans le processus même de la recherche (Dubost, 1992). Dans la formation de futurs intervenants, comme celle que j'effectue dans le cadre du master dont j'ai la responsabilité au CNAM, cet apprentissage d'une approche bricoleuse qui permet l'intervention est ce qui me paraît le plus délicat à faire travailler. L'incertitude et l'inconfort qui découlent de cette approche nécessitent des étayages particuliers, difficiles à instaurer sans l'expérience d'un travail réel d'intervention. Elle me conduit aujourd'hui à reconsidérer, plus que par le passé, la nécessité de faire alterner des temps de réflexions avec des temps d'action pour faire vivre, dès le moment de l'apprentissage, ce rapport à l'incertitude et à l'inconfort.

Du travail à la formation : quelle place pour la recherche ?

Ce retour sur cette pratique ancienne de l'alternance ou de l'apprentissage de l'action par l'action, revisitée ici à l'aune d'une réflexion sur la place subjective des formateurs au regard de leurs connaissances et de leur compréhension du travail, me conduit à faire l'hypothèse que la manière d'instaurer des liens entre la formation, le travail et la recherche dans la conception des formations est ce qui permet le mieux de contribuer au développement des compétences des professionnels et des personnes qui se forment.

Cette pratique ancienne de l'apprentissage de l'action par l'action, que je cherche à revisiter, ne consiste pas seulement à structurer une modalité pédagogique consistant à faire alterner des temps d'action et des temps de réflexions sur l'action pour les personnes en formation. Elle relève d'une question épistémique et concerne de ce fait l'activité du formateur qui a besoin, lui aussi, de recourir à ces différents moments pour apprendre des mondes du travail et contribuer, plus tard, au développement des compétences des personnes en formation. Ce rapport à l'apprentissage de l'action dans le temps de l'immersion, avec, comme je l'ai montré, ces moments d'incertitude et de pertes de repères, me conduit à questionner les processus d'apprentissage.

Dans mon activité de chercheuse, le temps d'immersion dans les milieux de travail s'apparente à un apprentissage des logiques internes du travail. L'ensemble des méthodologies que je développe pour approcher l'activité des professionnels correspond, dans le temps global de la recherche, à un temps de formation où j'apprends, des professionnels que j'observe, leurs façons de procéder et de s'engager dans le travail. Leurs manières de faire, de concevoir leur travail de s'y reconnaître... m'apprennent. Comme chercheuse, mon activité ne se réduit pas à voir le travail, je l'observe, le regarde pour apprendre. Je me forme et m'en remets aux professionnels que j'observe pour me faire comprendre leurs logiques. Dans ce moment d'immersion, ce sont mes maîtres.

Ces temps, souvent longs, passés dans l'espace productif me permettent, au moment de la formation, de réemployer ce que j'ai appris dans l'espace du travail. Cet apprentissage incorporé n'est conscientisé et effectif qu'avec le moment de déprise où j'essaie de mettre des mots sur ce que j'ai éprouvé, de conceptualiser les logiques qui sous-tendent les actions observées, d'ordonner, de contrôler, de classer tout ce que j'ai pu voir, ressentir, comprendre, partager avec d'autres. Dans le temps de l'immersion, je suis dans un temps d'apprentissage, et en formation, les enseignements de l'immersion deviennent une référence et un moyen pour développer et stimuler la pensée de celles et ceux que je vais former. Ces deux moments, qui ne sont pas toujours très distants dans le temps mais relèvent néanmoins de deux modalités différentes de travail, me semblent au cœur des processus d'apprentissage que je cherche à développer. C'est ce processus que j'essaie de reproduire en formation en mobilisant « une pensée par cas ».

Quand je propose aux personnes en formation des cas que j'ai moi-même éprouvés dans le temps de l'immersion, je leur fais faire l'expérience de leur propre travail, en les décalant de leur contexte professionnel réel, puisqu'ils sont en formation. Je les fais donc circuler du travail qu'ils connaissent à son analyse en me nourrissant de leurs

débats provoqués à partir de ma compréhension du travail, acquise dans le temps de l'immersion. J'installe donc pédagogiquement un système de circulation de la pensée où je me déplace de ma position de chercheuse à celle de formatrice-intervenante pour inciter les personnes qui se forment à se déplacer, elles aussi, de leur statut professionnel à une position de chercheur sur leurs propres pratiques.

Au moment de l'immersion, les professionnels observés m'ont enseigné leurs rapports au travail, me permettant de dégager, pour la recherche, de nouvelles connaissances ; en formation, en mettant les professionnels en recherche sur leurs pratiques, je m'attache à leur faire découvrir et à conscientiser leurs savoirs sur leurs manières d'agir, pour contribuer au développement de leurs compétences.

Ces passages sont ceux que j'essaie de réinstaurer sur un plan pédagogique avec les professionnels que je forme. Je fais ici l'hypothèse que c'est ma capacité à passer de l'immersion à la formation, soit à circuler de chercheuse à formatrice-intervenante, qui me permet d'impulser en formation ce même type de circulation où les professionnels se mettent en recherche sur leurs pratiques et de cette façon accroissent leurs compréhensions de l'action.

Ainsi ces temps différents contribuent à reconsidérer la formation comme une activité d'intervention qui donne l'opportunité aux personnes qui se forment de développer, par une position de recherche, leurs compréhensions de l'action en même temps qu'elle permet d'apprendre l'action.

Le chercheur-formateur en questionnement sur ses objets met en recherche les professionnels qu'il forme. Ces deux dimensions emboîtées de recherche, celle du chercheur-formateur/intervenant et celle des personnes qu'il forme, me renvoient à la différence évoquée par Vinatier et Morissette (2015) à propos des travaux de Beillerot (1991) : celui-ci établit une différence entre « être en recherche du côté des professionnels » et « faire de la recherche » du côté des chercheurs. Les premiers se mettent en réflexion sur les problèmes ou les difficultés qu'ils rencontrent ; les seconds s'attachent à « trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations pour pouvoir les étudier ». Cette dialectisation faire de la recherche/être en recherche, éprouvée à plusieurs reprises dans nombre de mes travaux, les contrôleurs (Ulmann, 2005, 2010), les professionnels de l'accueil (Ulmann, 2008), les enseignants (Ulmann, 2013, 2015) et les professionnels de la petite enfance, (Ulmann, 2014, 2015, 2016, 2017), me conduit à tisser et à renforcer les liens entre le travail, la formation pensée et conçue comme une intervention, et la recherche. Ces nouages sont

ceux que je projette d'explorer avec l'encadrement de travaux de recherche que j'ai le projet de conduire avec ce mémoire d'habilitation.

Conclusion générale

Ce mémoire d'habilitation retrace un parcours professionnel au cours duquel j'ai tenu des fonctions de formatrice, d'intervenante et de chercheuse. Ce retour sur le passé me conduit à souligner l'intérêt que j'ai eu à maintenir des liens entre ces trois positions qui, tout au long de ma carrière, ont interagi pour se nourrir mutuellement.

La manière dont mon parcours m'a permis de nouer la formation, l'intervention et la recherche, m'amène aujourd'hui à souhaiter poursuivre cette réflexion en encadrant des travaux de recherche sur les processus d'apprentissage des adultes et le développement de leurs compétences.

Avant de présenter les orientations de recherche auxquelles j'aimerais contribuer par l'encadrement de travaux dans ce champ, j'ai fait le choix de revenir sur l'importance que j'accorde à la position clinique pour appréhender le travail et la formation. Les débuts de ma vie professionnelle m'ont appris, et j'ai tenu à le rappeler tant ce point reste central dans mes approches, que ce que l'on apprend passe par le corps et par les affects, et non pas seulement par l'exercice intellectuel. Mes travaux s'ancrent donc dans une perspective clinique qui, même si elle est loin d'une vision positiviste en distance avec les objets de recherche, peut néanmoins revendiquer un statut

scientifique, dans la mesure où les implications et les limites de cette approche sont explicitées. Comme l'a montré G. Jobert (2006 : 41), sentir en soi quelque chose qui se passe hors de soi permet d'accéder à une face de la réalité qui ne s'appréhende pas autrement que par cette expérience sensible. « Le corps, lorsqu'il est engagé dans la démarche d'enquête, se révèle être un instrument de mesure, un outil de connaissance au même titre qu'un corpus d'entretiens ou une base de données chiffrées. C'est un matériau brut qu'il faut traiter pour lui donner un sens » (Crasset, 2017 :129). Le trouble éprouvé en moi, qui me met en recherche, me conduit donc à la recherche par d'autres voies que celles relevant de démarches expérimentales ignorant la part subjective du chercheur. Je m'en remets plutôt, dans les démarches de recherche que je développe, à G. Devereux (1980) et aux psychosociologues (Barus-Michel, 1986) qui affirment que le chercheur, au cœur même du phénomène humain étudié, ne peut faire autrement que d'être en partie l'objet de son étude. La manière dont j'ai été formée structure donc en grande partie ces choix théoriques pour penser la formation et contribuer à son développement.

Exerçant depuis de nombreuses années dans le champ de la formation professionnelle, mes travaux me conduisent à considérer la formation, non pas comme un lieu permettant l'appropriation de savoirs en vue de leurs applications ultérieures, mais comme un espace réglé où peuvent s'échanger et se mettre en débat des manières de penser et des manières d'agir. La formation se rapproche ici de l'intervention : un processus de compréhension et de transformation des pratiques se met en place par la manière dont le formateur soutient les questionnements. Dans le contexte de la formation, ces échanges révèlent qu'une action banale et singulière est toujours traversée d'exigences, d'enjeux, de valeurs qui ne peuvent la réduire à de la simple exécution de tâches, qui s'effectuerait sans penser. Si, dans les politiques salariales, il est souvent fait référence aux emplois d'exécution, en formation, il est possible d'affirmer que le travail d'exécution n'existe pas, parce qu'il serait « invivable et intenable » (Schwartz, 2012) de ne pas engager une part de soi dans l'action à produire. « Travailler c'est penser », affirme F. Hubault (2001), et amputer (techniquement et subjectivement) le temps de la pensée du temps de l'action conduit à ne plus pouvoir répondre aux exigences attendues en mettant à mal la santé. Par la place à laisser à la pensée dans l'activité productive, la formation ne peut s'exonérer de questionner les liens entre santé et travail.

De ce point de vue, les apprentissages de la formation dépassent les tâches qu'ils permettent de réaliser. Les personnes qui se forment visent non seulement à accumuler

des savoirs, mais à les mobiliser pour agir sur le monde en respectant leurs valeurs. La formation révèle l'importance de ne pas désarticuler dans le cours même du travail les différentes « sphères de vie » (Curie, 2002 : 29) pour maintenir en santé les professionnels qui s'y engagent. Travail et politique (au sens étymologique) se trouvent souvent reliés, et la formation peut contribuer à développer et à renforcer ces liens. Elle n'est donc pas seulement une prestation de service qui s'évalue comme un produit, elle relève d'une intervention, pensée comme « une dynamique participative de transformation et de conception » (Daniellou, 1998/2003 : 30).

Cette conception de la formation me conduit à reconsidérer la notion de compétence, non pas comme *doxa*, avec une visée patrimoniale du développement de la personne, mais comme *praxis*, où la personne qui agit prend en compte une écologie du travail plus large : le passé, et notamment l'histoire de son milieu professionnel ; le présent, l'organisation, les coopérations avec ses pairs, ses valeurs, ses contraintes... ; et le futur, avec ses visées à court, moyen et long termes. Considérée comme médiation entre le travail et la formation, la compétence constitue une fin mais aussi un moyen pour le formateur, parce qu'elle permet de ne pas réduire l'apprentissage du travail aux seuls savoirs disciplinaires et lui permet en même temps de découvrir des savoirs d'action, et la manière dont ils se trouvent mobilisés dans différentes situations. Elle justifie également que le formateur élargisse son champ habituel d'investigation, la pédagogie, à celui des mondes professionnels des personnes qui se forment. Comment, en effet, peut-il contribuer au développement des compétences si les questions que rencontrent les professionnels dans leur travail lui sont étrangères ?

Le travail d'immersion que j'effectue en m'inspirant des méthodes ethnographiques, et notamment de l'ethnographie combinatoire développée par Dodier et Bazanger (1997), ont donc une double visée : appréhender le travail en train de se faire, du point de vue des personnes qui le font ; en déduire des modalités de formation fondées sur « une pensée par cas », éprouvée lors de ma période d'immersion sur les terrains. C'est donc pour la formation que j'explore les complexités du travail à partir d'une approche ethnographique.

L'ensemble des méthodologies de travail que je déploie pour accéder aux épreuves du travail réel nécessite que je reste disponible aux questions des professionnels que j'observe. Par l'obligation qu'elle impose au chercheur, au moins dans le temps de l'immersion, de suspendre ses théories pour se mettre à l'épreuve directe de l'activité

des professionnels, cette pratique met en tension. Contrairement à certaines pratiques de recherche cherchant à confirmer ou à infirmer sur le terrain des hypothèses de travail élaborées en laboratoire, je m'efforce de piloter ma recherche par les cas auxquels je suis directement confrontée. Cela implique, dans un premier temps, que je cherche non pas à construire de nouvelles connaissances pour la recherche, mais à me faire enseigner des savoirs d'autrui qui me serviront ultérieurement dans la production de connaissances. C'est d'abord la connaissance locale que je cherche à appréhender pour progressivement cheminer, avec les professionnels, vers des interprétations de ce que je vois et de ce que je comprends. L'immersion implique dès lors un certain engagement du chercheur pour « dépouiller son corps et son esprit de leurs croyances naturelles et en les exposant à des faces, des gestes et des mots, des moments et des lieux qui le surprennent » (Cefaï, 2010 : 554). Cette approche suppose également de renoncer à une position de surplomb à l'égard des professionnels observés et de travailler avec eux en se nourrissant mutuellement de nos savoirs respectifs.

Au cours de ce travail de terrain, les questions de recherche destinées plus tard à la communauté scientifique et celles de formation pour contribuer au développement des compétences des professionnels qui se forment, ne sont pas premières mais ne sont pas non plus absentes. La métaphore du ruban de Möbius permet d'en appréhender la présence tout en montrant que ce n'est pas complètement dans le même temps que je peux traiter du travail, de la formation et de la recherche.

Pour le chercheur, cette suspension des hypothèses de recherche est difficile et ne peut être totale, ne serait-ce parce qu'il n'a pas forgé ses manières de travailler sans théorie sur le travail et que, dans la plupart des cas, il ne vient pas sur le terrain sans commandes institutionnelles contraintes dans le temps. Ainsi, même si le chercheur ne travaille pas avec une méthodologie préalablement constituée, il travaille au cours de son enquête avec un cadre constituant, qui lui permet de ne pas se soumettre aux discours des acteurs. Tout chercheur possède un bagage théorique qu'il a constitué et qui le constitue sur un plan identitaire, et dont il ne peut se dessaisir par décision ou par décret, mais le chercheur engagé dans une démarche ethnographique s'astreint, sur le temps des observations et des entretiens, à s'en méfier pour être prêt à voir et à entendre ce à quoi il ne s'attendait pas et qui pourra le faire bouger de ses positions initiales.

Selon moi, l'inconfort de l'immersion renvoie en grande partie à cette obligation d'être à la frontière de deux mondes – la recherche et les mondes sociaux qu'il explore –, et de ne pas travailler à partir d'un corpus d'hypothèses préétabli. Les moments de flou et,

d'inquiétude liés à l'incompréhension de ce que l'on observe, les temps d'attente où l'on ne sait pas où se placer pour voir sans déranger tout en cherchant à maintenir la relation, rarement évoqués, (sauf dans les premières pages des journaux de recherche) renvoient à cet effort du chercheur pour se défaire de ce qu'il pense, sait ou croit, a priori, sur le sujet de sa recherche.

Parvenir à maintenir cette distance avec ses savoirs antécédents – et, pour cela, accepter de travailler à partir de ses affects et d'événements qui font rupture dans le cours habituel du travail et non pas d'hypothèses – permet de soutenir des questionnements avec les professionnels, de découvrir des aspects rarement évoqués spontanément, de ne pas appréhender les mondes professionnels à l'aune de ses seules grilles de lecture, voire de se faire déranger par des points de vue nouveaux, impensés jusqu'à lors.

Les manières de soutenir les questionnements destinés à approfondir la compréhension des phénomènes observés relèvent ici d'une pratique intervenante. Les nouages que j'essaie d'établir entre la recherche et l'intervention conduisent à faire l'hypothèse que le processus d'élaboration de connaissances et la contribution que peuvent en retirer les professionnels par rapport aux questions qu'ils se posent sont deux effets mutuellement dépendants (Lhuillier, 2017). Circulent ensemble sur la bande de Möbius le travail et la formation, l'intervention et la recherche.

L'ensemble de mes travaux me conduit à travailler sur les manières de relier la formation et l'intervention, le travail et la formation, la recherche et la formation. Ces liens et la manière dont ils peuvent se structurer dans des contextes de travail différents me paraissent ouvrir différentes orientations de recherches pouvant contribuer à une nouvelle épistémologie de la formation.

Pour avancer sur cette épistémologie différente, des recherches seraient à conduire sur les nombreuses circularités à établir entre la compréhension du travail et les processus d'apprentissage permettant le développement des personnes dans et par le travail.

Les orientations de recherche que je souhaiterais développer porteront sur les dimensions méthodologiques permettant d'appréhender le travail du point de vue des professionnels, d'une part, et sur la manière de nouer cette compréhension du travail avec des modalités de formation qui mettent en recherche les professionnels sur leurs propres pratiques, d'autre part. Cette double approche, tissant ensemble le travail, la formation-intervention et la recherche, conduit à revisiter conjointement les processus

d'apprentissage et le travail « à travers le prisme articulant tâches, organisation et processus psychiques » (Amado et Lhuillier, 2012).

Ces manières d'appréhender le travail et les processus d'apprentissage contribuant au développement des personnes dans et par le travail me paraissent d'autant plus essentiels à explorer aujourd'hui que la crise sociale et politique met de plus en plus durement à l'épreuve des professionnels qui peinent à faire reconnaître leurs actions. Si, comme je le constate souvent avec les étudiants que je forme, la formation tend fréquemment à devenir un refuge pour se soustraire à des organisations délétères, comment formateurs et chercheurs peuvent-ils agir sur les liens entre le travail et la formation, mais également penser la formation pour maintenir la santé au travail et œuvrer à la reconnaissance du travail effectué ?

Bibliographie

- Amado, G., & Enriquez, E. (1997). Psychodynamique du travail et psychosociologie. *Revue internationale de psychosociologie*, pp. 157-158.
- Amado, G., & Lhulier, D. (2012). L'activité au coeur de l'intervention psychosociologique. *Bulletin de psychologie*, 3 (519), pp. 263-276.
- Amado, G.; Fustier, G. (2005). Faire équipe. *Nouvelle revue de Psychosociologie*, 14.
- Arasse, D. (2014). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris: Flammarion.
- Arborio, AM, Cohen, Y., Fournier, N., Hatzfeld, N., Lomba, C. Muller, S. (2008). *Observer le travail, histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris: La découverte.
- Ardoino, J. (1993 - 1999). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse*, 26-27 et 36.
- Argyris, C., & Schon, D. (1996/2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Paris: DeBoeck Université.
- Aymard, A. (2006). De l'emprise à l'étayage, un site clinique. Dans M. Cifali, & F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 11-28). Bruxelles: De boeck.
- Barus-Michel, J. (1986, sept-oct). "Le chercheur, premier objet de la recherche". *Bulletin de psychologie*, n°377, pp. 801-804.
- Barus-Michel, J. (2006). Clinique et sens. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Levy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Toulouse: Erès.
- Barus-Michel, J. (2013). Un objet peut en cacher un autre. Dans V. De Gaulejac, *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 119-132). Toulouse: Erès. coll "Sociologie clinique".
- Beaud, S. e. (2010). Le raisonnement ethnographique. Dans S. Paugam, *L'enquête sociologique*. Paris,: PUF, Quadrige.
- Beaud, S. (1996, 3ème trimestre). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour "l'entretien ethnographique" . *Politix*, 9 (n°35), pp. 226-257.
- Becker, H. (1998/2002). *Les ficelles de métier*. Paris: La Découverte.
- Beillerot, J. (1991). La recherche, essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, pp. 15-39.
- Bellenchombre, P., Lhuillier, D., Frize, N., & Camino, R. (2009). *Le travail incarcéré. Vues de prison*. Paris: Syllepse.
- Benelli, N., & Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible: le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51-1, pp. 39-69.
- Berton, F., & Podevin, G. (1991, Avril-juin). Vingt ans de formation professionnelle continue: de la promotion sociale à la gestion de l'emploi. (Céreq, Éd.) *Formation Emploi*, 34.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (1968/1973). *le métier de sociologue. Préalable épistémologique. Textes de sciences sociales*. LaHayes: Mouton Editeur.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF 2ème édition.
- Capelier, T., Gavaille, A., & Dessen Torres, V. (2016). *Evaluation des pratiques d'ingénierie de formation en entreprise et leurs effets sur les salariés les moins*

- qualifiés. Conseil National d'Évaluations de la Formation Professionnelle (CNEFP), Paris.
- Carré, P.; Moisan, A.; Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: PUF.
- Carroy, J. (2005). L'étude de cas psychologique et psychanalytique (XIX^{ème} siècle-début du XX^{ème} siècle). Dans J.-C. Passeron, & J. Revel, *Penser par cas* (pp. 201-228). Paris: EHESS.
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes hier, aujourd'hui, demain*. Eyrolles: Editions des organisations.
- Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: EHESS.
- Champy-Remoussenard, P. (2015, Janvier-mars). "Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine: questions posées par trois dispositifs analyseurs". *Revue Française de Pédagogie*, pp. 15-28.
- Chapoulie, J. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *revue française de sociologie*, 35/4, pp. 582-608.
- Chapoulie, J. (2001). *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*. Paris: Seuil.
- Cicourel, A. (2002). *Le raisonnement médical. Une approche sociocognitive*. Paris: Le Seuil.
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. Cifali, & F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1993/2005). Un métier de l'humain: une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs et ses pouvoirs. n°172. Nantes: Le nouvel éducateur.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). "la méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail". *Le travail humain*, 68, pp. 289-316.
- Clot, Y.; Lhuillier, D. (2015). *Perspectives en cliniques du travail*. Toulouse: Erès.
- Crasset, O. (2017). La sociologie indigène: un cas particulier de la sociologie en immersion. Dans P. Leroux, & E. Neveu, *En immersion. pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales* (pp. 117-145). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Crawford, M. B. (2009). *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris: La Découverte.
- Cresswell, R., & Godelier, M. (1976). *Outils d'enquêtes et d'analyses anthropologiques*. Paris: Maspéro.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Curie, J. (2002). "Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie". *Education Permanente*, 150/1, pp. 23-51.
- Daniellou, F. (1996/2015). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse: Octarès.
- De Certeau, M. (1983). "Les sciences sociales face à la rationalité des pratiques quotidiennes". *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales*, II.
- De la sourdière, M. (1988). L'inconfort du terrain. Faire la Creuse, le Maroc, la Lozère... *Terrain*, 11, pp. 94-105.

- De Lescure, E. (2011). "De la seconde chance" à la "sécurisation des parcours professionnels". Les ambivalences du développement de la formation continue". *Regards Sociologiques*, 41-42, pp. 7-13.
- De Montmollin, M. (1997). *Sur le travail. Choix de textes (1967-1997)*. Toulouse: Octarès.
- De Virville, M. (1996). *Donner un nouvel essor à la formation professionnelle*. Ministère du travail et des affaires sociales, Paris.
- Dejours, C. (2009). *Le travail Vivant*. Paris: Payot.
- Dejours, C. (1996). Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. Dans Y. Clot, *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 157-183). Toulouse: Octarès.
- Delay, B., & Duclos, L. (mai 2015). *Soutien au développement des formations en situation de travail. Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation FEST*. Délégation Générale à l'emploi et à la formation professionnelle, DGEFP. Département des synthèses, Paris.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984/1990). *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Derycke, M.; Peroni, M. (2010). Choses (re)dites. Dans J. Rancière, *Figures du Maître ignorant: savoir et émancipation*. Saint-Etienne: Publications de l'université de Saint-Etienne.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier Flammarion.
- Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et Education. Suivi de Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (1915/2010). *L'art est une expérience*. Paris: Flammarion Folio/essais.
- Dodier, N., & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue Française de sociologie*, 38/1, pp. 37-66.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris: PUF.
- Durand, J.-P. (2000, décembre). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des Mines*, pp. 16-24.
- Durkheim, E. (1912/ 1938/1999). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Puf Quadrige.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris.: PUF.
- Erny, P. (1981). *L'ethnologie en éducation*. Paris: L'harmattan.
- Favret-Saada, J. (1985/2002). *Les mots, la mort, les sorts*. (F. essais, Éd.) Paris.
- Favret-Saada, J., & Contreras, J. (1993). *Corps pour corps*. Paris: Folio essais.
- Filletaz, L., & Trébert, D. (2015). Analyse du travail, conception et formation: le cas des éducateurs de l'enfance. *Education Permanente*, 204/3, pp. 47-58.
- Fraenkel, B. (2001). "La résistible ascension de l'écrit au travail". Dans A. Borzei, & B. Fraenkel, *Langage et travail, Communication, cognition, action* (pp. 113-142). Paris: CNRS Editions.
- Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R., & Uhalde, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris: Desclée de Brower.
- Fritsch, P. (2011). "Les sciences humaines et sociales dans l'import-export de l'éducation permanente". *Regards sociologiques*, n°41-42, pp. 15-34.
- Gadrey, J. (1991, mars). "Le service n'est pas un produit: quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion". *Politiques et management public*, IX, pp. 1-24.
- Garfinkel, H. (1988). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF Quadrige.

- Geertz, C. (s.d.). La description dense, vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête, La description 1*, 6, pp. 129-152.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil, Coll Poétique.
- Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans V. Gaulejac, F. Giust-Desprairies, & A. Massa, *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse: Erès.
- Goffman, E. (1974- 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil Minuit.
- Graffmeyer, Y. (1992). *Les gens de la banque*. Paris: PUF.
- Gusdorf, G. (1953/2012). *Mythe et métaphysique*. Paris: CNRS Editions.
- Hatchuel, A. Modèle de service et activité industrielle: la place de la prescription. Dans J. De Bandt, & J. Gadrey, *Relations de service, marchés de service* (pp. 63-84). Paris: CNRS Editions.
- Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiment et structure sociale. *Travailler*, 1 N°9, pp. 19-49.
- Hopper, K. (2010). Un pragmatisme ethnographique. L'enquête coopérative et impliquée. Dans D. Cefai, *L'engagement ethnographique* (pp. 447-472). Paris: EHESS.
- Hubault, F. (2005). *Activités, travail, ressources humaines. Parle t-on de la même chose*. Toulouse: Octarès.
- Hubault, F. (2007). *La situation de crise dans l'intervention*. Toulouse: Octarès.
- Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Textes présentés par J-M. Chapoulie*. Paris: Editions EHESS.
- Jeantet, A. (2003/1). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, N°9, pp. 99-112.
- Jobert, G. (1993). "Les formateurs et le travail: chronique d'une relation malheureuse". *Education Permanente. Comprendre le travail*, n°116, pp. 7-18.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation d'adulte. *Education Permanente*, 143, pp. 7-28.
- Jobert, G. (2005). Engagement subjectif et reconnaissance au travail dans les systèmes techniques. *Revue internationale de psychosociologie. Subjectivité et Travail*, XI, n°24, pp. 67-95.
- Jobert, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail". Dans M. Cifali, & F. Giust-Desprairies, *De la clinique; un engagement pour la recherche et la formation* (pp. 30-41). Bruxelles: De Boeck.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse: Erès.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et méthodes de la formation*. Paris: Nathan.
- Jobert, G. (Mai 2000). *Travailler est-ce penser? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action*. coordonné par F. Hubault.
- Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris: PUF.
- Katz, J. (2011). L'ethnographie en trois dimensions. (Bidet., Gayet-Viaud., & L. Méner., Intervieweurs) *La vie des idées* le 21 mai 2013.
- Lacan, J. (1963/ 2010). *Séminaire X. L'angoisse*. Paris: Seuil. Champ freudien.
- Lacoste, M. Filmer le travail pour l'analyser. Dans A. Borzeix, M. Gorsjean, & M. Lacoste, *Le chercheur et la caméra. Journée d'étude du 15 et 16 février 1996* (Vol. 8, pp. 7-12).
- Lahy, J.-M., & Pacaud-korngold, S. (1931). "La sélection professionnelle des aiguilleurs". *Le Travail Humain*, 2, pp. 1-24.

- Laly, J.-M. &. (1948). *Etude d'un métier. Mécaniciens et chauffeurs de locomotives*. Paris: Puf.
- Lambelet, D. (2009). "Réinvestir le champ de la formation: éclipse et retour de la psychosociologie?" . *Connexions*, 92/2, pp. 165-177.
- Laot, F., & De Lescure, E. (2006). Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. *Formation de formateurs d'adultes. Approche historique*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Laplantine, F. (1987/2001). *L'anthropologie*. Paris: Payot Coll petite Bibliothèque.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1978 /1998). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: Sciences humaines Poche.
- Lavenac, F. (2006/7). La prise en compte des réalités des métiers. Un aspect de la formation. *Informations sociales*, 135, pp. 96-103.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions des organisations.
- Lenclud, G. (1995). Quand voir, c'est reconnaître. Les récits de voyage et le regard anthropologique. *Enquête. Les terrains de l'enquête*, pp. 113-129.
- Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. Dans P. D. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles: Mardaga Editeurs.
- Leplat, J. (1992). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. Leplat, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (Vol. Tome 1). Toulouse: Octarès.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adulte*. Paris: Edilig.
- Lesne, M. (1979 / 1990). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Eléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1960). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris: PUF.
- Lhuillier, D. (2010, juin). "L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail". *Sicences Sociales et Santé*, pp. 31-58.
- Lhuillier, D. (2013). Dans *Qualité au travail, qualité du travail*. Toulouse: Octarès.
- Lhuillier, D., Andrade de Barros, V., & Newton Garcia de Aaujo, J. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle Revue de Psychosociologie du travail. Perspectives internationales*, pp. 12-30.
- Licoppe, C. (2008, juin). Dans le " carré de l'activité": perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, pp. 2-17.
- Linhart, R. (1978/1995). *L'établi*. Editions de Minuit.
- Malinowski, B. (1922-1968). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Mandon, N. (1990). *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. La méthode ETED*. Paris: Céreq.
- Mannoni, M. (1965). *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*. Genève: Editions Gonthier.
- Marcelli, D. (2000). *La surprise. Chatouille de l'âme*. Paris: Albin Michel.
- Math, A. (1997, juin). Evaluation des politiques familiales. Nouvelles méthodes, premiers résultats. *Recherches et Prévisions*, 48.
- Mayen, P. Développement par l'expérience. Dans J. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 117-118). Toulouse: Erès. Education formation.

- Mayen, P. (2012/1). Les situations professionnelles: un point de vue de la didactique professionnelle. *Phronesis*, pp. 59-67.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. R. Merhan, *Alternances en formation* (pp. 83-100). Paris: De Boeck.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et Formation. Construction de l'expérience*, 70, pp. 91-106.
- Mead, G. (1934 / 1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Migne, J. (1970). "Pédagogie et représentation". *Education Permanente*, pp. 67-88.
- Molinié, A. (2014). *"Conjuguer le travail aux passés composés"*. CEE-Creapt.
- Montjardet, D. (1996). *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*. Paris: La Découverte.
- Montmollin, D. (1997). *Sur le travail. Choix de textes (1967-1997)*. Toulouse: Octarès.
- Morin, A. (1971 / 1986). *Le développement des organisations et la gestion des ressources humaines*. Paris: Dunod.
- Morin, E. (1988). "Le défi de la complexité". *Chimère*, 5 et 6, pp. 1-18.
- Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie*. Paris: Editions sociales.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production de données en anthropologie. *Enquête. Les terrains de l'enquête*.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2000). Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41-3, pp. 417-445.
- Olivier de Sardan, P.-P. (1995). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Les terrains de l'enquête*, pp. 71-109.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, des la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, pp. 115-149.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. (R. M. Vigneux, Éd.) Paris: Maspéro.
- Pagès, M. (1968). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Dunod.
- Paperman, P. (2013/1). "Emotions privées, Emotions publiques". *Multitudes*, n°52, pp. 164-170.
- Pasquali, P., & Schwartz, O. (2016). "La culture du pauvre: un classique revisité. Hoggart, les classes populaires et la mbilité sociale. *Politix*, pp. 21-45.
- Passeron, J.C.; Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Piotet, F., & Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Presse de Sciences Po.

- Prost, A. (2006). "Jalons pour une histoire de la formation continue". *Recherche et Formation pour les professionnels de l'éducation. Formation de formateurs d'adultes. Approche historique. e Hpproches historiques*, 53, pp. 11-23.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.
- Rot, G., Borzeix, A., & Demazière, D. (2014). Introduction. Ce que les écrits font au travail. (Elsevier-Masson, Éd.) *Sociologie du travail*, 56, pp. 4-15.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presse de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Schutz, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksiek.
- Schwartz, O. (1993/2011). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme? Dans Anderson N., *Le Hobo, sociologie du sans abri* (pp. 336-380). Paris: A. Colin.
- Schwartz, O., & Pasquali, P. (2016/2). La culture du pauvre: un classique revisité. Hoggart, les classes populaires et la mobilité sociale. *Politix*, 114, pp. 21-45.
- Schwartz, Y. (1988/2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Editions sociales.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence: un exercice difficile pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133/4, pp. 9-34.
- Schwartz, Y. (1994 2me ed). *Travail et philosophie. Convocations mutuelles*. Toulouse: Octarès.
- Sperber, D. *Le savoir des anthropologues*. Paris: Hermann.
- Stroobants, M. (2009). Dénouer les ficelles de métiers pour connecter les savoirs formels et informels. *Techniques et culture*, 51, pp. 164-179.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Supiot, A. (2013). *Grandeur et misère de l'Etat social*. Paris: Fayard coll Collège de France.
- Tanguy, L. (2013/2). "Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: une mise en perspective des années 1950 aux années 1990". *Revue française de pédagogie*, 183, pp. 27-37.
- Thébaudin, F., & Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle*. Vigneux: Editions Matrice.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: Seuil.
- Ulmann, A.-L.; Burger, A. (1998 / 4). Entre idéal d'accueil et expériences d'accueil. La conduite du changement dans les administrations ou les entreprises publiques. *Education permanente. La relation de service*, n°137.
- Ulmann, A.-L. (2007). *L'activité des dirigeants des services déconcentrés du ministère du travail*. recherche, Programme de recherche coordonnées INTEFP-Cnam, Paris.
- Ulmann, A.-L. (2008). "Le travail en jeu. La place des formateurs dans la mobilisation de leurs ressource pédagogiques. *Education permanente*, n°174.
- Ulmann, A.-L. (2011). De l'immersion à la construction des données. Une démarche ethnographique pour comprendre le travail. Dans G. Le Meur, & M. Hatano-Chalvido, *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 187-222). Paris: L'Harmattan.
- Ulmann, A.-L., & Robin, Y. (2011). Diriger, l'épreuve du pouvoir et de l'incertitude. Dans J.-M. Barbier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali, *Diriger, un métier* (pp. 241-258). Paris: L'Harmattan.
- Ulmann, A.-L., Laude, L., & Rodriguez, D. (2011). Diriger au jour le jour: entre mythe et réalité. Dans J.-M. Barlier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali, *Diriger, un métier* (pp. 181-202). Paris: L'Harmattan.

- Ulmann, A.-L. (2012). *Le contrôle: traçage et transmission. regards sur l'activité des contrôleurs des caisses d'allocations familiales*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel chez les professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*, 109, pp. 47-58.
- Ulmann, A.-L. (2012). Saisir une activité insaisissable, entre occupation et profession. Débats et questions avec la didactique professionnelle. *2ème colloque international de didactique professionnelle. apprentissage et développement professionnel*. Nantes.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 15, pp. 193-205.
- Ulmann, A.-L. (2014). Les professionnels du tourisme social: des modes d'agir contre la barrière culturelle. Dans G. Brougère, & G. Fabbiano, *Apprentissages en situation touristique* (pp. 55-70). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ulmann, A.-L. (2014, janvier-février). Vacances, service (social) compris. Divertir et militer comme pratique éducative. *Informations sociales*, 181, pp. 114-121.
- Ulmann, A.-L., & Brémond, C. (2014). Que faire de la qualité en formation quand le travail s'en mêle? Dans D. Lhuillier, *Qualité du travail, qualité au travail* (pp. 74-86). Toulouse: Octarès.
- Ulmann, A., Rodriguez, D., & Guyon, M. (2014). *La relation travail/formation pour deux métiers de la petite enfance. Quels gages pour la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants?* Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF). Paris: CNAF. Convention de recherche 14/12.
- Ulmann, A.-L. (2017). La formation: une intervention qui tait son nom? Dans A. Ulmann, A. Weill-Fassina, & H. Tahar Benchekroun, *Intervenir. Histoires, recherches, pratiques*. (pp. 121-131). Toulouse: Octarès.
- Ulmann, A.-L. (2017). Le "besoin" de formation: une évidence à réinterroger. *Education Permanente- Hors série: Entre politiques paritaires et pratiques de formation: le temps de l'évaluation*, pp. 79-87.
- Ulmann, A.-L., & Dupont, C. (2017). Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits. Dans S. Rayna, & P. Garnier, *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 47-63). Bruxelles: Peter Lang.
- Ulmann, A.-L.; Weill-Fassina, A.; Benchekroun Tahar, H. (2017). *Intervenir: histoire, recherche, pratique*. Toulouse: Octarès.
- Astier, P. (Producteur), & Université Ouverte des Compétences : Cécile, P. (Réalisateur). (2011). *Qu'est ce que le travail d'un formateur aujourd'hui?* [Film].
- Vergnaud, G. (1995, mai-juin). Compétences . *Performances humaines et techniques*, n°73-75, pp. 7-12.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF. Collection pédagogie.
- Vienne, P. (2003). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I., & Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. (A. C. Dunod, Éd.) *Carrefours de l'éducation*, 39, pp. 137-170.
- Visioli, Petiot, O., & Ria, L. (2015/2). "vers une conception sociale des émotions des enseignants?". *Carrefour de l'éducation*, 40, pp. 201-230.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. (N. Z. Saunier, Trad.) Paris: L'harmattan.

- Wacquant, L. (2002). *Corps et âmes. carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille: Agone. Coll "Mémoires sociales".
- Weller, J.-M. (1999). *L'état au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Lonrai: Desclée de Brouwer.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication: de la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Zarifian, P. (2000, Décembre). Sur la question de la compétence. Réponse à J-P Durand. *Annale des Mines*, pp. 24-28.