



HAL
open science

Rapports entre psychologie et science. Applications dans les champs de l'orientation et du travail.

Patricia Rossi-Neves

► **To cite this version:**

Patricia Rossi-Neves. Rapports entre psychologie et science. Applications dans les champs de l'orientation et du travail.. Psychologie. Université Toulouse Jean Jaurès, 2023. tel-04385608

HAL Id: tel-04385608

<https://hal.science/tel-04385608>

Submitted on 10 Jan 2024

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.

Laboratoire « Psychologie de la socialisation. Développement et Travail » - EA 1697
Equipe de Psychologie Sociale du Travail et des Organisations
Interdépendance des milieux de vie

Rapports entre psychologie et science

Applications dans les champs de l'orientation et du travail

Note de synthèse

Patricia Rossi-Neves

Habilitation à Diriger des Recherches. 14 février 2023

Membres du jury :

Brigitte ALMUDEVER, Professeur émérite, Université Toulouse Jean Jaurès

Michel BOUTANQUOI, Professeur, Université de Franche Comté

Sandrine CROITY-BELZ, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès, garante

Isabelle OLRÉY-LOUIS, Professeur, Université de Nanterre, rapporteur

Geneviève THERRIault, Professeur, Université du Québec à Rimouski, rapporteur

Anne-Marie VONTHRON, Professeur, Université de Nanterre, rapporteur



A Suzanne

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier les membres du jury, Mesdames et Messieurs les professeurs Brigitte Almudever, Michel Boutanquoi, Isabelle Olry-Louis, Anne-Marie Vonthron et Geneviève Therriault d'avoir accepté de lire ce travail. Leur retour critique est précieux.

J'adresse évidemment des remerciements très particuliers à Sandrine Croity-Belz pour son soutien, son amitié et la liberté qu'elle m'a laissée dans ce travail.

Ce document a bénéficié des retours éclairés de Myriam de Leonardis et d'Antoine Duarte. Merci pour la relecture attentive et les échanges tellement riches.

Depuis mon entrée à l'université du Mirail, devenue Jean Jaurès, j'ai tissé des liens professionnels et surtout amicaux qui sont indispensables à mon équilibre. Je pense particulièrement à Valérie et à Pascale. Plus généralement, je souhaite remercier les collègues avec lesquels je partage une certaine conception de l'université. Grâce à eux travailler prend tout son sens. J'ai eu la chance d'être rattachée à plusieurs équipes de recherche – au LPS-DT et au LCPI - tous les collègues que j'y ai côtoyés m'ont énormément apporté, scientifiquement et humainement.

Merci bien sûr à tous les étudiants qui sont une raison majeure de mon engagement dans mon métier.

Et parce qu'il n'y a pas que le travail, j'ai une pensée très affectueuse pour mes parents, Marie-Françoise et Angel Rossi, pour ma sœur Nathalie, indispensable toujours, pour mon beau-frère Bernard, pour mes nièces Raphaëlle et Rébecca, lumineuses. Merci à toute ma famille qui m'a permis de devenir celle que je suis.

Merci à mes amis pour tous les moments de partage, pour leur présence indéfectible. La qualité de mon ancrage gersois tient pour beaucoup à eux.

J'ai une pensée très particulière pour mes camarades du pentagone, Ania, Brigitte, Mireille et Valérie V. aux côtés desquelles lutter est un honneur et un bonheur.

Et puis, bien sûr, merci à Suzanne, mon soleil, et à son père, Abilio.

SOMMAIRE DU DOCUMENT DE SYNTHÈSE

Introduction générale	9
PREMIERE PARTIE : DEVENIR ENSEIGNANTE ET CHERCHEUSE	13
Introduction	13
Chapitre 1 : Fonction du savoir et empreinte familiale	14
1.1 La place du savoir dans l'histoire familiale	14
1.2 Construction d'un itinéraire : les raisons de mon choix d'études	17
1.3 Le choix de la recherche	19
Chapitre 2 : Le déroulement de la carrière	21
2.1 Inscription institutionnelle : entre continuité et rupture	21
2.2 Des investissements pédagogiques forts	22
2.2.1 <i>Les responsabilités d'années et de diplômes</i>	22
2.2.2 <i>Les responsabilités de modules et de dispositifs pédagogiques</i>	26
2.3 Des champs d'intervention pédagogiques spécifiques	27
2.3.1 <i>Des enseignements disciplinaires en psychologie</i>	27
2.3.2 <i>Des enseignements méthodologiques variés</i>	31
2.3.3 <i>Des enseignements de psychologie pour des étudiants non-spécialistes</i>	34
Chapitre 3. La recherche	35
3.1 Le rapport au savoir	35
3.2 Sujet et lien social	40
3.3 Du rapport au savoir à la souffrance au travail	41
3.4 L'encadrement de la recherche par la recherche	41
3.5 Encadrement et animation de la recherche	45
Chapitre 4 : la participation à la vie politique de l'université	47

DEUXIEME PARTIE : CHEMINEMENT EPISTEMOLOGIQUE	53
Chapitre 5 : De l'énigme au savoir	54
5.1 L'énigme, ou par où tout commence	56
5.2 La science	59
5.3 Le savoir	68
Chapitre 6 : Les travaux ancrés en psychologie sociale	76
6.1 Le modèle de la socialisation active et plurielle	78
6.2 Le modèle du système des activités	79
6.3 Les échanges entre domaines de vie : une approche pour comprendre le rapport à la formation et les intentions de désistement chez les hommes et les femmes	84
6.3.1 <i>Les conditions de l'étude</i>	84
6.3.2 <i>Les conclusions issues de ce travail</i>	88
6.4 Les échanges entre domaines de vie : une approche par la valorisation relative des domaines de vie pour comprendre la socialisation des nouveaux recrutés	89
6.5 Les échanges entre domaines de vie : de la relativité de ces domaines pour traiter des problèmes de la vie quotidienne	92
6.5.1 <i>Les fondements théoriques</i>	93
6.5.2 <i>Contexte et effets de contexte</i>	100
6.5.3 <i>Problématisation de la thèse</i>	101
6.6 Echanges entre domaines de vie et processus de contextualisation : intérêts et limites	113
6.6.1 <i>Le contexte, une notion toujours d'actualité</i>	114
6.6.2 <i>Les limites de la démarche expérimentale pour appréhender le processus de contextualisation</i>	116
Chapitre 7 : Du rapport au savoir	118
7.1 Les origines du modèle du rapport au savoir	121
7.2 Le rapport au savoir comme modèle de référence	123
7.2.1 <i>Expliquer ce qui se passe à l'école</i>	123
7.2.2 <i>De la nécessité d'apprendre</i>	124
7.2.3 <i>Les apports de la psychanalyse</i>	125
7.2.4 <i>De la nécessité de l'articulation entre le psychique et le social</i>	127
7.2.5 <i>Une lecture en positif des résultats scolaires</i>	128

7.3 Choix disciplinaire et rapport aux sciences	131
7.3.1 <i>Le constat fait dans les années 2000</i>	132
7.3.2 <i>La persistance d'une vision sexuée des études scientifiques</i>	134
7.4. Le rapport au savoir et le choix disciplinaire à l'entrée à l'université	138
7.4.1 <i>Le constat à l'entrée à l'université</i>	139
7.4.2 <i>La recherche du sens</i>	139
7.4.3 <i>L'entrée à l'université</i>	141
7.5 La désaffection pour l'espace : une étude par le rapport au savoir	148
7.5.1 <i>La commande</i>	148
7.5.2 <i>Le choix d'une lecture en positif</i>	151
Chapitre 8 : La spécificité du savoir à l'université	154
8.1 Les conditions de production du savoir universitaire	156
8.2 Le type de savoir dispensé à l'université	157
8.3 L'objet savoir	160
8.4 Le rapport au savoir comme révélateur des choix d'orientation à l'université	164
8.4.1 <i>Une recherche originale</i>	164
8.4.2 <i>Un choix de populations contrastées</i>	165
8.4.3 <i>De la spécificité du savoir dispensé à l'université</i>	168
8.4.4 <i>Des résultats révélateurs des formes de rapport au savoir</i>	171
8.5 Conclusion	177
Chapitre 9 : Les projets	183
9.1 Développer des projets de recherche	184
9.2 Contribution au développement de réseaux scientifiques et à l'encadrement de thèse	197
Conclusion	201
Références bibliographiques	203

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

Etre enseignant et chercheur permet d’appréhender le savoir à l’œuvre à l’université, de le créer, de le transmettre. Présenter une synthèse critique de ses travaux, dans ce cadre universitaire, suppose de mener une réflexion sur sa façon de travailler. Cette posture de retour sur soi mêle à la fois plaisir et souffrance, suscite enthousiasme et renoncement. C’est en tout état de cause une reconstruction subjective d’un parcours de vie qui apparaît ici.

Pour autant, l’écriture d’une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) se pose toujours dans une époque et dans un cadre institutionnel particuliers. L’ambition de ce travail est de montrer comment je me suis inscrite dans un temps scientifique donné et en quoi le chemin que j’ai emprunté prend sens par mes actes. Je vais reprendre la dynamique qui a été la mienne, depuis le choix que j’ai fait de m’inscrire en tant qu’étudiante en psychologie jusqu’à la soumission de ce document. Je souligne les moments-clés qui ont émaillé mon parcours. Ils se présentent souvent sous la forme de rencontres avec des figures marquantes, des objets de recherche ou encore des cadres théoriques explicatifs du monde qui nous entoure. Ces moments charnières m’ont offert la possibilité d’explorer de nouveaux champs de recherche ou d’enseignement. Ils ont contribué à ce que je suis, à ce que je fais.

Je présente un ensemble de travaux qui se déploient dans le champ de l’orientation et du travail. Ils se fédèrent autour des concepts de socialisation et de rapport au savoir. J’essaie d’apporter une contribution à l’étude des processus de construction réciproque des changements personnels et sociaux à l’œuvre, de façon dialectique, dans des situations d’orientation ou de travail. Pour cela, mes recherches sont orientées par une double approche théorique. Une approche systémique des relations entre différents domaines de vie (professionnel, personnel, familial et social) soutient le caractère essentiel de la personnalisation, versant du processus de socialisation, en tant que création du sujet pour dépasser les conflits dus à ses insertions sociales multiples. Une approche par la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Beillerot et al., 2000) vient compléter cette approche systémique et soutenir la conception d’un sujet désirant.

Ce travail de synthèse n'est pas qu'un bilan ; c'est aussi l'occasion de se projeter dans une voie à continuer à explorer. Se poser pour prendre le temps de réfléchir est devenu rare, tant les activités se multiplient, le temps s'accélère ; l'occasion qui m'est donnée de le faire est précieuse.

Cette Habilitation à Diriger des recherches s'articule autour de cette dynamique de bilan et de projet. Elle se compose de trois tomes. Le tome I propose une analyse de mon parcours professionnel et des positionnements épistémologiques qui ont soutenu et orienté les travaux effectués tout au long de ma carrière. Le tome II rassemble les contributions qui sont les supports de la présentation des axes de recherche déployés dans le document de synthèse. Le tome III présente le *curriculum vitae* détaillé de toutes mes activités professionnelles.

Le document de synthèse est organisé en deux parties, qui prennent sens l'une par l'autre. Ce que je travaille tient à ce que je suis.

La première partie, intitulée « Devenir enseignante et chercheuse », est consacrée à la présentation des activités liées à ma trajectoire professionnelle. Deux chapitres en constituent l'architecture d'ensemble. Les chapitres 1 à 4 proposent un compte rendu critique de mon itinéraire de formation et de mes activités professionnelles. Ils soulignent la diversité de mes engagements, les déterminants qui ont pesé sur la construction de mon parcours personnel et professionnel.

La seconde partie du document de synthèse, intitulée « Cheminement épistémologique », est consacrée à la présentation de mes travaux de recherche. Elle met l'accent sur l'évolution qui a été la mienne dans mon parcours de recherche quant aux cadres théoriques auxquels je me réfère.

Cette partie se structure autour de 5 chapitres agencés dans un ordre numérique après ceux de la première partie.

Le chapitre 5 présente l'évolution épistémologique qui a été la mienne. Je passe de la conception d'un sujet « expérimental » à celle d'un sujet « concret », actif et désirant. Cette évolution est illustrée par les travaux repris dans les chapitres suivants.

Le chapitre 6 me permet de déployer les recherches qui sont fondées sur le modèle du système des activités (Hajjar, 1995 ; Curie et al., 1987 ; 1988 ; 1990 ; 1991 ; 1995 ; Baubion-Broye et al., 1989 ; 1992 ; 1994) à partir d'une synthèse de ma thèse nouveau régime et de publications qui portent sur les échanges entre domaines de vie. Les travaux présentés dans cette section s'attachent à montrer l'intérêt de ce modèle pour comprendre l'activité de personnalisation et de socialisation du sujet. Ils sont aussi objet de discussion sur le parti pris méthodologique expérimental pour mener certains de ces travaux.

Les chapitres 7 et 8 se centrent sur mes recherches autour de la notion de rapport au savoir. Ils s'inscrivent dans une approche liée à la psychologie de l'orientation et montrent la fonction subjective du choix d'études. Je m'interroge particulièrement sur la complexité et la diversité des processus en jeu dans le choix disciplinaire à l'université et dans la construction des trajectoires de formation. L'accent est mis sur le rôle majeur de certains déterminants comme l'histoire sociale, familiale et les caractéristiques du savoir disciplinaire dans les choix scolaires et professionnels, sans qu'il soit pour autant considéré qu'ils agissent de façon déterministe.

Le chapitre 9 présente la dynamique des perspectives de recherche en cours et les axes scientifiques que je propose de développer pour enrichir le modèle de la socialisation active et plurielle promu au sein du laboratoire PS-DT.

Première partie

Devenir enseignante et chercheuse

Première partie : devenir enseignante et chercheuse

« Je préférerais que vous jouiez à Marie Curie dans son laboratoire ! »

Papi Paul, Noël 1982

Introduction

Pourquoi une Habilitation à Diriger des Recherches ? Pourquoi maintenant ?

La trentaine a été associée pour moi à la découverte du métier d'enseignant-chercheur et à sa mise en œuvre, la quarantaine à des activités de création et de développement, de toutes sortes. La cinquantaine m'amène à faire un bilan professionnel, dans un monde universitaire en plein bouleversement. Sans doute y a-t-il aussi une certaine urgence pour moi, liée au développement actuel de la science. Nous sommes, il me semble, entrés depuis quelques années dans une période poussant le scientisme dans ses extrêmes, avec l'explosion des neurosciences notamment, présentes dans tous les domaines, pas uniquement médical ou psychologique.

Je vais dans un premier temps présenter mon parcours, depuis le choix disciplinaire de la psychologie à l'université jusqu'à aujourd'hui. Puis je montrerai comment je me suis positionnée, tout au long de ma carrière, dans ce développement de la science.

Le bilan de mon parcours est développé ci-dessous, avec la description de mes implications professionnelles, gestionnaires et politiques à l'université. Je vais montrer comment ce parcours tient pour beaucoup à mes origines, au rapport au savoir dans ma famille, mais aussi comment j'ai tracé mon propre chemin. Ce travail réflexif, j'ai essayé de le mener en toute honnêteté, autant que cela soit possible consciemment. La mise à plat de mes pérégrinations montre que le fil conducteur tient à la question du politique.

J'ai pris des positions, souvent contraires à l'idéologie dominante, par conviction. Je les reprends dans ce document, je les étaye, elles ont largement contribué à ma « personnalisation », selon le modèle du Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail (LPS-DT) auquel je suis rattachée.

J'ai fait des choix, à certains moments de mon existence, et je vais essayer de montrer en quoi mon parcours en est le reflet.

Chapitre 1 : fonction du savoir et empreinte familiale

Le maître mot pour qualifier ce document d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) est le mot *savoir*. C'est un fil rouge, qui me permet de retracer mon propre rapport au savoir, mes cadres de référence allant de la psychologie sociale, avec une démarche expérimentale dans ma thèse de doctorat, à la psychanalyse et la psychodynamique du travail dans mes recherches actuelles. Je vais dans un premier temps présenter le parcours qui m'a amenée à rédiger cette habilitation à diriger des recherches, en essayant de repérer ce qui lui donne du sens.

Après une brève présentation de mon histoire et héritage familial, je reprendrai les éléments qui fondent la pratique d'un enseignant-chercheur, mes investissements pédagogiques, de recherche et politiques.

1.1 La place du savoir dans l'histoire familiale

Le savoir peut être transformé en question épistémique pour moi, liée à mes origines. Je suis issue d'une famille avec de fortes attentes quant au savoir, le « noble », celui qui est reconnu par des diplômes. Sans doute parce que, pour mes parents, pour des raisons très différentes, le diplôme revêt une grande importance. Mon grand-père maternel, cité en exergue du chapitre, n'a pas eu la possibilité de faire des études alors qu'il en avait l'envie et les capacités. Son père l'a placé très jeune en apprentissage de boulangerie-

pâtisserie, métier qu'il a très vite quitté pour devenir militaire de carrière juste avant la Seconde Guerre mondiale. Il reste associé dans l'histoire familiale à la question des études et des diplômes pour au moins deux raisons, deux bons mots qu'il a eus vis-à-vis de ses filles et de deux de ses petites-filles, mes cousines. Concernant ses trois filles, dont ma mère est l'aînée, il disait souvent : « Avec l'argent et l'énergie que votre mamie et moi y avons mis, nous aurions dû avoir trois agrégées ». Il n'en a eu aucune, chacune de ses filles exprimant à sa façon sa résistance à l'injonction paternelle. Les deux aînées choisiront malgré tout un métier lié au « savoir » et à sa transmission, puisque ma mère était professeur de collège en français et latin, ma tante institutrice, particulièrement investie en cours préparatoire. Concernant ses petites-filles, alors que deux d'entre elles jouaient lors d'un repas de Noël, papi Paul leur a demandé ce qu'elles faisaient et elles ont répondu : « On joue à l'esthéticienne ». Il a répliqué qu'il préférerait les voir jouer à Marie Curie dans son laboratoire, signant là sa représentation très hiérarchisée du savoir. Mes cousines n'ont choisi ni la voie de l'esthétique, ni celle de la physique nucléaire...

Ma grand-mère s'est arrêtée après le certificat d'études mais était une lectrice passionnée. La légende familiale soutient qu'elle rédigeait les devoirs de philosophie de l'une de mes tantes.

Du côté paternel, l'histoire est tout autre. Mes grands-parents sont tous les deux immigrés italiens, de l'entre-deux-guerres, pour des raisons à la fois politiques et économiques. Ma grand-mère est arrivée en France en 1924, pour rejoindre ses frères qui avaient quitté l'Italie où ils étaient métayers. Sympathisants du Parti communiste italien et combattants farouches de Mussolini et du fascisme, ils ont dû quitter le champ d'Emilie-Romagne dans lequel ils travaillaient, avertis par les voisins de l'arrivée imminente des soldats fascistes pour les emprisonner. Les femmes de la famille (ils étaient en tout treize frères et sœurs, mais seuls huit ont survécu) les ont rejoints en France, dans le Lot-et-Garonne, quelques semaines plus tard. Ils ont repris une ferme en métayage d'une part, et leur implication politique d'autre part, en participant notamment aux activités de la Résistance en France entre 1940 et 1945.

Mon grand-père italien a quant à lui également fui l'Italie pour des raisons économiques et politiques. Son frère était conseiller général socialiste et il a dû partir en catastrophe en

1930. Il a travaillé très jeune, cassant des cailloux pour construire des voies ferrées dès l'âge de cinq ans.

Malgré tout, mes grands-parents avaient appris à lire, écrire et compter. J'ai des souvenirs de mon grand-père lisant *Le Monde* et *La Dépêche* quasi quotidiennement. Son grand plaisir était de nous acheter des livres à ma sœur et moi, encourageant ainsi, quand nous séjournions chez eux, ce qui était notre activité préférée. Ma grand-mère lisait également, des biographies de personnes « célèbres », intéressée sans doute par la description des parcours de vie. Là aussi, sous une autre forme, le savoir était valorisé.

La génération de mes parents a profité de la période des Trente Glorieuses pour évoluer socio-professionnellement. Ma mère, incitée par mon grand-père à poursuivre ses études après l'obtention d'un baccalauréat en lettres classiques, s'est arrêtée après une année en hypokhâgne. La rencontre avec mon père l'a amenée à stopper ses études, la passion amoureuse lui paraissant incompatible avec la poursuite de celles-ci. Cette explication persiste chez elle après, il est vrai, 60 années de mariage.

Mon père a eu une scolarité marquée par la guerre et de nombreux déménagements, mais aussi par une institutrice de cours moyen 1 qui refusait de le faire lire sous prétexte qu'il était italien. Malgré tout, il passa un CAP de tourneur fraiseur sans beaucoup de goût pour la mécanique, fut mobilisé pour la Guerre en Algérie, et sera reçu au concours des Postes, Télégraphes et Téléphones (PTT) à son retour. Il fera sa carrière dans les Télécoms et obtiendra son baccalauréat passé en auditeur libre à l'âge de 32 ans.

C'est ma sœur de trois ans mon aînée qui ouvrira la voie dans la famille vers des études universitaires longues. Passage obligé pour les très bons élèves, elle suit une filière scientifique au lycée. A l'université, elle choisit les langues étrangères appliquées (LEA). Peu encline à faire du commerce, elle se réoriente à la fin de la maîtrise de LEA en sciences du langage et valide en parallèle une licence d'anglais. Elle s'engage ensuite dans la recherche, sa thèse étant au carrefour de ces deux disciplines puisque portant sur la particule « down ». Elle occupe aujourd'hui un poste de professeur des universités en sciences du langage à l'université Lumière Lyon 2.

1.2 Construction d'un itinéraire : les raisons de mon choix d'études

Je poursuis de mon côté mon parcours scolaire. Passionnée par la génétique au collège et au lycée, j'obtiens un bac D, spécialisé dans les sciences de la vie et de la terre. Je m'intéressais alors aux gènes, à leur combinaison aléatoire, pour produire du vivant. C'est bien la question des origines qui était à l'œuvre mais je cherchais une réponse rationnelle, scientifique à cette question, réponse dont j'ai bien dû pressentir qu'elle n'allait pas totalement me satisfaire. Le biologique ne répond pas à la question bien plus existentielle du vivant. J'éprouvais aussi un écoëurement envers les mathématiques, forme de savoir qui ne laisse pas beaucoup de place au subjectif. C'est donc en psychologie que j'ai décidé de m'inscrire, à la recherche de réponses d'une autre nature.

La première année d'université, 1986, a été l'occasion de me confronter à la psychologie mais aussi, du fait du mouvement de grève contre le projet de loi Devaquet, à la lutte politique pour faire exister une société plus juste à mes yeux. Cet investissement politique ne me quittera pas. Il prendra la forme, je le détaille plus bas, de mandats électifs dans tous les conseils de l'établissement depuis mes années d'étude jusqu'à aujourd'hui, et d'une implication très forte dans les mouvements de grève qui ont émergé (Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) en 2007, manque de moyens à l'UFR de psychologie, fusion des établissements toulousains, Loi de Programmation de la Recherche en 2020...).

Je suis entrée aussi en psychologie du fait de lectures de la littérature pour enfants, tel l'ouvrage *Treize à la douzaine*, qui racontait la vie de douze frères et sœurs dont les parents étaient ergonomes et qui m'a fascinée. L'ergonomie au service de l'organisation de la maison, des tâches ménagères rendait à mes yeux cette discipline très concrète.

Cependant, c'est pour la psychologie sociale que j'ai eu un véritable coup de cœur dès la première année universitaire. La description des concepts d'attitude, de stéréotypes, ou l'explication du phénomène de la rumeur par un exercice pratique de transmission et de déformation de l'information m'ont passionnée. Tous ces éléments étaient replacés dans leur contexte historico-social, ce qui leur donnait d'autant plus de sens à mes yeux.

Encore aujourd'hui, lorsque j'enseigne les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, je les replace dans le contexte historique d'origine : la vague migratoire et le racisme qui en a découlé aux Etats-Unis pour l'attitude et le stéréotype, la Seconde Guerre

mondiale et l'extermination des juifs pour la soumission à l'autorité de Milgram. Psychologique et social sont intimement imbriqués ici.

Mon parcours universitaire s'est déroulé sans difficulté d'un point de vue académique, je valide en première session les modules de licence, avec mention. L'entrée en maîtrise en 1989 me fait acter un choix révélateur de mon ambivalence vis-à-vis de la psychologie clinique. La rencontre avec la psychanalyse, majoritairement enseignée à l'époque en licence par deux figures majeures de l'orientation lacanienne, Marie-Jean Sauret en première année et Michel Lapeyre en deuxième année, a suscité chez moi un double mouvement, d'attrance pour un modèle explicatif complexe, d'évitement du fait de cette complexité.

Tous mes camarades qui, comme moi, convoitaient l'entrée en Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS, diplôme de niveau baccalauréat + 5 existant avant le master) de psychologie sociale, du travail et des organisations, prenaient comme spécialités psychologie sociale et ergonomie. Pour ma part, je choisisais la psychologie clinique à la place de l'ergonomie. Je sentais très confusément à l'époque que la psychologie sociale ne pouvait me satisfaire que couplée à la dimension clinique. J'ai validé, avec la mention bien, cette même année, un mémoire en binôme, encadré par Raymond Dupuy, sur « La demande de formation chez les infirmières du secteur hospitalier privé au regard du mouvement de 1988-1989 ». Là encore, l'élaboration du sujet de mémoire était ancrée dans une situation sociale forte ; les infirmières sortaient d'un long mouvement de grève revendiquant, entre autres, une revalorisation de leur statut.

C'est le concours d'entrée en DESS qui a marqué la suite de mon parcours. Après les épreuves écrites, les étudiants retenus passaient un oral devant un binôme d'enseignants. Pour moi, ce fut Christian Escribe et Jacques Curie. Je peux dire qu'après les questions classiques portant sur ma motivation à devenir psychologue du travail, Jacques Curie a orienté le reste de ses questions sur l'intérêt que je pourrais avoir à effectuer de la recherche. C'est à ce moment-là que s'est véritablement posée la question pour moi. Je l'ai mûrie pendant toute l'année de DESS. J'ai alors « testé » le travail sous la direction de Jacques Curie par le biais du mémoire de recherche appliqué, réalisé en trinôme, et qui portait sur les raisons du désistement à l'entrée en stage à l'Agence nationale de la

Formation Professionnelle pour Adultes (AFPA). Je reviens plus loin sur ce travail qui a donné lieu à une première publication (Rossi, 1993).

1.3 Le choix de la recherche

A l'issue de cette année de formation professionnalisante, j'étais certaine de me sentir trop jeune pour devenir psychologue du travail. Enthousiaste à l'idée de continuer à travailler avec Jacques Curie, je me suis inscrite en Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en 1991. Cette année de formation m'a mise au travail différemment, seule, pour la première fois, pour l'élaboration d'un mémoire (les mémoires précédents étaient collectifs du fait des contraintes imposées par les encadrants), avec plus d'autonomie, mais plus de doutes aussi. J'ai soutenu en septembre 1992 mon mémoire intitulé « Etude expérimentale des échanges entre sous-systèmes d'activités dans l'accomplissement d'une tâche », que j'ai validé avec la mention Bien.

Je me suis inscrite en thèse cette même année sous la direction de Jacques Curie. N'ayant pas eu la chance d'obtenir une allocation de recherche, j'ai financé la première partie de mes études par des vacances comme chargée de cours en licence de psychologie, pour des enseignements disciplinaires fondamentaux de psychologie sociale et des enseignements méthodologiques initiant les étudiants à la réalisation d'enquêtes et de questionnaires notamment. J'ai obtenu ensuite un demi-poste d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) de 1994 à 1996. Ces années de thèse, entre isolement pour la recherche, et implication pour les enseignements dispensés, ont été riches de rencontres amicales et professionnelles. J'ai co-fondé avec d'autres doctorants « L'Association des doctorants de l'Université du Mirail » en 1993. J'en ai assumé le secrétariat général pendant deux ans. Cette association poursuivait deux objectifs :

- Améliorer les conditions d'étude des doctorants en regroupant des informations pratiques habituellement dispersées,
- Favoriser l'échange et la réflexion interdisciplinaire et interuniversitaire.

J'ai aussi été élue, en tant qu'étudiante, pendant ces années de thèse :

- Au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de 1988 à 1992,
- Au Conseil de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de psychologie de 1992 à 1994,
- Au Conseil Scientifique en tant que doctorante de 1992 à 1994. J'ai à ce titre siégé au Bureau de l'Institut d'Etudes Doctorales (IED).

Ces investissements ont été riches d'enseignements, sur le fonctionnement de l'institution universitaire notamment. Ils m'ont permis d'avoir une vision « de l'intérieur ». J'ai pu appréhender les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans toute institution. Tous ces éléments ont confirmé mon choix de devenir enseignant chercheur.

En janvier 1997, j'ai soutenu ma thèse intitulée « Contribution psychosociale à l'étude de l'intégration des informations contextuelles dans le traitement des problèmes de la vie quotidienne ». Je décris plus bas (chapitre 6) ses objectifs et ses résultats. Inscrite dans le champ de la psychologie sociale, elle portait sur la résolution de problèmes de la vie quotidienne, dans une démarche expérimentale dans laquelle je ne me reconnais plus aujourd'hui, mais qui a eu le mérite de m'obliger à une certaine rigueur intellectuelle. Cette thèse était pour le moins paradoxale dans l'équipe de recherche de « psychologie sociale du travail et des organisations » à laquelle j'étais rattachée. Si la question des échanges entre domaines de vie était travaillée à l'époque par le modèle du système des activités, le fait qu'elle le soit par une approche expérimentale n'allait pas de soi. Je dois à Jacques Curie d'avoir su proposer cette démarche, même si j'en perçois les limites.

Quelques mois après la soutenance, je me suis portée candidate aux postes de maître de conférences mis au concours dans le champ de la psychologie sociale et du travail. Sur les six postes au concours cette année-là, j'ai été retenue pour audition sur tous et classée sur quatre d'entre eux. J'ai été classée première et ainsi recrutée à l'université du Mirail en tant que maître de conférences en septembre 1997.

Chapitre 2 : le déroulement de la carrière

Je vais dans un premier temps dérouler le fil conducteur de ma carrière, en soulignant à la fois les continuités depuis vingt-cinq ans, mais aussi les ruptures choisies.

2.1 Inscription institutionnelle : entre continuité et rupture

L'exercice du métier d'enseignant-chercheur implique de s'investir dans toutes les activités requises par le statut : l'enseignement, la recherche et l'encadrement administratif. Une quatrième forme d'investissement tient au politique, par des fonctions électives notamment. Je pense qu'on ne peut être indifférent à cette dimension. Je vais m'attacher à expliquer comment j'ai investi chacune de ces activités tout au long de ma carrière, comment j'ai essayé de les articuler du mieux possible, sans renoncer à l'une ou à l'autre, dans un contexte de dégradation continue de nos conditions de travail. Je vais revenir plus avant sur cela. Au préalable, je vais décrire rapidement le déroulement de mon inscription institutionnelle.

Lorsque j'ai été recrutée à l'université du Mirail en 1997, j'ai intégré, au niveau institutionnel, l'Unité de Formation et de Recherche de Psychologie, et plus particulièrement le Département de Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations. Je n'ai jamais quitté ce département, à partir duquel j'ai organisé chaque année mon service d'enseignement.

Pour ce qui est de mon investissement dans un laboratoire de recherche, j'ai poursuivi mon rattachement, acté depuis mes années d'ATER, au laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux (PCS – LA – 256)¹, et plus précisément à l'équipe de « Psychologie sociale du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie ». J'ai été membre pendant quinze ans de ce Laboratoire.

En 2012, pour des raisons d'approfondissement d'objets de recherche (j'y reviens ci-dessous), j'ai temporairement quitté le laboratoire PCS pour me rattacher au Laboratoire de Cliniques Psychopathologiques et Interculturelles (LCPI – EA 4591) durant huit ans. J'ai rejoint plus

¹ ¹ Renommé de 2007 à 2015 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS – EA 1697) et actuellement intitulé Laboratoire de Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail (LPS-DT – EA 1697) depuis le 1^{er} janvier 2015.

particulièrement l'axe 2 « Psychologie psychanalytique du sujet » jusqu'en 2020. Depuis février 2020, je suis à nouveau rattachée au Laboratoire LPS-DT, au sein de l'équipe « Psychologie sociale du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie ».

Mon parcours institutionnel est aussi jalonné de promotions, liées au déroulement de la carrière. J'ai toujours soumis mon dossier à évaluation par mes pairs dès que la possibilité m'était offerte. Ainsi, j'ai été promue localement dès la première présentation de mon dossier à la Hors Classe de maître de conférences en 2014. J'ai été ensuite promue maître de conférences Classe Exceptionnelle en 2022.

J'ai procédé de la même façon pour pouvoir bénéficier de congés recherche. J'ai obtenu deux semestres, un premier en 2017, un second en 2022.

Ces promotions reconnaissent mon investissement dans l'exercice de mon métier, même si, suivant les périodes, j'ai développé un peu plus certaines activités au détriment des autres.

2.2 Des investissements pédagogiques forts

J'ai démarré ma carrière en tant que maître de conférences dans la continuité de mes deux années d'ATER. Connaissant particulièrement bien l'université dans laquelle j'avais été nommée, j'ai immédiatement pris d'importantes responsabilités pédagogiques, de modules, d'années et de diplômes.

2.2.1 Les responsabilités d'années et de diplômes

J'ai assumé d'emblée, dès mon année de stagiaire comme maître de conférences, la coresponsabilité de l'année de licence 3 de psychologie (1 000 étudiants) pendant quatre ans. J'étais responsable de la cohérence des enseignements, de l'élaboration des emplois du temps, de l'inscription des étudiants dans les groupes de TD et, comme nous étions en période de renouvellement de maquette, de la rédaction de cette dernière, en interaction étroite avec les collègues responsables de modules.

J'ai aussi été responsable de la licence 3 au Service d'Enseignement à Distance (SED) de 2001 à 2007. Je mettais en place le calendrier de regroupements par module, centralisais les documents et photocopiés destinés aux étudiants, négociais l'enveloppe financière attribuée aux différents modules... Le nombre d'étudiants inscrits au SED était à l'époque de l'ordre de 250 en licence 3, et il n'a cessé d'augmenter depuis, du fait de la fermeture de cette modalité de formation dans la quasi-totalité des universités françaises. L'université Jean Jaurès est actuellement la seule dans le Grand Sud à proposer au SED toute son offre de formation de licence.

En parallèle, j'ai été sollicitée par Marie-Claire Mate, maître de conférences spécialisée dans la psycho-gérontologie et qui venait de prendre la responsabilité du DESS nouvellement ouvert dans cette spécialité à Toulouse, pour construire avec elle un nouveau DESS, au carrefour de la psychologie sociale et de la psychologie clinique, dans le champ de l'accompagnement professionnel. Elle a eu l'idée de ce diplôme en faisant le constat que les formations destinant à ce champ étaient ancrées en psychologie sociale et du travail. Les psychologues cliniciens n'étaient que rarement amenés à intervenir auprès de personnes en (ré)insertion. Or, des difficultés d'ordre psychique, empêchant le travail, étaient souvent constatées. La nécessité de prendre en compte les deux sous-disciplines pour appréhender les sujets en prise avec le travail n'était soutenue par aucune formation de psychologues. J'ai donc élaboré la maquette du diplôme avec elle. Ce diplôme a été localisé sur le site universitaire d'Albi pour des raisons politiques, de non-concurrence locale avec des diplômes pouvant former des professionnels du champ, et par la volonté du site albigeois de proposer une offre de formation de niveau « bac + 5 » originale. Le DESS de « Psychologie de l'accompagnement du projet professionnel : approches clinique et sociales » a donc été ouvert en septembre 2001. J'en ai assumé la direction seule un an, puis la codirection avec Valérie Capdevielle, maître de conférences en psychologie clinique, pendant quatre ans.

La formation, devenue depuis un parcours de master rattaché à la mention Psychologie de l'Education et de la Formation, forme des psychologues qui œuvrent auprès de publics souvent très éloignés de l'emploi et en grande difficulté psychique. La question de l'accompagnement socio-professionnel de personnes en situation de handicap, et notamment de handicap psychique, de souffrance au travail, ou encore de publics très

vulnérables (SDF, jeunes sans qualification, seniors...), nous donne une responsabilité dans la formation de professionnels qui vont les accompagner. La référence aux modèles de la psychologie clinique, de la psychologie sociale et de la psychologie de l'orientation apparaît, dans cette perspective, essentielle. On ne peut pas non plus faire l'impasse sur les conditions socio-historiques dans lesquelles ces professionnels sont amenés à travailler. Ces enseignements de psychologie sont complétés par des éléments issus de la sociologie, de l'économie et du droit du travail.

En parallèle de ces enseignements, les étudiants sont amenés à réaliser des stages de 200 heures en master 1 et de 500 heures en master 2. Ce deuxième stage, long et professionnalisant, est organisé sur vingt semaines consécutives à plein temps. Cette modalité de stage offre la possibilité de suivre des personnes prises en charge dans des dispositifs d'accompagnement qui peuvent se dérouler sur une période longue. Cette organisation est très appréciée par les professionnels de terrain et elle ouvre indéniablement des perspectives d'insertion professionnelle. Chaque année, environ 30 %, de nos diplômés sont embauchés par la structure qui les a accueillis en stage.

Parmi celles-ci, on peut repérer des structures qui interviennent à la fois dans le domaine du soin et de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire ou protégé (ESAT, MECS, UEROS, Médecine du travail...).

Depuis plus de vingt ans que ce diplôme existe, nous avons collectivement construit, au sein de l'équipe pédagogique, un réseau de professionnels, cherché à améliorer sans cesse les enseignements, réfléchi aux modalités de contrôle afin qu'elles nous permettent de repérer des freins potentiels à la délivrance du diplôme...

Je pense pouvoir affirmer que les membres de l'équipe pédagogique s'est formée pendant les premières années autant qu'elle a contribué à former les étudiants à devenir des professionnels – psychologues.

En 2005, Sandrine Croity-Belz ayant obtenu une mutation pour le site d'Albi, il a été convenu avec la direction en place que je lui laissais la codirection. Le DESS de psychologie de l'accompagnement de la trajectoire professionnelle : approches clinique

et sociale, est resté à Albi jusqu'en 2016, date à laquelle il a été relocalisé à l'université Jean Jaurès.

J'en ai repris la codirection en 2019 avec Laurent Combres, maître de conférences en psychologie clinique. Les deux premières années de ce nouveau mandat m'ont amenée à écrire une nouvelle maquette de formation pour le diplôme dans le cadre du contrat quinquennal de l'établissement. Cette maquette est totalement originale par rapport à la précédente pour l'année de M1, qui était jusque-là mutualisée avec les autres parcours de M1 de l'UFR de psychologie. Les premières évaluations faites par les étudiants, sous l'impulsion de l'Observatoire de la Vie Etudiante de l'établissement, montrent que cette nouvelle année de master 1 est particulièrement appréciée. Les étudiants soulignent l'intérêt majeur de l'alternance entre, d'une part, des enseignements théoriques issus de la psychologie clinique, du travail et de l'orientation et, d'autre part, des enseignements pratiques, dispensés par des psychologues praticiens.

J'assume également, dans le cadre de cette codirection de master, différents types d'activités : l'animation de réunions pédagogiques, l'organisation des enseignements mutualisés et des emplois du temps semestriels, la définition et la mise en œuvre des modalités de contrôle des connaissances, l'organisation des stages étudiants (gestion des conventions et supervision des suivis de terrain), l'organisation des jurys de sélection en master ou encore l'organisation du conseil annuel de perfectionnement.

En lien étroit avec cette responsabilité, j'assume également depuis 2019 la codirection de la mention Psychologie de l'Education et de la Formation avec Claire Safont-Mottay, maître de conférences en psychologie du développement. Cette mission requiert notamment d'élaborer la fiche RNCP de la mention, de répondre aux attentes institutionnelles pour le renouvellement des accréditations des deux masters rattachés à la mention, ou encore d'organiser et de superviser les jurys de diplômes et de mention.

Dans le cadre de ces fonctions, j'ai rédigé deux maquettes de licence (campagnes d'habilitation de 1998 et 2003), deux maquettes de DESS (2001 et 2003) et une de master et de mention (2021).

2.2.2 Les responsabilités de modules et de dispositifs pédagogiques

J'ai été responsable en parallèle de nombreux modules de licence. Le tableau ci-dessous récapitule ces responsabilités. Elles sont fortement corrélées à mes investissements pédagogiques dans des enseignements fondamentaux, la psychologie de l'orientation, ou techniques et méthodologiques, l'animation de groupes.

2016-2019	Responsable des deux modules de L1 centrés sur l'accompagnement professionnel (40 groupes de TD, 1200 étudiants)
2007-2016	Responsable du module « PY004Y, Accompagnement du projet étudiant » (40 groupes de TD, 1200 étudiants)
2011-2012	Responsable du module « Phénomènes de racisme et de discrimination » (150 étudiants)
2004-2006	Responsable du module « PY0303Y, Aide à la construction d'un parcours de formation » (2 groupes de TD, 50 étudiants)
2003-2011	Responsable des enseignements sur l'animation de groupes en L3 (20 groupes de TD, 350 étudiants)
1999-2000	Responsable du module « 19PSY33 Champs et Métiers » (5 groupes de CM, 800 étudiants)

Tableau 1 : responsabilités pédagogiques assumées durant la carrière

Enfin, toujours dans le champ de l'accompagnement, j'ai été responsable, lors de sa création en 2008 et jusqu'en 2011, du dispositif « enseignant référent » de l'UFR de psychologie mis en place dans le cadre du plan réussite en Licence, impulsé par Valérie Péresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur de l'époque.

Ce dispositif était défini comme une ressource en matière d'information, d'orientation et surtout d'aiguillage vers les dispositifs d'accompagnement offerts aux étudiants. Il entendait dynamiser la circulation de l'information et renforcer le conseil auprès de chaque étudiant, afin que tout parcours de licence devienne un parcours de réussite. Le constat fait à l'époque d'un taux d'abandon important dès la première année d'université amenait à proposer aux étudiants un accompagnement plus ciblé sur le projet de formation et d'insertion. Les enseignants référents étaient investis en tant que clef de voûte, à la croisée des différentes ressources offertes par l'établissement aux étudiants de licence. Le dispositif annonçait qu'en accueillant ou en sollicitant leurs étudiants par des rendez-

vous, des forums numériques, des réunions thématiques, etc., les enseignants référents avaient un rôle de conseil auprès des étudiants dans leur démarche et leur projet de formation. En retour, par leur proximité avec les étudiants, les enseignants référents permettaient également à l'université de mieux comprendre ses publics, leurs stratégies, leurs attentes, les causes de leur échec ou les conditions de leur réussite.

Très concrètement, les « outils » comportaient :

- une « mallette numérique » compilant des documents généraux,
- un dossier à remplir pour chaque étudiant, reprenant des informations socio-biographiques et des informations sur les raisons du choix de formation et le projet professionnel,
- des conférences proposées par les enseignants de l'UFR ou des praticiens,
- des exposés d'étudiants sur un métier en lien avec la psychologie.

En résumé, le dispositif enseignant référent devait permettre :

- d'ajouter du sens aux études,
- d'ouvrir le champ des possibles,
- de proposer un espace de parole.

Toutes ces responsabilités, de diplôme ou de modules ont été très clairement articulées avec mes investissements pédagogiques, que je présente ci-dessous.

2.3 Des champs d'intervention pédagogiques spécifiques

2.3.1 Des enseignements disciplinaires en psychologie

Jeune recrutée, j'ai cherché à diversifier mes enseignements, centrés quasi exclusivement sur des travaux dirigés (TD) de licence durant mes années de chargée de cours et d'ATER. J'ai donc investi, au fur et à mesure de mon travail de chercheur, des champs disciplinaires pour lesquels j'avais été formée, en psychologie sociale et en psychologie du travail, et d'autres, en psychologie de l'orientation, que j'ai développés dans un deuxième temps.

- Psychologie sociale : communication et influence (licence)

En début de carrière, de 1997 à 2005, j'ai repris un des groupes du cours magistral de deuxième année dans ma spécialité, la psychologie sociale. Les enseignements portaient sur les processus de communication et d'influence, en montrant les enjeux du changement d'attitude et/ou de comportement. Ce cours magistral (24h) visait à éclairer la problématique du changement du point de vue de la psychologie sociale. Ce cours magistral était complété par 24 heures de TD, dans lesquels j'intervenais aussi, et qui étaient une illustration, à partir de différents supports, des difficultés de communication (expérience de la rumeur, par exemple).

- La psychologie de l'orientation (licence et master)

J'ai aussi développé la question de l'orientation scolaire et professionnelle dans mes enseignements.

J'ai proposé de 2007 à 2012 un cours en master 1 sur les grands courants qui ont traversé ce champ (Guichard et Huteau, 2007) jusqu'à l'approche particulière du rapport au savoir chez les étudiants. Cette centration sur les étudiants est proposée en master 2, avec des apports d'outils spécifiques au champ du rapport au savoir, comme le bilan de savoir (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Depuis 2015, je propose une initiation à la psychologie de l'orientation dans le cadre d'un module obligatoire de première année (4 heures de cours magistral auprès de 1 200 étudiants). L'objectif est de faire découvrir aux étudiants néo-entrants des sous-disciplines peu connues mais présentes dans les spécialités de master proposées par l'université Jean Jaurès (par exemple, la psychologie interculturelle, gérontologique, de la santé). Cette première présentation leur permet de se projeter dans des champs professionnels plus nombreux et constitue une aide à la décision du choix de modules de spécialités en licence 3. J'ai créé, dans ce cadre, un enseignement de quatre heures de cours magistral pendant lequel j'aborde brièvement l'évolution de la discipline, le concept de projet (Boutinet, 2010) et des dispositifs proposés dans le champ. Ces éléments théoriques sont illustrés par le témoignage d'une psychologue de l'Education Nationale qui présente son parcours de formation et sa pratique professionnelle.

Je travaille aussi la question de l'accompagnement au projet chez les étudiants de psychologie depuis 2005. J'ai, dans un premier temps, repris la responsabilité du module optionnel d'accompagnement au projet en licence 1, à la suite de Colette Laterrasse (MCF HDR en psychologie clinique). Ce module visait à travailler la question du projet de poursuite d'études et de l'insertion professionnelle chez les étudiants de première année de psychologie.

J'ai généralisé ces enseignements en proposant en 2006 la création, dans la nouvelle maquette d'habilitation (2006 – 2010), de deux modules obligatoires d'accompagnement du projet étudiant. Le premier, proposé au premier semestre de licence 1, était axé sur le travail d'acculturation à l'université, la mise en place du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) et l'installation dans les études. Plus précisément, à partir d'un métier qui interpelle l'étudiant, il s'agissait de conduire un travail de recherche documentaire permettant de préciser la représentation que l'étudiant se faisait de ce métier et des parcours de formation pour y accéder. Sur cette base, le travail réalisé durant les TD consistait en une analyse critique des documents recueillis, incitant chaque étudiant à interroger ses propres représentations de ces parcours de formations et à préparer ainsi une rencontre avec un étudiant avancé d'une des formations travaillées en TD.

J'ai proposé des supports originaux de tous types pour travailler ces questions avec les étudiants. Je formulais l'hypothèse selon laquelle il est plus facile de travailler à partir de la situation vécue par l'autre, qui nous ressemble, qu'à partir de la sienne. Cette conduite de détour était opérationnalisée à partir :

- D'articles scientifiques : le premier traitait de l'entrée dans la vie étudiante (Boyer et al., 2001), le second relativisait l'importance du projet pour réussir des études (Biémar et al., 2003),
- D'un documentaire intitulé « 18 ans, j'entre en fac », qui montrait le parcours difficile de trois étudiantes entrant en licence de médiation culturelle à l'université Paris 8, la remise en question de leur choix de formation, l'influence de la famille dans ce choix,
- De la retranscription d'un entretien mené par l'une de mes étudiantes de master 1 auprès d'une étudiante en école de commerce (Legendre, 2008).

La poursuite de ce module était proposée au semestre suivant avec pour objectif de permettre aux étudiants d'utiliser les savoirs acquis pour mettre en lien, dans leur orientation, les parcours de formation et la connaissance du monde professionnel. Les TD étaient consacrés à un travail sur les métiers accessibles après un cursus (partiel ou complet) en psychologie. Les étudiants devaient cerner les secteurs professionnels concernés et les spécificités (fonction, activités...) des différents métiers. La rencontre avec un professionnel exerçant dans l'un de ces champs d'emploi permettait aux étudiants de toucher du doigt la diversité des parcours de formation menant à chacune des pratiques professionnelles ou de recherche.

Le nombre de groupes de TD était en moyenne de 35, avec autant d'intervenants à recruter chaque année. Cette gestion était très lourde et éprouvante psychologiquement. Tout se faisait dans une très grande urgence, les étudiants pouvant s'inscrire jusqu'à l'avant-veille du démarrage des cours. Il m'est arrivé, au dernier moment, de devoir fermer des groupes de travaux dirigés et de supprimer des heures d'enseignement à des chargés de cours qui en avaient besoin pour financer leur thèse, ce que j'ai vécu de façon très douloureuse.

- L'analyse de la demande (master)

Enfin, je propose en master « psychologie de l'accompagnement professionnel », depuis 2000, et en master « psychologie sociale, du travail et des organisations », depuis 2018, des enseignements d'analyse de la demande institutionnelle. Une initiation est proposée en master 1, sous la forme de deux heures de cours magistral. J'y aborde l'analyse institutionnelle en tant que théorie et pratique de l'institution qui prend sa place dans les courants de la recherche-action (Hess, 1981). Je montre que « l'institution est l'équivalent dans le champ social de ce qu'était l'inconscient dans le champ psychique. Ce qui s'exprime en d'autres termes par la formule : l'institution est l'inconscient politique de la société » (Lapassade, 1972, p. 77). Je termine en proposant la grille de lecture de la structure institutionnelle définie par Barus-Michel (1987).

Cette initiation à l'analyse de la demande institutionnelle est complétée en master 2 par des mises en application pratiques à partir de supports originaux (sous la forme d'étude de cas) créés spécifiquement pour cet enseignement. L'objectif pédagogique est d'alerter les étudiants sur la nécessité de repérer les enjeux de toute intervention psychologique,

surtout dans le champ du travail. En effet, on ne peut que constater que l'homme au travail est désormais de plus en plus considéré comme rationnel, seul responsable de ses réussites et surtout de ses échecs, porteur de compétences individuelles. Les modèles qui sous-tendent cette conception soutiennent des modes de fonctionnement économique qui mettent à mal le sujet dans son environnement de travail. Cette mutation crée un risque majeur, pour celui qui est au travail et pour ceux qui l'accompagnent, notamment les psychologues : le risque de nier l'interstructuration des processus sociaux et subjectifs. Cet enseignement a pour objectif, aussi, de faire réfléchir à ces questions de bouleversement dans le monde du travail.

2.3.2 Des enseignements méthodologiques variés

- Méthodologie d'enquête et de questionnaire (licence)

Je me suis aussi investie, depuis le début de ma carrière, dans des enseignements méthodologiques variés, particulièrement sur la démarche d'enquête et l'élaboration d'un questionnaire en TD (groupe de 30 étudiants). Les travaux dirigés consistent à faire construire par les étudiants une enquête par questionnaire, de l'élaboration de la question de recherche au traitement des données, en passant par l'analyse bibliographique, la construction et la passation du questionnaire.

- L'animation des groupes (licence et master)

Mon double intérêt pour la psychologie sociale et la psychologie clinique m'a aussi amenée logiquement à développer des enseignements sur la dynamique et l'animation de groupes.

On peut définir la dynamique des groupes, prise au sens large, comme s'intéressant à l'ensemble des composantes et des processus qui interviennent dans la vie des groupes – plus singulièrement des groupes « face à face », c'est-à-dire ceux dont tous les membres existent psychologiquement les uns pour les autres et se trouvent en situation d'interdépendance et d'interaction potentielle. Dans les enseignements proposés, quel que soit le niveau, les groupes composés par les étudiants peuvent être définis comme des groupes restreints, relativement artificiels et éphémères.

L'étude de ces petits groupes offre donc une double ressource. D'une part, elle permet de décrire et d'analyser sur le vif les processus dynamiques de l'interaction sociale ; d'autre part, elle fournit un ensemble d'hypothèses et d'interprétations de caractère plus général, susceptibles d'être confrontées ultérieurement à l'échelle de collectivités plus étendues.

Sur le plan théorique, j'aborde ces enseignements à la fois selon une approche lewinienne classique (jeu de forces et d'influences, tension, régulation, décision...) qui permet de repérer et de formaliser les interactions et les conduites observables, mais aussi sous le registre freudien (transfert, résistance, affects, identification, fantasme...) qui permet de dégager les ressorts et le sens des processus inconscients présents dans le groupe.

Cette conjonction des concepts analytiques et dynamiques paraît pertinente pour comprendre et faire comprendre l'ensemble des dimensions affectives et fonctionnelles, culturelles et conjoncturelles qui orientent le destin du groupe.

L'objectif de ces enseignements est de montrer que le psychologue est dans une position particulière : le savoir sur les groupes préexiste de façon intuitive, confuse, partielle et partiale, chez les participants des groupes eux-mêmes. Ce savoir latent, il lui appartient de le dégager, de le décanter, de le formuler, de l'analyser, de le vérifier, non pas malgré les membres de ces groupes et en les maintenant à distance et dans l'ignorance, mais avec leur coopération active, en leur communiquant ce savoir afin d'en tester, par une première estimation dynamique globale, la validité.

La question du leader est aussi abordée, à partir notamment de la description des trois styles de leadership (autoritaire, démocratique et laisser-faire) selon Lippitt et White (1965).

Suivant les maquettes de diplômes et les conditions pédagogiques proposées, j'ai élaboré des contenus originaux de cours, théoriques et techniques, pour appréhender les phénomènes de groupe. Ainsi, ces enseignements ont pu prendre la forme de demi-journées, de journées ou de stages (deux à trois jours consécutifs) pour repérer les phénomènes en jeu suivant les différents types de réunion et le rôle de l'animateur dans ces groupes.

Actuellement, je propose des formations sous la forme de journées, essentiellement en master. La formation sur cette question n'existe plus dans la maquette de licence, sauf dans l'option proposée par l'équipe de psychologie sociale et du travail du laboratoire LPS-DT. C'est regrettable de mon point de vue.

Je propose actuellement aux étudiants deux journées de réunion-discussion en master 1 de psychologie de l'accompagnement professionnel et une journée en master 2 de psychologie de l'Education, de l'Orientation et du Développement (PEOD) et de psychologie du Développement de l'Enfant et de l'Adolescent (PDEA).

- L'entretien de recherche clinique (master)

Durant mon rattachement à un laboratoire de psychologie clinique et psychanalytique, j'ai pu diversifier mes enseignements auprès d'étudiants spécialisés dans ce champ, en master 1 et master 2 recherche « Psychologie clinique et psychanalytique ».

Ainsi, j'ai développé un premier cours sur l'entretien de recherche clinique. J'accompagnais les étudiants lors des séances de travaux dirigés dans l'élaboration de leur question de recherche, dans la définition de leur population et dans la construction de leur grille d'entretien. Cet enseignement était aussi l'occasion de travailler à la définition des différentes formes d'entretiens, le choix parmi elles en fonction de l'objectif poursuivi, les conditions de passation. Enfin, une fois l'entretien effectué par les étudiants, un temps était consacré à l'analyse de ce dernier pour faire émerger les éléments saillants.

J'ai aussi investi un deuxième enseignement sur la construction d'un article scientifique. J'accompagnais les étudiants du master 2 recherche « psychologie clinique et psychanalytique » dans l'écriture d'un article à partir de leur travail de master ou de la revue de la littérature faite en master 1 et 2. Je les conseillais sur le choix de la revue, le respect des consignes données aux auteurs afin de maximiser leurs chances d'être publiés.

- Les techniques et méthodes de recherche de stage de professionnalisation (licence et master)

Enfin, je souhaite mettre l'accent sur des enseignements professionnalisants orientés vers la pratique de psychologue. J'accompagne les étudiants de L3 du service d'enseignement à distance (environ 50 étudiants), du M1 de psychologie de l'accompagnement professionnel (20h TD, 25 étudiants) et du M2 de psychologie de l'accompagnement professionnel, dans leur recherche de stage. Le contenu des cours porte sur l'élaboration d'un CV et d'une lettre de motivation, la recherche des structures susceptibles d'accueillir des stagiaires, la constitution d'un réseau de professionnel. J'aide aussi à la rédaction du rapport de stage en L3 et M1, du rapport de mission en M2 (trois rapports encadrés par an en moyenne, soit 75 soutenus depuis le début de ma carrière).

2.3.3 Des enseignements de psychologie pour des étudiants non-spécialistes

Le contenu du cours de psychologie sociale de deuxième année, allégé et illustré par des expériences dans le champ de la santé, fait aussi l'objet d'enseignements en direction des étudiants inscrits dans les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). J'interviens dans ce cadre à l'IFSI d'Auch depuis 2010 (7h CM, promotion annuelle de 80 étudiants). Ces interventions auprès de non-spécialistes de la discipline permettent de développer des compétences pédagogiques spécifiques. En effet, il est plus difficile de capter l'intérêt des étudiants lors d'enseignements qui leur paraissent quelquefois bien éloignés de leurs intérêts professionnels. Ceci oblige alors à chercher et à utiliser des supports pédagogiques en lien étroit avec leur formation.

Je suis aussi intervenue deux années en première année de l'école de commerce basée à Toulouse, la *Toulouse Business School*. Ces enseignements de travaux dirigés reprenaient les concepts fondamentaux de la psychologie sociale (stéréotypes et préjugés, processus d'influence, représentation sociale...). J'y suis intervenue à la demande de l'enseignant responsable des enseignements de psychologie, suite à la parution de l'ouvrage à destination des étudiants de premier cycle co-écrit avec Marie-Pierre Cazals (Cazals et Rossi, 1998).

Le chapitre suivant va s'attacher à présenter mes investissements dans la recherche.

Chapitre 3. La recherche

3.1 Le rapport au savoir

J'ai été membre de l'équipe de « psychologie sociale du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie » du laboratoire Personnalisation et changements sociaux de 1994 à 2001. J'ai continué après mon recrutement comme maître de conférences à travailler sur la question des échanges entre domaines de vie. Ce travail a permis la parution d'un article en co-écriture avec Raymond Dupuy et Alexis le Blanc (2000). Nous y montrons la perméabilité des domaines de vie et le rôle des échanges de ressources et de contraintes chez des allocataires-moniteurs de l'enseignement supérieur. Les principaux apports de cette étude sont présentés chapitre 6.

Mon intérêt grandissant pour les questions liées à la transition lycée-université m'ont amenée à changer d'équipe tout en restant dans le laboratoire. Je décidai donc de me rattacher à l'équipe de psychologie sociale du développement, dirigée par Myriam de Léonardis. L'équipe commençait à travailler sur la notion de rapport au savoir, développée en sciences de l'éducation par deux équipes de recherche : l'ESCOL à l'université Paris 8 et le CREF à l'université Paris 10. L'intérêt pour cette notion, embryonnaire en psychologie, a été immédiat. Je décidai de m'en emparer à propos d'une population que j'étudie toujours depuis : celle des étudiants. Je me suis alors particulièrement investie dans des activités de recherche portant sur les questions de l'orientation et du rapport au savoir.

Durant cette période, j'ai travaillé en collaboration avec les membres de l'équipe autour de plusieurs opérations de recherche, financées ou pas.

J'ai premièrement participé à des contrats financés par une ACI entre 2005 et 2009 (49 000 euros) et par la Chambre Régionale des Métiers de Midi Pyrénées (16 000 euros) portant sur les « ruptures dans les parcours de formation – évolution du rapport à

l'apprendre des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V ». J'ai contribué aux travaux et à la rédaction des rapports de recherche afférant à tous ces contrats. Le travail de recherche a été effectué par une équipe de six enseignants-chercheurs et une doctorante. Je reprends plus précisément les résultats dans le chapitre 7. Cette opération de recherche a bénéficié d'un financement de la Chambre régionale des Métiers et de l'Artisanat (CRAM), du Conseil Régional de Midi-Pyrénées (2004-2006) et de l'ACI-PIREF « Éducation et formation : contextes et effets » (Projet EF 0020 – 2006-2008) (5 rapports de recherche : Capdevielle-Mougnibas et al., 2005 ; 2006a ; 2006b ; 2006c ; 2008). L'objectif général visait à étudier les incidences du sens de l'expérience scolaire et professionnelle sur le devenir des lycéens professionnels et des apprentis de niveau V au sein de la formation professionnelle initiale. Plus précisément, il s'agissait de repérer et d'analyser les conditions objectives et processus subjectifs déterminants de la genèse des ruptures (abandon et/ou réorientation) dans les parcours de formation. Elle a donné lieu à deux recherches empiriques :

- Une étude extensive (questionnaire, épreuves cognitives verbales et non verbales), longitudinale (deux ans) et comparative auprès de 648 jeunes de niveau V de la région Midi-Pyrénées (184 lycéens professionnels, 464 apprentis salariés, 8 établissements, 12 filières de formation), visant à analyser le rôle du parcours et de la réussite scolaire antérieurs, du rapport à l'apprendre, du sens de l'orientation et du rapport à l'avenir sur la construction des parcours au sein de l'enseignement professionnel.
- Une recherche qualitative par entretien auprès de 24 dyades apprentis/maîtres d'apprentissage (48 entretiens) afin d'évaluer les enjeux de la socialisation professionnelle, soit l'importance de la relation apprenti/maître d'apprentissage et des conditions de travail et de formation au sein de l'entreprise dans la genèse de la rupture de contrat d'apprentissage.

L'ensemble des résultats a permis de montrer que la rupture de contrat constitue un phénomène complexe, multidimensionnel, généralisé, susceptible de concerner tous les apprentis, quels que soient leurs compétences ou leur profil (de Léonardis et al., 2006 ; Rossi-Gensane et al, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2008). La rupture de contrat d'apprentissage trouve ses principaux ressorts dans le cadre de la socialisation professionnelle et dépend tout particulièrement de la nature de la relation qui se noue

entre le jeune et les adultes responsables de sa formation. Dans ce cadre, les formes de discrimination et de stigmatisation dont les apprentis font l'objet au sein du CFA et de l'entreprise apparaissent déterminants (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2008 ; Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2008).

Dans le même temps, j'ai dirigé un contrat de recherche pour le Centre National d'Etudes Spatiales (CNES) sur la question du désintérêt des femmes pour les sciences et l'espace. J'ai été contactée par la responsable de la communication du CNES, suite à une intervention que j'avais faite dans le cadre du Café des Sciences, cycle « Science, démocratie, progrès » organisé par la Société du Sicoval (groupements de communes du sud toulousain) le 15 janvier 2005.

Cette intervention portait sur la question de la désaffection pour les sciences, de façon générale, à l'université et chez les filles en particulier. Après une description chiffrée du phénomène, j'ai exposé des résultats de recherches en sciences de l'éducation (Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot & Estabiet, 1990 ; Marro, 1992 ; Marry & Mosconi, 2006) sur le lien entre genre et choix disciplinaire. J'ai mis ensuite en perspectives ces résultats avec ceux produits au sein de mon équipe de rattachement à partir d'une approche centrée sur le rapport au savoir.

C'est cette approche visant à expliquer la désaffection pour les sciences qui nous a conduits à réaliser dans l'équipe un travail sur le désintérêt pour l'espace, chez les femmes en particulier. En effet, le CNES souffrait à l'époque d'une mauvaise image auprès de la population, ses travaux étant considérés comme peu importants et trop coûteux pour la société. Notre travail a consisté à déterminer les causes de ce désintérêt et à proposer des préconisations pour y remédier (Commande du CNES, 2007-2008). Le travail de recherche a été effectué par une équipe de trois enseignants-chercheurs et une doctorante. Le budget était de 18 000 euros. Il a donné lieu à deux rapports écrits et à une présentation orale au CNES.

Enfin, toujours du côté de mon investissement dans la recherche, pendant huit ans, j'ai assuré la responsabilité de l'axe consacré à l'orientation des étudiants, à leur rapport au savoir et au rapport qu'ils entretiennent avec la science.

Il s'agit plus spécifiquement de l'opération de recherche concernant l'orientation disciplinaire chez les étudiants, que j'ai coordonnée dans l'équipe pendant plusieurs années. Le constat à l'origine de ces travaux tient au fait que, pendant plusieurs décennies, l'un des principaux problèmes de l'université française aura été de gérer l'augmentation considérable du nombre des nouveaux entrants (Gusdorf, 1964), au point qu'il a été évoqué une « déferlante étudiante » (Bédarida et al., 1994). En 2019-2020, on dénombre 2 725 300 étudiants dans l'enseignements supérieur, soit presque 9 fois plus qu'en 1960.

Cette hausse du nombre d'étudiants inscrits est multifactorielle. Une première explication tient au dynamisme démographique des années 1950 et 1960. Ensuite, la possibilité d'obtenir un baccalauréat (avec l'ouverture de filières technologiques en 1968 et professionnelles en 1985) a fait passer la proportion de bacheliers dans une génération de 33 % à 63 % entre 1987 et 1995. Après s'être stabilisée, cette proportion a fortement augmenté récemment, de 65 % en 2008 à 80 % en 2019. C'est le baccalauréat professionnel qui a contribué à l'essentiel de l'augmentation récente de la proportion de bacheliers dans une génération, après l'important essor du nombre de bacheliers généraux entre 1988 et 1995. L'aspiration des jeunes et de leurs familles à un diplôme de l'enseignement supérieur a également contribué à la forte progression du nombre d'étudiants (EESR -FR, 2021). Ainsi, en 2019, 44 % des 25-49 ans étaient diplômés de l'enseignement supérieur contre 28 % quinze ans plus tôt.

Le développement des filières a été très inégal durant cette période. Les filières longues ont été particulièrement investies dans les années 1960, puis les effectifs ont décliné au profit des filières courtes et professionnalisantes (DUT et BTS) durant les années 1970 et 1980. Les filières longues (LMD) ne représentent plus que 55% des effectifs en 2019, contre 75% en 1970. Désormais, la part d'étudiants inscrits à l'université ne cesse de décroître au profit des l'enseignement privé (écoles de commerce, d'ingénieurs...), qui apparaissent au même titre que l'enseignement public sur Parcoursup. La part du privé est passée de 15% à 27% entre 1970 et 2019.

Pour autant, on ne peut parler de démocratisation, mais plutôt de massification (Félouzis, 2000), tant le devenir de ces bacheliers à l'université est très disparate. Quand ils poursuivent dans l'enseignement supérieur, les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, arti-sans, commerçants et chefs d'entreprise s'inscrivent moins souvent à l'université. Les

enfants de cadres sont surreprésentés en CPGE¹ et sous-représentés en STS², au contraire des enfants d'ouvriers et de retraités ou d'inactifs.

Le choix disciplinaire est aussi contrasté. La désaffection des nouveaux bacheliers pour l'université est particulièrement sensible dans les filières scientifiques.

Si les effectifs globaux en Sciences et en Staps sont extrêmement dynamiques tout le long de la décennie, où, après avoir crû de 10,5 % entre 2009 et 2014, ils progressent de 13,6 % entre 2014 et 2019, ils masquent des disparités profondes entre disciplines. Cette augmentation est essentiellement due à la création de la filière L.AS, licence Accès Santé, qui permet de passer le concours des métiers de la santé sans passer par l'année spécifique de préparation. Le nombre d'étudiants inscrits en sciences exactes reste stable après un effondrement dans les années 1990.

Ce moindre attrait des bacheliers pour les filières universitaires scientifiques a des conséquences sur les capacités de renouvellement des ingénieurs et des enseignants du secondaire.

C'est ce constat qui nous a amenés, en équipe, à poursuivre nos recherches sur la question de la désaffection pour les sciences d'une part, et l'attrait pour d'autres disciplines, dont la psychologie, d'autre part. Les résultats de ce travail sont présentés chapitre 7.

J'ai pendant cette période co-encadré avec Myriam de Léonardis une thèse, soutenue en 2011 par Fabienne Rousset, traitant de l'effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Madame Rousset a comparé, dans une approche méthodologique longitudinale, les spécificités des choix d'orientation en Institut Universitaire de Technologie (IUT) de Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA) et à l'université en section Administration Economique et Sociale (AES). Cette thèse sera présentée plus en détail chapitre 8.

¹ Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles.

² Section de Technicien Supérieur.

3.2 Sujet et lien social

Travailler sur la question du rapport au savoir implique de faire référence à un cadre psychanalytique. Afin de développer pleinement mes travaux, j'ai décidé en septembre 2012 de rejoindre des collègues orientés par ce cadre de référence. Le changement de laboratoire de rattachement m'a permis de donner un peu plus de corps aux travaux sur le rapport au savoir, dans la continuité des recherches impulsées par Jacky Beillerot, Nicole Mosconi et Claudine Blanchard-Laville.

J'ai par ailleurs travaillé sur des questions explorant les rapports entre sujet et lien social, ce qui a donné lieu à trois publications (Macary-Garipuy & Rossi-Neves, 2012, 2014 ; Sauret et al., 2015). J'ai assumé, dans la lignée de mon cheminement de chercheur, la co-direction de l'axe de recherche « Clinique psychanalytique du sujet et du lien social » de 2018 à 2020 (Laboratoire LCPI).

J'ai co-encadré avec Sidi Askofaré, Professeur de psychologie clinique, la thèse de Sandrine Lasserre, intitulée « Malaise au travail : à la recherche du sens perdu » et soutenue en 2019. L'investissement dans cette co-direction de thèse m'a permis de me recentrer sur l'objet travail et sur l'intérêt d'articuler dans mes futurs travaux les apports de la lecture psychanalytique et ceux de la psychologie sociale.

Je suis restée huit ans au LCPI et suis très satisfaite d'avoir pu travailler sur d'autres horizons de recherche pendant cette période, qui fut riche en enseignements théorique et humain. Je n'étais pas spécialiste de la psychanalyse mais je me suis approprié cette approche du sujet dont je me revendique désormais dans mes travaux de recherche.

Cependant, les objets « orientation et travail », s'ils pouvaient être travaillés au sein du LCPI, restaient à la marge. La réinscription dans un collectif de chercheurs spécialistes de ces questions et ouverts aux approches d'orientation clinique m'a semblé pertinente et m'a amenée à réintégrer le laboratoire LPS-DT en 2020.

3.3 Du rapport au savoir à la souffrance au travail

Mon retour au laboratoire LPS-DT en février 2020, dans une équipe de « psychologie sociale, du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie », me permet de travailler la question du rapport au savoir en lien avec la construction de l'identité professionnelle, mais aussi de m'investir dans des travaux de recherche qui appréhendent la santé au travail à partir des apports des cliniques du travail.

Ainsi, je participe depuis septembre 2020 à la Recherche-Action « Accompagnement à la transition » (pilotée par Isabelle Faurie, maître de conférences en psychologie du travail, et financée par la Mairie de Toulouse – Toulouse Métropole) qui vise à mieux comprendre les dynamiques psychosociales pouvant constituer des freins ou des ressources dans le processus de retour au travail de personnes qui ont été déclarées inaptes à leur poste de travail.

L'idée-force de la recherche-action mise en place est qu'une analyse collective par les agents concernés du vécu de la transition « déclaration d'inaptitude – retour au travail » contribuera à une meilleure connaissance des processus psychosociaux à l'œuvre dans une situation de reclassement professionnel. Cette analyse collective permettra aussi de co-élaborer avec les acteurs concernés des préconisations visant un maintien durable dans l'emploi. J'ai ainsi co-animé deux ateliers auprès d'agents territoriaux déclarés en situation d'inaptitude entre janvier et juin 2021. Je co-anime depuis octobre 2022 un troisième atelier auprès d'agents entrés depuis mars 2022 dans le dispositif Période de Préparation au Reclassement (PPR). Je reviendrai plus en détail sur cette recherche dans le chapitre 9.

3.4 L'encadrement de la recherche par la recherche

Enfin, un dernier axe de mon travail de chercheur est à l'articulation de l'enseignement et de la recherche. J'encadre des étudiants de master et j'ai co-encadré deux thèses. Je vais présenter ici les thèmes à partir desquels cet encadrement s'effectue. Une liste, présentée dans le tome III, récapitule les mémoires encadrés ces dix dernières années.

- En master 1

J'ouvre chaque année depuis 1997 un séminaire de recherche aux étudiants du département de psychologie sociale, du travail et des organisations. Depuis 2010, la thématique porte sur la question du rapport au savoir (Baillet et al., 2021 ; Beillerot et al., 1996 ; Charlot, 1997).

J'ai encadré environ 70 mémoires. Beaucoup ont cherché à expliquer certains phénomènes repérés au lycée ou à l'université, qui pouvaient être articulés à la question du rapport au savoir. Certains de ces mémoires ont porté sur le décrochage scolaire au lycée, l'abandon ou la réorientation à l'université, le choix disciplinaire ou sous-disciplinaire dans le supérieur...

- En master 2 professionnel Psychologie de l'Accompagnement Professionnel (PAP)

J'encadre des mémoires appliqués dans le champ du travail et de l'insertion professionnelle dans le master PAP. Les thèmes et les questions, issues du terrain, relèvent de problématiques directement articulées aux demandes des structures qui accueillent les étudiants en stage. L'accompagnement des étudiants les aide à repérer et à analyser les enjeux de la demande qui leur est adressée et à la problématiser. La recherche sur le terrain donne lieu à des investigations essentiellement qualitatives auprès de personnes – momentanément – éloignées de l'emploi. J'ai encadré environ 75 mémoires depuis la création du DESS en 2000.

- En Master 1 et 2 du Master MEEF option Métiers de l'Intervention auprès de Publics à Besoins Educatifs Particuliers (IPBEP)

A la demande de Florence Savournin, maître de conférences en sciences de l'éducation et directrice du master IPBEP à l'INSPE, j'encadre depuis 2015 des mémoires auprès d'étudiants se destinant à travailler auprès de publics présentant des besoins éducatifs spécifiques. La question de recherche appliquée est travaillée par une revue de la littérature en master 1 puis par une étude empirique en deuxième année.

- En Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA)

J'ai co-encadré avec le professeur Yves Prêteur deux mémoires de master 2 recherche. Un premier soutenu en septembre 2004 par Stéphanie Miquel portait sur les raisons de ruptures de contrat d'apprentissage chez les lycéens et les apprentis (Miquel, 2004). Un deuxième soutenu en septembre 2005 par Soukaïna Cloarec portait sur la genèse du parcours, le choix d'orientation et l'ambition familiale et scolaire de lycéens redoublants de seconde (Cloarec, 2005). Ces étudiantes n'ont pas souhaité poursuivre en thèse leurs travaux.

- Encadrement de thèses

Le travail autour de la question de l'orientation à l'entrée à l'université, de ses liens avec le rapport au savoir, s'est concrétisé notamment par la soutenance d'une thèse dont j'ai assuré la codirection avec le Professeur Myriam de Léonardis (Rousset, 2011). Cette thèse a pour objet l'étude de l'effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Elle a fait l'objet d'une publication (Rousset & Rossi, 2014) et d'une communication (Rousset & Rossi, 2009).

J'ai fait soutenir en 2019, en co-direction avec le Professeur Sidi Askofaré, une deuxième thèse portant sur les effets psychiques du travail. Je précise ici que nous ne sommes pas à l'origine du travail engagé par la doctorante. Nous avons commencé à encadrer ce travail alors que cette dernière était inscrite en quatrième année, suite à un conflit avec sa directrice de recherche de l'époque, qui n'a plus souhaité l'encadrer. Cette solution de changement de directeurs a été proposée par la directrice de l'école doctorale de l'époque, après accord de tous les intéressés.

La thèse présentée par Sandrine Lasserre s'attache principalement à construire une approche clinique du rapport au travail et à souligner les incidences subjectives des nouvelles formes de management contraintes par le néolibéralisme. La thèse consiste en une recherche d'orientation psychanalytique portant sur la perte de sens dans l'exercice professionnel, situation engendrant un malaise certain.

La thèse est constituée de trois parties. Une première présente une mise en perspective historique autour de définitions de la modernité, de la « seconde modernité » et, enfin, de la postmodernité. Une seconde partie permet d'introduire diverses notions autour, d'une part, d'une orientation théorico-clinique psychopathologique et psychodynamique du travail comme de l'activité, puis d'une définition du lien social et des discours dans le champ freudien et lacanien. La troisième partie articule une clinique du sujet en contexte professionnel au regard d'une méthodologie de recherche basée sur l'entretien clinique de recherche autour de trois grandes thématiques : les modes d'organisation actuels du travail (bureaucratie, réseau), les contraintes fonctionnelles (la question notamment de l'autonomie), les conséquences d'un management d'inspiration néolibérale (érosion du tiers, dissolution de l'esprit d'équipe et de la logique collective) conduisant *in fine* à une perte de sens des acteurs et à une fragilisation des liens dans le cadre de l'exercice professionnel.

Plusieurs conséquences subjectives de ces évolutions sont développées dans la thèse, éclairées à l'appui d'entretiens cliniques. Dans ces entretiens, il est par exemple souligné la différence entre l'engagement d'un sujet dans une mission, cette dernière étant définie à partir de certaines règles d'entreprise, et l'unique impératif de la satisfaction du client pour obtenir toujours plus de chiffre. Cela place le sujet dans une position de dépendance et d'aliénation aux exigences d'un autre devenu anonyme, soit dans cette position qui fait la structure même de l'angoisse dans la névrose. Il s'en déduit une perte de l'idéal qui pouvait assurer une cohésion d'équipe, et laisser en cela les sujets dans l'épreuve d'une certaine solitude. « La poste, c'était une famille », dira un sujet. Cet isolement progressif de la position de travailleur sera aussi accentué par la façon dont les structures syndicales seront peu à peu attaquées, au profit d'une redistribution des responsabilités sur un mode individualiste.

3.5 Encadrement et animation de la recherche

Je présente ici les différentes activités d'animation et de valorisation de la recherche.

J'ai co-organisé un certain nombre de colloques et de journées d'études présentés ci-dessous.

- *Organisation de colloques et de journées d'études*
- Co-organisatrice de la Journée d'Etude du Master Psychologie de l'Accompagnement professionnel : approches clinique et sociale. Travail, néolibéralisme et subjectivité (28 janvier 2023). Toulouse (France).
- Co-organisatrice du Junior Colloque de l'Association Internationale de Psychologie du Travail en Langue Française (AIPTLF), société savante regroupant des chercheurs, des enseignants-chercheurs et des professionnels œuvrant autour de la question du travail. Ce colloque a pour objectif de permettre aux doctorants du réseau de présenter des communications portant sur leur thèse. Il s'inscrit pleinement dans le soutien à la professionnalisation de jeunes chercheurs (2 et 3 juin 2022). Toulouse (France).
- Co-organisatrice de la Journée d'Etude du LCPI « Comment les savoirs d'une époque affectent-ils les subjectivités ? » (29 novembre 2013). Toulouse (France).
- Vice-présidente du Comité d'organisation du 51^{ème} Congrès annuel de la Société Française de Psychologie (SFP) (17-19 juin 2009). Toulouse (France).

J'ai aussi été invitée à des activités de valorisation de la recherche.

- *Valorisation de la recherche*
- Conférence dans le cadre du Café des Sciences, cycle « Science, démocratie, progrès » organisé par la Société du Sicoval, 15 janvier 2005. Thème de la soirée : Pourquoi les jeunes ne suivent-ils plus des études scientifiques à l'université ?

- Journée de formation dans le cadre de la formation continue des Conseillers d'orientation psychologues, 10 mai 2004, Université Paul Sabatier, Toulouse. Cette journée portait sur la démarche d'enquête avec comme illustration les premiers résultats obtenus dans le cadre de la recherche portant sur les raisons du choix d'étude à l'université.
- Intervention effectuée à l'AFPA en 1991 sur l'invitation du Directeur Psychotechnique Midi-Pyrénées devant l'ensemble des psychologues de la région Midi-Pyrénées. Thème de la journée : Le désistement à l'entrée en stage AFPA. Elaboration d'échelles de risques.

Enfin, j'ai réalisé des expertises d'articles, une expertise pour la *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* (REPA) en (2010), deux pour l'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP) en 2012 et 2020.

Je suis membre du Réseau de Recherches en Psychologie du Travail et des Organisations (RPTO) depuis 2020.

Je vais présenter désormais mes investissements dans la gestion et la vie politique de d'université.

Chapitre 4 : la participation à la vie politique de l'université

Depuis mon recrutement en 1997, je me suis particulièrement investie dans le fonctionnement institutionnel de l'université, sous différentes formes. J'estime que la fonction d'enseignant-chercheur prend particulièrement sens à travers la participation aux différentes instances universitaires. J'ai ainsi choisi de me présenter aux différents Conseils de l'université afin de mieux comprendre son fonctionnement d'une part, d'y apporter ma contribution d'autre part.

Le tableau ci-dessous reprend mes investissements de façon chronologique.

2011-2019	Elue au Conseil de l'UFR de psychologie (deux mandats consécutifs).
2013-2016	Chargée de mission « déménagement et reconstruction de l'UFR de psychologie » par l'université.
2013-2018	Elue au Comité Technique (CT) de l'Etablissement (deux mandats consécutifs)
2007-2009	Elue au Conseil Scientifique (CS) de l'université.
2005-2007	Elue au Conseil d'Administration (CA) de l'université.
1998-2002	Elue au Conseil de département de psychologie sociale, du travail et des organisations

Tableau 2 : investissements dans des mandats électifs

Ainsi, j'ai été élue, de façon quasi ininterrompue de 1997 à 2019, aux conseils centraux de l'université (CA, CS, CT) ainsi qu'au Conseil d'UFR de psychologie (8 ans, de 2011 à 2019).

J'ai assumé pendant cinq ans un mandat électif au Comité Technique de l'établissement.

Le Comité Technique avait comme périmètre les thèmes suivants :

- Fonctionnement et organisation des services
- Stratégie pluriannuelle de pilotage des ressources humaines
- Egalité professionnelle entre les femmes et les hommes
- Plan de formation
- Projets d'aménagements importants modifiant les conditions de santé et de sécurité et les conditions de travail lorsqu'ils s'intègrent dans le cadre d'un projet de réorganisation de service
- Temps de travail

Ce comité n'existe plus puisqu'il a été associé au CHSCT lors de la précédente réforme universitaire. J'ai été élue une première fois en 2013, en cours de mandat, puis réélue pour un deuxième mandat qui a duré trois ans.

Ce comité était composé de représentants des personnels de l'établissement, élus à partir de listes syndicales. Ces listes comprenaient à la fois des BIATSS et des enseignants-chercheurs. Du côté de l'administration, siégeaient le Directeur Général des Services (DGS), le Directeur des Ressources Humaines (DRH), sous la présidence de la vice-présidente du Conseil d'Administration. Nous étions réunis par cette dernière environ une fois par mois pour traiter des conditions de travail des personnels et des services, mais aussi des évolutions proposées par le Ministère ou l'établissement. C'est à cette place que j'ai appris et compris beaucoup sur l'université. Le DRH présentait les résultats du bilan social de l'établissement, le catalogue de formation proposé au personnel.... Je me suis emparée régulièrement de ces chiffres pour souligner, par exemple, une disparité criante de promotion dans le corps enseignant, souvent au bénéfice des hommes.

Un autre intérêt majeur pour moi à occuper ces fonctions est la place privilégiée pour observer les différences de représentation du travail selon la fonction occupée dans l'organisation. De véritables collaborations se sont créées entre personnels administratifs et techniques d'une part, enseignants et chercheurs d'autre part, pour dénoncer et tenter de contrecarrer des politiques gestionnaires dégradant nos conditions de travail et portant atteinte à la mission de service public de l'université. Cette solidarité est souvent mise à

mal dans les services proprement dits, du fait de cette dégradation pour tous des conditions de travail. Des réactions corporatistes peuvent régulièrement nous amener à nous affronter plutôt qu'à nous soutenir.

J'ai aussi, pendant cette même période, assumé deux mandats consécutifs de quatre ans chacun au Conseil d'UFR. Ce Conseil est un organe central et vital de l'université. C'est là que se décident les politiques mises en place dans l'UFR. Au-delà de la gestion du quotidien (vote annuel des modalités de contrôle, des capacités d'accueil...), ce sont des discussions et décisions qui peuvent aussi avoir un caractère novateur, comme des propositions d'ouverture de masters, des arbitrages budgétaires pour soutenir des projets pédagogiques spécifiques, des missions comme la reconstruction de l'UFR (je vais y revenir plus bas) ou le renforcement des liens avec les praticiens.

Ces huit années au service de l'UFR m'ont amenée à souvent défendre le service public, la liberté du choix d'étude pour les bacheliers, en cohérence avec les valeurs profondes que je soutiens. Même si tous les combats menés n'ont pas été gagnés, je suis sortie plus forte de cette expérience qui touche le cœur de nos métiers.

Je me suis portée volontaire durant cette période (2013 à 2016) pour mener à bien une mission de reconstruction du bâtiment qui abrite la psychologie. Le campus du Mirail, devenu Jean Jaurès, a été entièrement reconstruit sur une période d'une quinzaine d'années. La psychologie a bénéficié du dernier financement entièrement public de reconstruction de ses locaux. Le nouveau bâtiment a été nommé Philippe Malrieu, d'après le fondateur de la psychologie à Toulouse. Il a semblé nécessaire au Conseil d'UFR de l'époque de désigner une personne chargée de suivre les travaux et assurer l'interface avec tous les interlocuteurs concernés. Je me suis portée volontaire, seule candidate. J'ai été élue et déchargée de vingt heures par an de mon service d'enseignement.

Cette mission a été extrêmement chronophage et s'est rajoutée à mes autres activités. Ainsi, pendant quatre ans, j'ai organisé un premier déménagement du bâtiment initial abritant la psychologie vers des structures provisoires installées dans le parc de l'université. Ce premier mouvement m'a permis de tester mes capacités d'organisation et de diplomatie. Il a fallu se serrer dans des bureaux exigus, mal isolés thermiquement et phoniquement, et contenter tout le monde ou presque...

Dans le même temps, j'organisais le retour sur le bâtiment neuf, en reconstruction totale, en interaction quasi quotidienne avec les services du patrimoine de l'université, le cabinet d'architecte, le vice-président au patrimoine, les fournisseurs de meubles... tout en tenant régulièrement au courant le Conseil d'UFR de l'avancée des travaux, des décisions à prendre...

J'ai géré un budget total de 550 000 euros pour l'ameublement des bureaux, salles de cours, salles de convivialités, couloirs et de 320 000 euros pour l'équipement informatique. Tout ce travail n'a pu se faire qu'avec de multiples et précieuses collaborations, tout particulièrement avec Dominique Terrisse, secrétaire financière pour l'UFR.

En parallèle, j'ai toujours honoré les invitations faites pour participer à des commissions de spécialistes (16^{ème} section à l'université de Poitiers ; 16^{ème} et 24^{ème} sections à l'IUT Paul Sabatier). J'ai présidé trois comités de sélection, deux en psychologie du développement (2014 ; 2015), un en psychologie clinique (2014).

Enfin, j'ai participé quatre fois aux jurys de baccalauréat, activité qui fait partie des attributions d'un enseignant-chercheur.

J'ai aussi pris part au jury du concours d'entrée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), devenu Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE), pour les fonctions de professeur des écoles dans le cadre de l'épreuve de l'oral professionnel. J'ai participé six années successives à ces jurys dans l'Académie de Toulouse de 2005 à 2011.

J'ai tenté, tout au long de ma carrière, d'articuler tous les investissements attendus d'un enseignant-chercheur. Non sans mal, j'essaie de conserver un équilibre entre mes différentes activités, d'enseignement, de recherche, d'encadrement pédagogique aussi. Je vais dans la partie conclusive de ce chapitre tirer quelques fils sur la difficulté à occuper un poste d'enseignant-chercheur.

Pour conclure

Je ne peux clore cette partie sans ouvrir une réflexion sur l'évolution du métier d'enseignant-chercheur. On ne peut que constater une dégradation indéniable de nos conditions de travail, du fait non pas de l'augmentation du nombre d'étudiants, il est relativement stable, mais bien du fait du tournant gestionnaire amorcé à l'université depuis la LRU en 2007. Le tout numérique amplifie un glissement de tâches de gestion vers les enseignants (saisie des notes ; construction des emplois du temps ; remplissage à l'infini de tableaux Excel...). Or, le temps n'étant pas extensible, celui passé à ces activités n'est plus disponible pour ce qui reste notre cœur de métier, l'enseignement et la recherche.

Bourdieu estimait que la double fonction était intenable, du fait de forces contraires dans ces deux activités. Enseigner suppose de travailler un savoir stabilisé, la recherche travaille un savoir en mouvement permanent. Je ne pense pas que la difficulté pour moi se pose là. Je pense plutôt que ce qui interroge actuellement les intellectuels que nous sommes, c'est la place que nous occupons dans la cité et celle que l'on veut nous faire prendre. Bourdieu (1997, p. 14) a proposé la notion de « champ scientifique », c'est-à-dire un « univers dans lequel sont insérés les agents et les institutions qui produisent, reproduisent ou diffusent [...] la science ». Il le définit comme un microcosme, porteur de ses propres lois, même si ce champ ne s'exclut pas des lois du macrocosme dans lequel il s'insère. C'est pour lui un champ de forces et un champ de luttes pour conserver ou transformer ce champ de forces. Il prend l'exemple d'Einstein qui a bouleversé tout le champ de la physique. Il y a un avant et un après Einstein : la structure des relations objectives entre les agents de ce champ a été bouleversée. Et c'est cette structure qui détermine ce qu'il est possible de faire ou pas dans ce champ. Ce qui fait qu'un chercheur peut développer certaines voies parce que reconnues par le champ, ou en être empêché. Le contrôle exercé par les pairs permet aux dominants de déterminer unilatéralement ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas (Bourdieu, 1976).

Pour Latour (2001), la recherche scientifique s'étudie sous l'angle de la fabrique des faits. Ces derniers se traduisent par la production d'objets scientifiques, régis par des règles communément admises, contrôlées par la communauté elle-même.

Guyon (2022) montre que, si la validation de la recherche se cantonne à des procédures comptables, la souffrance apparaît et se développe du fait de la « non-prise en compte des dimensions subjectives et sociales du travail de la recherche » (*ibid.*, p. 121). Des stratégies défensives ou sublimatoires se mettent en place pour contrer l'angoisse suscitée par l'organisation du travail de chercheur, le contrôle exercé, les moyens alloués. En effet, « le contrôle de l'activité de travail des chercheurs réside aussi dans l'instrumentation de leurs enjeux de reconnaissance » (*ibid.*, p. 122). Autrement dit, l'évaluation des dispositifs, des résultats obtenus, menée par une politique « gestionnaire » (Gauléjac, 2012) sert de base pour l'attribution des moyens, et donc des fins, de la recherche. Cet enchaînement logique s'inscrit dans une dynamique qui vise à chiffrer le travail accompli par des critères variés, dont le chiffre de publications et la valeur accordée à ces dernières par leur *impact factor*.

Tout ceci se fait au détriment de positions subjectives en lien avec la santé, au détriment de constructions partagées de la recherche, au détriment d'un vivre ensemble plus collaboratif. C'est la rationalité individuelle et stratégique qui est poussée à son paroxysme. Or, tout travail, y compris la recherche, doit être un travail collaboratif.

Je terminerai mon propos ici en relatant une anecdote racontée par mon directeur de thèse, Jacques Curie. Pendant les années 1980, il a été nommé expert par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Sa mission consistait à aller rencontrer les chercheurs de psychologie dans leur laboratoire pour évaluer leurs conditions de travail et proposer ensuite des pistes d'amélioration. Sa première question portait sur l'emplacement de la machine à café dans le laboratoire. Certes, il était amateur du breuvage mais ce n'était pas la raison première de son investigation. Il estimait que l'essence même du travail de chercheur se concentrait autour de la machine à café, lieu de rencontres, d'échanges. La recherche n'était pas pour lui une activité solitaire mais bien une construction commune.

Deuxième partie

Cheminement épistémologique

Deuxième partie : Cheminement épistémologique

« C'est le malheur du psychologue : il n'est jamais sûr de faire de la science, et quand il en fait, il n'est plus sûr que c'est de la psychologie. »
(Gréco, 1967, p 937)

Chapitre 5 : De l'énigme au savoir

Pour introduire mon propos après la présentation de mon parcours, je vais commencer par définir les notions autour desquelles ma carrière s'est construite. En effet, ce travail de synthèse qu'est l'écriture d'une HDR invite à repérer une ligne directrice, celle qui court depuis mon engagement dans l'enseignement et la recherche. Cette mise au point est d'autant plus nécessaire que j'ai évolué dans mes choix d'objets de recherche et de cadres de références, du fait des « limites » que j'ai rencontrées à certains moments de mes travaux. Il est donc important que je (re)construise le sens de mon parcours.

Je pense que tout mon travail tourne autour du « savoir ». Cette notion est pour moi indissociable des notions d'énigme et de science qui sont largement interdépendantes.

Je vais prendre appui notamment sur un article collectif qui interroge la place de la science dans notre société contemporaine.

Sauret, M.-J., Combres, L., Rossi-Neves, P., Zapata-Reinert, L., Askofaré, S., Macary-Garipuy, P. (2015). La contribution de la psychanalyse à l'analyse de la logique du monde contemporain. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 2, 20, 43-56. [AERES ; Inist-CNRS ; PsycINFO]

Quand on devient enseignant-chercheur, on ne peut faire l'économie de se questionner sur ce qui nous pousse à apprendre, à chercher, ainsi que sur les conditions dans lesquelles on effectue ces activités. Je vais donc m'interroger ici sur la question de l'énigme, en tant que point de départ de toute recherche, mais aussi sur la question de la science et de son épistémologie. Le bilan de ma carrière et de mes travaux m'amène à poser, comme d'autres (Mercader, 2022), que l'énigme a été le déclencheur de mon parcours de chercheuse.

Ce qui est à voir ici, et qui sera décliné tout au long de ce travail, c'est d'abord que la définition de ces deux notions – *énigme* et *science* – n'a en soi rien d'évident, surtout en psychologie. De plus, tant l'articulation que je repère entre elles que les différences qu'elles peuvent recouvrir suivant les moments de ma carrière doivent être soumises à une réflexion critique. C'est, me semble-t-il, l'un des objectifs de l'exercice que je suis en train de réaliser. A ces notions fondamentales, il manque bien sûr, pour que je sois complète, le terme de *sujet*. Je le pose en point d'orgue dans mes travaux. Rien ne se fait sans sujet.

Mais commençons. Au départ de tout travail de recherche se trouve l'énigme. Quels que soient les travaux qui seront présentés ici, elle en est l'origine. Ce que je vais travailler ensuite, c'est le sens que j'accorde au savoir, à la science, à la vérité pour arriver à résoudre cette énigme.

Définir ces notions me permet aussi de repérer les coordonnées de mon travail, durant ces vingt-cinq dernières années. Elles m'aident à définir le cadre épistémologique dans lequel je me situe aujourd'hui, cadre qui a évolué au fur et à mesure de mes lectures, mais aussi de mes rencontres scientifiques. La recherche est toujours une affaire collective, ne serait-ce que par la confrontation aux travaux des autres chercheurs. Il me semble essentiel de présenter le plus clairement possible ce à quoi je me réfère. C'est la base de tout travail critique.

5.1 L'énigme, ou par où tout commence

Je suis une très grande adepte des romans policiers. Depuis mon adolescence et ma découverte d'Agatha Christie, j'ai dévoré les ouvrages d'auteurs français que j'apprécie particulièrement comme Fred Vargas ou Pierre Lemaitre, ou étrangers avec une prédilection chez ces derniers pour les scandinaves, Jo Nesbo, Henning Mankel, Analdur Indridason, entre autres.

Des auteurs étatsuniens font aussi partie de mes favoris, Mickaël Connelly ou Patricia Cornwell. Chez ces derniers, ce n'est pas toujours un policier qui enquête : il peut arriver qu'il ne soit qu'au second plan. Chez Patricia Cornwell, c'est une femme médecin légiste qui mène le travail d'enquête et qui résout le meurtre, l'énigme, grâce à un recoupement d'indices.

Cet intérêt majeur pour le travail policier d'enquête me permet de repérer deux dimensions importantes que je mets en lien avec mon travail de chercheur :

- La résolution de l'énigme – qui a tué et pourquoi ? – procure un soulagement de la tension suscitée tout au long du livre, tension épistémophilique qui nous pousse à savoir, et que l'on retrouve, je vais y revenir, dans la démarche scientifique. Je trouve que les épisodes de la série télévisée¹ *Columbo* sont représentatifs de cette recherche de soulagement. Le téléspectateur connaît dès le départ le meurtrier, aucun suspens de ce côté-là, de même que l'on sait précisément comment il a procédé. Ce que montre cette série, c'est que peu importe le crime ; ce qui est important c'est comment, par recoupements successifs, on remonte à l'assassin qui a « signé » son crime par des erreurs successives. Le mobile de ces histoires est souvent vénal, le contexte de l'action se situant dans les quartiers chics de Los Angeles. C'est aussi un sacré contrepied à l'ordre établi : ce n'est pas parce qu'on est riche qu'on est plus intelligent qu'un inspecteur qui « ne paye pas de mine » dans son imperméable élimé et sa vieille voiture. On n'en est pas plus autorisé à tuer en toute impunité.

¹ Série policière américaine diffusée à la télévision dans les années 1970–1980.

- Cette énigme est, dans les romans sus-cités, toujours située dans un environnement sociétal qui donne une coloration particulière au meurtre. Ces romans sont ancrés dans leur époque, en se référant à une société politique qui permet de comprendre la nature du crime en référence à une société donnée. Le crime n'est pas « gratuit » pour celui qui le commet bien sûr, mais il est aussi contingent de milieux de vie qui expliquent l'acte posé. L'enquêteur est tout autant porteur des limites de cette société, avec ses fêlures, ses blessures. Les romans de Deon Meyer, qui se passent dans l'Afrique du Sud post apartheid, donnent corps aux tensions entre communautés blanches, noires et métis, et montrent combien les meurtres et leurs conditions d'élucidation participent de cette société. Les relations entre policiers issus de ces communautés sont aussi affectées.

Cette question du lien entre un acte individuel et l'environnement dans lequel il est posé concerne aussi les psychologues, les chercheurs en psychologie, et tout particulièrement les psychologues sociaux. Comment comprendre un comportement sans en référer au sujet et à son environnement ? Comment comprendre le sens, du travail par exemple, sans se référer aux conditions dans lesquelles il s'effectue ? Pourquoi les mêmes conditions n'affectent-elles pas les sujets de la même façon ?

C'est l'énigme qui nous est posée.

Alors, comment la question de l'énigme peut-elle être définie ?

L'énigme peut être définie à partir de plusieurs dimensions. Elle peut prendre plusieurs formes (charade, rébus, mystère, devinette...) ou voies d'énonciation (récit, tableau, lapsus...). Mais, surtout, « elle interpelle un sujet. Il la ressent comme provenant d'un « ailleurs », comme porteuse d'une puissance d'étrangeté. A l'image du sphinx, l'énigme semble attendre ; c'est-à-dire que semble y résider une subjectivité latente qui sommeille et qui attend, dans une immobilité apparente, que passe celui qui saura l'animer. L'énigme semble ainsi un médium privilégié de l'inconscient » (Delaunay, 2020²).

² Delaunay, A. (7 juillet 2022) *Enigme*. Encyclopaedia Universalis <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/recherche/q/%C3%89NIGME/>

Si l'on applique cette définition au champ de la psychologie, alors l'énigme se présente comme une observation d'un réel que l'on cherche à expliquer. Elle s'adresse au chercheur, qui choisit de s'en saisir, à sa façon, donc de façon subjective. Elle va de ce fait convoquer le sujet-chercheur, consciemment et inconsciemment.

Plus précisément, selon Mercader (2022), l'énigme, pour le scientifique, est une question qui part de l'ignorance. En effet, l'attitude scientifique veut que l'on parte de ce que l'on ne sait pas pour lever le voile sur ce non su. Mais ce choix d'énigme n'est pas dû au hasard. Il est en résonance avec ce qui est important pour nous, ce qui nous pousse à savoir, à comprendre. C'est « un point d'ignorance passionnément investi, une question que nous avons le besoin (et pas seulement le désir) d'élucider parce qu'elle revêt pour nous, subjectivement, une importance vitale » (Mercader, 2022, p 27). Ceci renvoie à une conception psychanalytique du fonctionnement de la pensée, avec un investissement libidinal proposé par Mélanie Klein sous une forme de pulsion épistémophile, un amour du savoir qui vient prendre la place de l'angoisse. Le sujet « chercheur » est pris alors dans une ambivalence entre enthousiasme et angoisse. D'un côté, la passion de l'ignorance le pousse au travail intellectuel, tellement impliquant, bouillonnant qu'il peut être parfois difficile à supporter. D'un autre côté, c'est le soulagement de cette tension, une ouverture, une brèche ouverte dans cet inconnu, par le fait de rendre conscient ce qui était inconscient.

On voit bien ici que le sujet tout entier est convoqué dans cette dynamique. Il est même nécessaire que cela soit ainsi. Le sujet ne doit pas être absent de l'activité scientifique ; il doit au contraire s'y engager pleinement. « Mais aussi, chaque fois que l'on quitte le travail habituel, routinier, productif de la science et que l'on observe les moments de bouleversements, de fécondité, de création, on constate la contribution décisive de l'imagination/pensée de tel sujet, l'émergence d'un nouveau et autre schème imaginaire, figure et forme de représentation du réel et du formel comme pensables. » (Castoriadis, 1978, p. 110).

Dit autrement, il n'y a pas de science sans sujet. Sans sujet qui cherche, sans sujet à « étudier ». C'est à la question du cadre qui est mis en place pour résoudre l'énigme que je vais m'intéresser désormais, autrement dit, la science.

5.2 La science

Vaste sujet que celui de la science. Je n'ai aucune prétention à définir ce qu'est la science. Tout juste vais-je tenter de définir la démarche scientifique, particulièrement en psychologie. Pourquoi ? Tout simplement parce que les « faits psychologiques » ne peuvent pas se prêter au même modèle que ceux travaillés en sciences exactes. Or, c'est pourtant bien l'ambition croissante dans notre discipline : tout se doit d'être objectivé pour être validé. C'est oublier bien vite que les faits soumis à l'analyse scientifique diffèrent de par leur nature et ne doivent pas être soumis aux mêmes investigations.

Comment juger de la preuve scientifique ? Comme l'écrit Pestre (2013, p. 19) :

une telle réflexion est essentielle [...] puisque la tendance, dans les milieux scientifiques, politiques et médiatiques est souvent de proposer la preuve scientifique comme peu contestable, comme non problématique, comme s'imposant en toutes circonstances. Rien n'indique, malheureusement qu'une telle affirmation soit fondée. Non que les scientifiques disent n'importe quoi, mais les preuves sont toujours définies par leurs conditions aux limites, par leurs contextes d'élaboration, par leurs contextes d'usage – et elles ne sont pas « universellement vraies.

L'administration de la preuve n'a donc rien d'universel mais est au contraire contingente du contexte social dans lequel elle est produite. Faire une histoire « sociale » des sciences, c'est marquer un refus du positivisme logique et de la pensée poppérienne selon laquelle une chose est vraie tant que l'on n'a pas démontré son contraire. Ce premier refus d'une image désincarnée du savoir s'accompagne d'un second, celui qui oppose connaissance

et contexte. Bloor & Collins (Bloor, 1976 ; Collins, 1981 ; 1985) soutiennent que les savoirs

sont toujours déjà situés et pris dans des univers spécifiques, qu'ils sont d'emblée inscrits dans des situations anthropologiques et culturelles – et ils insistent pour que nous ne pensions pas séparément les deux termes du couple pour ensuite analyser leurs relations. (Pestre, 2013, p.21)

Ce cadre épistémologique général posé, la question qui me concerne renvoie à la scientificité de la psychologie. La psychologie est-elle une science ? Cette question est aussi le titre d'un ouvrage de Patricia Mercader (2022), dans lequel elle pointe l'évolution de la démarche scientifique en psychologie. Elle souligne la nécessité d'une réflexion épistémologique pour comprendre les « faits » psychologiques. Jacques Curie répétait souvent que les faits sont têtus, la vraie question restant de savoir comment on les regarde. Existe-t-il au fond plusieurs psychologies ? Ont-elles toutes un statut équivalent au regard des critères scientifiques actuellement en vigueur ? Doit-on hiérarchiser ces psychologies en fonction des démarches et méthodes qu'elles utilisent ? Au fond, existe-t-il différents régimes de scientificité ?

L'épistémologie est issue de ces questions. Elle renvoie étymologiquement à la théorie de la science. Même si elle s'intéresse prioritairement à l'examen purement technologique des méthodes scientifiques utilisées par les sciences, elle ne peut être réduite à cela, « elle vise aussi à situer la science dans une expérience du savoir qui la déborde, à en évaluer la portée, à en dégager le sens pour l'ensemble de la pratique humaine³ » (Granger, 2022).

Elle est aussi normative dans la mesure où elle désigne ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas, en élaborant dans le même temps les critères qui lui permettent d'opérer cette distinction. Elle introduit de ce fait une hiérarchisation entre disciplines, sciences

³ Granger, G. G. (7 juillet 2022) *Epistémologie*. Encyclopaedia Universalis <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/recherche/q/%C3%89PIST%C3%89MOLOGIE/>

« exactes » vs sciences humaines, ou entre sous-disciplines, psychologie clinique vs psychologie cognitive.

Nous avons écrit (Sauret et al., 2015) que la science moderne

se caractérise par la promotion d'une modalité de production d'un savoir certain, mathématisée et dégagée de l'emprise du sens. La science moderne dénonce les erreurs de la science antique (classique) et montre la vanité d'une garantie par les maîtres grecs : désormais le réel se révèle plus fort que le vrai. La science moderne, d'un même mouvement, dénonce les autres champs de la connaissance comme incapables de rivaliser en certitude avec elle et, du coup, divise le savoir en deux : d'un côté ce qui relève de la description, de l'analyse, de la démonstration du monde physique, à quoi la science répond (potentiellement) de façon définitive, et, de l'autre, ce qui relève du sens et avec quoi les métaphysiques sont incapables d'une réponse définitive. (p. 46)

Cette forme de hiérarchisation suppose qu'il y a une « bonne façon » de pratiquer la science et donc des mauvaises. Comment alors caractériser cette bonne pratique ? La conception de la science a évolué dans l'histoire. Il y a aujourd'hui une volonté de mettre en place une démarche scientifique basée sur la nécessité d'apporter des preuves à ce que l'on avance ou découvre, de proposer un savoir certain.

Tous ces éléments ont été traités différemment dans l'histoire de notre discipline. Avec un postulat commun dans tous les cas : les phénomènes à expliquer ont une structure intelligible mais qui ne peut pas être perçue directement. Il faut donc dégager des relations, des explications entre des événements distincts les uns des autres. Ce travail de mise en lien (causalité ou corrélation) démarre par une simplification de la réalité, un choix qui est opéré et qui implique de renoncer à certaines dimensions. Et c'est là que réside un premier écueil : à quelles dimensions renoncer sans que cela altère définitivement l'objet à expliquer ? Autrement dit, comment construire le modèle qui va refléter la réalité sans amener une simplification qui pourrait l'altérer au point qu'il ne soit plus le reflet de cette dernière ?

Le scientifique, par la construction du modèle, opère un choix parmi les observables, met en évidence ce qui les lie. Il élabore des concepts, qui sont pour lui des catégories synthétisées du modèle, mais détachés de ses spécifications matérielles.

Le deuxième écueil, nécessaire me semble-t-il, tient à la volonté de rendre ce modèle reproductible, ce qui serait le garant de sa scientificité. Si je reprends donc les fondements de la science, un énoncé peut être qualifié de scientifique si le modèle est cohérent, s'il est le reflet de la réalité, même simplifié, reproductible et enfin exposé de façon publique afin que tout ce qui vient d'être expliqué puisse être contrôlé par d'autres.

Popper (1963 ; 2006) souligne le caractère central qui tient à la réfutabilité des faits scientifiques. Autrement dit, tout énoncé doit pouvoir être démenti par d'autres faits. Selon lui, la scientificité « réside dans la possibilité de l'invalider, de la réfuter ou encore de la tester » (Popper, 1963, p. 64-65).

Il s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive, dominante dans la science actuelle, et discutable en psychologie, je vais y revenir. On pose des hypothèses sur l'existence des faits, comment ils sont articulés, puis on soumet cette hypothèse à une expérience empirique qui confirme ou pas ce qui est posé au départ par le modèle. L'énoncé peut donc être considéré comme scientifique s'il suit ce modèle hypothético-déductif, soumis aux pairs dans une logique de réfutabilité.

Une partie de la psychologie porte donc un regard objectif sur les faits. Elle se veut expérimentale et fonctionne en appliquant des méthodes comparables aux sciences dites exactes.

Pour autant, une méthode expérimentale peut-elle s'appliquer à tous les types de faits ? Beaucoup récusent une telle position (Bachelard, 1938 ; Politzer, ([1928] 2003) ; Canguilhem, 1968, 1994), pour un certain nombre de raisons développées par Passeron (1991). Selon ce dernier, on peut renoncer à certains critères définis ci-dessus tout en restant dans un objectif de scientificité. Il souligne quatre

caractéristiques, signes de scientificité, mais de scientificité autrement, c'est-à-dire en rapport avec des faits issus des sciences humaines et sociales.

Ces faits :

- Ne sont pas reproductibles parce qu'historiques : une révolution ne se produira qu'une seule fois dans une même forme, puisqu'elle dépend des conditions socio-historiques dans lesquelles elle apparaît. Ceci n'empêche pas la possibilité de repérer les conditions dans lesquelles elle est apparue pour prédire un même phénomène à l'avenir.
- Le contrôle empirique se fait à partir de la description des faits : nous l'avons vu plus haut, la science décrit des phénomènes. Lorsque ces derniers sont sociaux ou psychologiques, ils sont décrits par le chercheur et donc forcément de façon subjective. Le brut est toujours empreint d'un minimum d'interprétation. L'objectivité ici n'existe pas (Fédida, 1995 ; 2009 ; Grossi, 2017). Une même scène montrant un homme blanc et un homme noir dans le métro a été perçue et expliquée différemment selon la couleur de peau de celui à qui on la montre. La catégorisation sociale (Tajfel et Turner, 1979 ; 1986), par la sélection qu'elle opère, montre que la neutralité n'existe pas.
- L'utilisation du langage naturel : le langage scientifique des Sciences Humaines et Sociales (SHS) recouvre le langage usuel, contrairement au langage mathématique par exemple. Or, ce dernier est sans ambiguïté possible, ce qui n'est pas le cas du langage profane.
- La nature des concepts : en SHS, le concept tel que défini par les sciences expérimentales, c'est-à-dire une catégorie décontextualisée, ne peut alors décrire les « faits » issus des SHS qui, par définition, sont situés historiquement, dans une société donnée. Il faut donc se munir d'autres formes de classification. Weber (1904 ; 1992) propose la notion « d'idéal-type » ; il soutient avec cette catégorie l'idée selon laquelle « la complexité de la réalité empirique est telle, quand il s'agit de l'historicité humaine, qu'aucune théorie ne peut prétendre l'épuiser. L'idéal-type est un concept construit abstraitement qui ordonne en un tableau homogène les caractéristiques essentielles d'un phénomène, une construction idéale destinée à mettre en évidence des relations réelles ou empiriques » (Mercader, 2022, p. 90).

Pour autant, je ne peux me satisfaire de cette avancée proposée par Passeron (1991). L'idéal-type pour Weber (1904 ; 1992) reste une « explication » qui se veut logique et rationnelle. Se substituant à l'écueil de l'objectivité, il introduit la part de subjectivité incontournable, quelle que soit la démarche scientifique suivie. Mais cette rationalité scientifique a aussi besoin d'être discutée. Je l'aborderai ci-dessous avec Politzer ([1928] 2003).

Pour résumer ce qui vient d'être apporté au débat, les faits psychologiques ne sont pas reproductibles, contrairement aux phénomènes physiques par exemple. Les sciences humaines et sociales cherchent moins à dégager des lois, universelles et prédictives, qu'à dégager des explications dans l'après-coup. On interprète plutôt qu'on ne prédit. Les faits sont observés et catégorisés de façon subjective, en fonction du cadre de référence de celui qui observe. On ne voit que ce que l'on s'attend à voir.

La psychologie a-t-elle finalement vocation à être objective ? L'homme est-il une machine dont on peut prédire le comportement, sur la base de théories « valables pour tous » ? Est-ce le seul fondement possible pour caractériser la science ?

L'approche clinique offre un espace différent pour appréhender la recherche en psychologie. Cette approche me semble tout à fait compatible avec le champ du travail et ne doit pas être associée exclusivement à la psychologie clinique. De fait, le fait clinique premier est le discours, qui est non seulement écouté mais aussi entendu. Cette façon d'appréhender le discours suppose alors que l'on ne s'intéresse pas qu'à ce qui est dit mais aussi à ce qui ne l'est pas, à ce qui est patent et ce qui est latent, à la façon dont c'est adressé à celui qui le reçoit, ici le chercheur.

Cette démarche que l'on qualifie de qualitative (Santiago-Delefosse & del Rio Carral, 2017) permet de repérer des éléments qui tiennent compte de la pluralité d'indicateurs qui définit une réalité « qui se présente comme une construction symbolique individuelle, toujours située et susceptible d'évoluer dans un contexte socio-historique donné. La

recherche qualitative offre l'opportunité d'un traitement original de l'impossibilité d'une objectivisation totale des phénomènes humains, soulignée par la psychanalyse ou la psychologie clinique » (Capdevielle, 2020, p. 140). Ainsi, la question n'est plus de savoir si les éléments mis au jour sont légitimes sur le plan scientifique, mais plutôt d'admettre qu'il existe différentes démarches de construction du savoir en sciences humaines.

Il me semble nécessaire d'éclaircir cette question en m'intéressant à trois niveaux : la définition du fait psychologique, la question de la mesure et celle du cadre théorique de référence.

Le fait psychologique

La philosophie de Politzer tient à une définition de la scientificité selon laquelle « puisque la science ne désigne rien d'autre qu'une connaissance adéquate à son objet, il s'agit d'abord de définir l'objet de la psychologie, c'est-à-dire de caractériser la nature du fait psychologique » (Barbaras, 2016, p. 153). Politzer ([1928] 2003) reproche, à son époque, aux deux formes principales de la psychologie, la psychologie introspective et la psychologie expérimentale, de s'appuyer sur des faits, des observations qui n'ont rien de psychologique. La première s'intéresse à la sensation, dans une démarche qu'il qualifie d'analytique. Or, l'une des limites soulevées par Politzer, c'est que la vie psychique ne se réduit pas à des sensations isolées. La seconde appréhende le psychisme de l'extérieur, comme un fait naturel (et se calque donc sur les sciences de la nature), ce qui oblige à une corrélation (illusoire ?) entre le fait psychique et une manifestation organique, physique ou physiologique, quantifiable.

Pour dépasser ces difficultés, Politzer pose que le fait psychologique doit être cherché au-delà de ce clivage intérieur /extérieur pour « mettre à la base de la science psychologique un acte de connaissance d'une structure plus élevée que la simple perception » (Politzer, [1928] 2003, p. 247). Le fait psychologique ne peut donc être réduit à des phénomènes « naturels » hormonaux, neuronaux ou autres, sans âme ; ces dimensions appartiennent à la nature et doivent être étudiées comme telle.

C'est ici que Politzer parle du caractère propre des faits psychologiques, le fait d'être en première personne, là où la physique, par exemple, parle en troisième personne. Dit autrement, « l'explication psychologique, au contraire, ne saisit les phénomènes que par leur rapport à une première personne, un « je » auquel ils appartiennent ou dont ils sont des manifestations : la psychologie commence avec l'introduction de la première personne » (Barbaras, 2016, pp. 170-171).

Politzer va plus loin encore en précisant que tous les marqueurs biologiques ne pourront jamais rien dire de l'être humain tel qu'il est, « l'homme concret ». Le fait psychologique lui, « peut être objectif sans qu'il soit de la matière ou du mouvement » (Politzer, [1928] 2003, p.250). Il le définit comme une donnée concrète, objective (qui a une dynamique propre et qui est connue grâce au récit que fait le sujet) attrapée par la compréhension de son sens. Il ne peut pas être confondu avec des informations issues du mesurage (échelles, questionnaires ou autres) qui elles tentent une mesure objective et quantitative de l'humain (Gori & Védie, 2014).

La mesure

Cette question de la mesure, du choix des « indicateurs » pour saisir le fait psychologique, est une autre question posée par Politzer, et qui est toujours d'actualité. Il reproche à Wundt sa mesure des temps de réaction qui s'écoulent entre un stimulus et une réaction motrice attendue. Or, le lien supposé ici entre « corps et esprit » est reconstruit par l'expérimentateur, de l'extérieur. C'est une reconstruction du fonctionnement supposé de la fameuse « boîte noire ». Comment alors repérer le fait psychologique tel que Politzer le définit ?

Pour ce qui est de la méthode, Politzer définit très clairement la spécificité du fait psychologique pour désigner « les faits cliniques qui sont toujours construits par le clinicien grâce à son effort de compréhension du sens humain et à partir de « données qui nous sont fournies par le sujet et qui nous parviennent par l'intermédiaire du récit »

(Politzer, [1929] 2003, p. 249) » cité par Duarte (2017, p. 86). Il est donc nécessaire d'écouter, d'entendre ce que le sujet a à nous dire. Cela va à l'encontre d'un chercheur expert, qui sait à la place de l'autre.

Le cadre théorique

Il ne peut y avoir de travail de recherche sans repère théorique préalable. Pour deux raisons majeures : premièrement, parce qu'il est impossible de tout observer et donc, deuxièmement, parce que nous sommes, de fait, obligés de faire des choix. Or, ces choix ne se font jamais par hasard. La recherche sans théorie n'existe pas ; il n'est pas possible de réaliser une découverte scientifique sans cadre de référence qui oriente notre observation, notre interprétation, notre rapport au réel. Et cela devient même une garantie pour celui qui consulte le travail de l'autre. Il sait d'où il parle, à quoi il se réfère et peut d'autant plus critiquer son travail. Il a accès à son idéologie, quatrième niveau d'analyse des faits en psychologie selon Doise (1982). Comme le souligne Houzel (1995, p. 111), « L'épistémologie moderne a montré qu'il n'y avait pas d'observation possible sans que l'observateur n'ait une théorie dans laquelle il puisse recueillir les données de ses observations, les articuler les unes aux autres et leur donner sens ».

Si j'ai choisi ici de présenter ce débat épistémologique, c'est parce qu'il est le reflet de mon propre cheminement. J'ai commencé une inscription dans le travail de recherche par une thèse d'orientation clairement expérimentale. J'en tire les intérêts et aussi les limites dans le chapitre 6. Rencontrer le modèle du rapport au savoir, me confronter au terrain par ce modèle, l'approfondir grâce à l'apport de la psychanalyse ont profondément remis en question mon approche de la science et du sujet qui y est convoqué. Je ne prétends pas pour autant me placer en position de savoir pour l'autre, pas plus que je ne considère que seule la voie que j'ai empruntée s'impose. Je souhaite simplement apporter une contribution à la réflexion scientifique. C'est l'ambition que je pense être celle d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Où je me situe donne du sens aux travaux que je mène et que j'encadre. Je vais aborder la dernière notion qui me permet de dégager le sens que j'accorde à la recherche : le savoir.

5.3 Le savoir

La science a pour mission première de produire du savoir. Le mouvement impulsé lors des enseignements que je dispense aux étudiants renvoie plutôt à une co-construction. Mon ambition en tant qu'enseignante est d'éveiller les esprits, de développer la réflexion critique, à partir de contenus de savoirs qui existent déjà : « le savoir n'est pas appréhendé comme un objet à transmettre, mais comme un objet à construire ; on passe de l'acquisition du savoir au renforcement de la façon de penser » (Mercader, 2022, p. 12). Je suis d'accord avec cette position ce qui m'oblige à mener une réflexion sur la nature du savoir, qu'il soit produit ou transmis.

La question que je me pose désormais est la suivante : quel type de savoir est en jeu en psychologie ?

Pour le *Petit Robert*, le nom « savoir » renvoie à « un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie » (consulté en ligne le 11 juillet 2022). Deux classes de synonymes sont proposées : acquis et connaissance d'une part, culture, érudition, instruction, lumières et science d'autre part.

En philosophie, toujours si l'on suit le *Petit Robert*, la définition proposée renvoie à : « l'Etat de l'esprit qui sait ; relation entre le sujet et l'objet de pensée dont il admet la vérité (pour des raisons intellectuelles et communicables) ».

Pour Carnino (2015), les origines de la science lient intrinsèquement savoir et science. Ainsi, l'abbé Féraud en 1788 ne propose pas de définition du mot « science » dans son *Dictionnaire critique de la Langue Française* mais propose celle du mot « savoir, s. m. Erudition, science » (cité par Carnino, p. 20). Ces deux termes sont donc considérés comme synonymes, indissociables. C'est au XIX^{ème} siècle que le terme « savoir » sera

précisé et renverra alors à « une connaissance exacte et expérimentale de la nature qui s’oppose à la superstition et aux préjugés » (Carnino, 2015, p. 20).

On retrouve dans cette définition des caractéristiques de la science présentée ci-dessus.

Ces définitions permettent de circonscrire mon propos. En effet, le savoir est assimilé ici à la notion de connaissances. C’est un premier point que je vais discuter : le lien entre savoir et connaissances. Parle-t-on vraiment de la même chose ?

- **Savoir et connaissance**

Margolinas (2014) cite Brousseau (1978) pour définir la différence entre savoir et connaissance. Si l’on peut considérer que le « savoir constitué ou en voie de constitution » est la base de l’enseignement, pour autant il est sorti de son contexte d’élaboration, de son histoire. Ainsi, on occulte ce qui donne sens à ce savoir constitué, c’est-à-dire

la succession des difficultés et des questions qui ont provoqué l’apparition des concepts fondamentaux, leur usage pour poser de nouveaux problèmes, l’intrusion de techniques et de questions nées des progrès des autres secteurs, le rejet de certains points de vue trouvés faux ou maladroits, et les innombrables querelles à leur sujet. [Cette présentation] masque le « vrai » fonctionnement de la science, impossible à communiquer et à décrire fidèlement de l’extérieur, pour mettre à la place une genèse fictive. (Brousseau, 1986, p. 36, cité par Margolinas, 2014, p.14).

La promotion du mot « savoir » est liée aux mouvements d’émancipation contemporaine, toutes les catégories « en lutte » revendiquant leur savoir propre (les ouvriers, les infirmiers, les travailleurs sociaux...). Ces savoirs sont constitutifs d’identités collectives et témoignent d’une représentation du monde (Beillerot, 2000). Dans la mesure où ils renvoient à une identité collective, les savoirs peuvent se comprendre comme des données symboliques plurielles. Cependant, ces dernières étant portées par une personne, elles en deviennent aussi singulières. Ces éléments sont articulés dans la définition que Beillerot (2000) donne des savoirs : « ensembles d’énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C’est par l’intermédiaire de ses savoirs qu’un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme... » (p. 17).

Pour aller plus loin, on s'attachera à distinguer, comme l'a fait Monteil (1985, *in* Charlot 1997), les termes d'information, de connaissance et de savoir :

- L'information est extérieure au sujet, elle est donc stockable, par exemple dans des banques de données. Elle est considérée de ce fait comme « objective » ;
- La connaissance, c'est la construction de l'information par un sujet, en fonction de ses connaissances antérieures et de ses affects. Elle est donc considérée comme « subjective » ;
- Le savoir combine les caractéristiques de l'information -il est « objectif » - et de la connaissance – il est fait « sien » par le sujet : « le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets, il est construit dans des cadres méthodologiques et peut donc entrer dans l'ordre de l'objet pour devenir alors un produit communicable ». (*op. cit.*, p. 70).

Charlot reprend cette idée du savoir comme création du sujet, une activité révélatrice du rapport que le sujet entretient avec lui-même et avec les autres. Ces derniers ont alors le rôle de co-construire, contrôler, valider, partager ce savoir. Il souscrit ainsi aux propos de Schlanger (1978) : « il ne peut y avoir de savoir en soi. Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction » (Charlot, 1997, p. 70).

Il est clair ici que le savoir en soi, donc un savoir déconnecté du monde et des autres, n'a pas de sens ; il n'y a pas « d'objet naturel » savoir. C'est la raison pour laquelle, le plus souvent, le savoir est associé à une idée, par exemple :

- le savoir pratique : ce n'est pas le savoir en lui-même qui est pratique, c'est l'usage qui en est fait dans un rapport pratique au monde,
- le savoir scientifique : ce n'est pas le savoir qui est scientifique en tant que tel. Il est produit dans un rapport scientifique au monde et il sera reconnu comme

scientifique par toute personne s'installant de façon compétente dans un tel rapport au monde. C'est donc le rapport au savoir qui est scientifique.

Maulini envisage toute tentative de définir ce qu'est le savoir comme périlleuse : « qui aurait tant de savoirs à sa disposition, qu'il puisse définir ces deux choses-là (le savoir et le verbe savoir) sans discussion ? » (Maulini, 2016. p. 1). Pour autant, il propose une définition en le distinguant avant tout de la croyance : le savoir est alors, par opposition, une prétention fondée, raisonnée, à la vérité. Il va plus loin en considérant que le savoir n'est pas la vérité mais « une prétention à la véracité objective résistant mieux que toutes les autres aux épreuves de faillibilité » (*op. cit.*, p. 2). Il le distingue aussi de la certitude, dans la mesure où le savoir est adopté jusqu'à preuve du contraire. Il s'inscrit en cela dans une perspective très poppérienne.

Il est possible aussi de définir le savoir à partir de ce qu'il cherche à évacuer, l'ignorance.

- Savoir et ignorance

Savoir et ignorance sont-ils les deux faces d'une même pièce ? Si l'on se place du côté de l'enseignant, l'ignorance n'a pas sa place puisque tout enseignant est avant tout un sujet supposé savoir (Hatchuel, 2007). Selon Vincent (2020), le savoir est d'abord ce qui donne corps à l'enseignant, il représente ce pour quoi il est là, ce qu'il doit transmettre. C'est le fait d'avoir un savoir à transmettre qui justifie qu'il soit enseignant. Pour autant, que se passe-t-il quand il ne sait pas ? Si l'on considère que l'ignorance n'est pas la face cachée, honteuse du savoir, mais bien un vide qui recouvre un désir anthropologique de savoir, alors elle sera un moteur afin de « combler émotionnellement un besoin face aux mystères du monde et de la vie humaine » (Vincent, 2020, p. 155). En cela, je rejoins une conception de l'ignorance comme processus interne du concept de savoir (Beillerot et al., 1996 ; Mosconi et al., 2000). Savoir suppose dans le même temps ignorer et même ignorer que l'on ignore (Zizeck, 2005). Le travail de l'enseignant se situe donc dans une double acceptation, celle de son ignorance, et celle qui demande d'accepter de s'engager dans le savoir des autres (Beillerot, 2000).

Pour le chercheur, la question de l'ignorance est aussi celle qui pousse à agir. Pour de Mijolla, la recherche de savoir est directement liée à « l'effondrement du sol de l'évidence » (de Mijolla, 1999, p. 20). Cette évidence tient notamment au lien qui relie l'enfant à ses parents. L'origine du désir de savoir serait alors à rapporter à l'intégration de l'enfant au système symbolique et à la nécessité de répondre à « l'angoisse qui surgit face à l'effondrement des repères identificatoires » (Aulagnier, 1967, p. 213). La recherche de savoir s'appuie sur la transformation de cette angoisse en énigme, qui mettra en route une recherche de savoir susceptible de la résoudre (Hatchuel, 2013). L'énigme confirme ici sa place, celle de point d'origine de la question de recherche.

L'ignorance n'est pas un problème ; c'est plutôt le point d'origine de l'activité créatrice.

Ce positionnement vis-à-vis du savoir et de l'ignorance pour un enseignant-chercheur me paraît fondamental, parce que qu'il est au cœur de sa pratique professionnelle.

Enfin, si Le Breton souligne que « le savoir est une clé pour projeter du sens sur le monde et en ouvrir les innombrables portes, parcourir ses dimensions différentes » (2011, p. 198), il est aussi un outil politique, savoir et pouvoir étant intrinsèquement liés. Le savoir sert à comprendre, mais il sert aussi à dominer : « le contrôle des savoirs légitimes est donc bien un pouvoir, qui peut s'assumer ou se dissimuler » (Le Breton, 2011, p. 5).

Pour un chercheur en psychologie, l'orientation ou le sens donnés au savoir, à la science, colorent les recherches effectuées. Je vais m'attacher à repérer ces éléments dans les recherches menées tout au long de ma carrière et à montrer la conception du sujet sous-jacente. En effet, les cadres ou modèles de référence sont porteurs d'une conception du sujet qui oriente la recherche et ses pratiques.

Ainsi, le premier cadre sur lequel je vais m'appuyer renvoie au modèle du laboratoire auquel j'appartiens, le « Laboratoire Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail » tel qu'il a été défini et travaillé par Philippe Malrieu, puis Jacques Curie, Alain Baubion-Broye, Violette Hajjar, Raymond Dupuy, Brigitte Almudever, entre autres. Dans

ce modèle, il est question d'une « psychologie du sujet » (Baubion-Broye, 2013). La prise en compte de la subjectivité renvoie à la conception d'un sujet acteur, c'est-à-dire un sujet « à même de signifier ce qu'il fait (ou qu'il projette) dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines » (Baubion-Broye, 1998, p. 33-34). Toutefois, la prise en compte de la subjectivité dans ce modèle accorde peu de place à l'inconscient.

Dans le modèle du rapport au savoir, deuxième cadre conceptuel qui situe mes travaux, le sujet est travaillé en mettant en avant sa division. L'échec scolaire est le point de départ des travaux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir. Il montre que l'échec peut être appréhendé comme une réponse du sujet face au savoir. On peut choisir de ne rien savoir. Et se retrouver en « échec ». Ces travaux se sont intéressés aussi aux situations scolaires paradoxales, aux enfants de cadres en échec scolaire et aux enfants d'ouvriers qui font des études universitaires, situations non expliquées par les modèles déficitaires classiques.

Le chemin que j'ai suivi en tant que chercheur s'appuie sur ces modèles. Ils me permettent de travailler les faits psychologiques, selon Politzer, pour faire émerger un sujet. Je m'appuie particulièrement sur la définition donnée par Charlot (1997) : « étudier le rapport au savoir, c'est étudier [le] sujet en tant qu'il est confronté à la nécessité d'apprendre et à la présence dans le monde du savoir » (p. 35). Pour autant, la problématique du rapport au savoir suppose que c'est l'activité du sujet qui donne sens au monde qui l'entoure, qui l'inscrit dans des situations d'apprentissage. C'est le sujet qui crée le lien entre ce qu'il est (et qui découle de son histoire et de ses choix) et ce qui lui est extérieur, le savoir. Le terme de « rapport à » vient souligner l'activité signifiante faite pas le sujet pour donner du sens, pour créer une relation d'intimité entre l'intériorité et l'extériorité. Cette relation lui est personnelle ; elle est au cœur des processus de genèse et de transformation de la personnalité.

Cette conception d'un sujet actif, pluriel, créateur de son rapport au monde, conception que je défends aujourd'hui, est le fruit d'un cheminement que je vais m'efforcer de

traduire désormais en m'appuyant sur les travaux que j'ai développés dans les vingt-cinq dernières années.

Avant de passer à la présentation de ces travaux, je souhaite illustrer les propos que j'ai présentés précédemment avec un exemple issu d'une recherche que j'ai dirigée, celle réalisée par Marine Fumat, étudiante de master 2 de « psychologie de l'accompagnement professionnel » (2006). Cette étudiante s'intéressait à la question de la réorientation durant les études universitaires et, à ce titre, a fait passer des entretiens à des étudiants qui étaient dans cette situation.

Je vais d'abord décrire rapidement la situation de l'un des étudiants rencontrés, puis je tirerai des interprétations au regard de différents modèles convoqués.

M. est un étudiant inscrit en première année de DUT Mesures physiques. C'est sa troisième première année en DUT. Les deux années précédentes, il était inscrit en chimie, puis en mécanique. Il n'a validé aucune de ces années. M. est le dernier garçon d'une fratrie de quatre. Il est issu de l'immigration, deuxième génération.

Comme expliquer ces réorientations ?

Les modèles déficitaires pourraient évoquer un manque d'intelligence ou de culture (l'habitus chez Bourdieu). Les modèles de la motivation (Deci & Ryan, 2002) pourraient comprendre ces redoublements comme marqueurs d'un manque de motivation intrinsèque, laquelle serait mesurée par des échelles. Toutes ces explications sont valables au regard des modèles convoqués.

C'est l'entretien mené qui a permis de comprendre le fait psychologique en jeu chez M.

Lorsque Marine Fumat évoque avec lui la question de ces multiples premières années, il parle de sa famille. De son père et de ses frères, ouvriers dans le bâtiment, qui l'exhortent à arrêter des études qui ne « te serviront à rien puisque de toute façon tu viendras travailler avec nous sur les chantiers », et de sa mère, qui l'encourage à poursuivre des études supérieures, dernière chance familiale « pour sortir de cette condition d'ouvrier ». Cet entretien, mené et interprété dans le cadre du modèle du rapport au savoir (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Beillerot et al., 1996) montre en quoi cette réorientation est en fait la seule réponse trouvée (momentanément, il est vrai) pour ne pas choisir entre ces injonctions paradoxales, pour ne décevoir personne. La réorientation n'est pas un problème, c'est au contraire une réponse, du sujet, à la situation qu'il vit. C'est la mise en « je » chère à Politzer.

Mon travail de chercheur depuis vingt-cinq ans n'a pas échappé à ces questions de positionnement dans la recherche. J'y ai répondu différemment suivant les étapes que j'ai retracées précédemment, suivant les insertions institutionnelles qui ont été les miennes.

Chapitre 6 : Les travaux ancrés en psychologie sociale

*« En chacun des domaines d'activités
résonne l'écho des activités des autres domaines de vie. »*

Jacques Curie, Université Libre de Bruxelles
Institut des Sciences du Travail
28 avril 2005

Le choix de me spécialiser en psychologie sociale a été une évidence dès la première année universitaire. Vouloir comprendre les raisons d'un comportement en s'intéressant à l'articulation sujet-environnement, environnement qui sera opérationnalisé sous la forme de contexte durant la thèse, paraissait incontournable. L'inscription dans le modèle de la socialisation développé à l'époque (années 1990) au sein du laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux (PCS) permettait d'autant plus de soutenir cette articulation. Je vais m'attacher dans un premier temps à reprendre le modèle de la socialisation active et plurielle avant de montrer comment j'ai déployé à partir de ce cadre de recherche mes premiers travaux, lors de ma dernière année de professionnalisation en (DESS), puis en thèse.

Je prends appui sur les publications suivantes pour illustrer mon propos.

Thèse :

Rossi, P. (1997). *Contribution psychosociale à l'étude de l'intégration des informations contextuelles dans le traitement des problèmes de la vie quotidienne.*

[Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail].

Publications dans des revues internationales avec comité de lecture :

Rossi, P., (1993). Contraintes familiales et désistement à l'entrée en stage. Différences d'accès en formation professionnelle selon le sexe. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 4, 363-370. [AERES ; Inist-CNRS ; PsycINFO]

Le Blanc, A., Dupuy, R. & Rossi, P. (2001). « Socialisation plurielle » : représentations du métier chez des diplômés de haut niveau de qualification et valorisations des domaines de vie. *Psychologie du Travail et des Organisations*. Vol. 6, 1-2., 121-145 [AERES ; Current Contents ; ISI ; Inist-CNRS ; ISI ; Medline]

Communication dans un congrès international :

Rossi-Neves, P. (2002). Intégration des informations contextuelles dans le traitement des problèmes de la vie quotidienne et interdépendance des sous-systèmes. *4^{ème} congrès international de Psychologie Sociale de langue française* organisé par l'ADRIPS et l'Université d'Athènes, 1^{er}-4 septembre.

Je vais dans un premier temps présenter le modèle d'une socialisation active parce que plurielle, modèle dont les travaux de Malrieu (1979 ; 1989 ; 2003) sont à l'origine.

6.1 Le modèle de la socialisation active et plurielle

Ce modèle interactionniste cherche à dépasser deux réductionnismes, psychologues et sociologues, et donc à comprendre des situations complexes dans lesquelles le sujet est inséré. Ainsi, on considère que le sujet et son environnement sont imbriqués dans une dynamique *d'interstructuration*, où le sujet a prise sur son environnement, qu'il peut modifier, comme cet environnement le transforme en retour. C'est « la conception d'un sujet qui se constitue par ses activités sur ses milieux autant qu'il est constitué par eux » dont il est question ici (Baubion-Broye & Hajjar, 1998, p. 30).

La socialisation définie dans ce modèle se développe sur deux versants, celui de « l'acculturation » et celui de la « personnalisation ». Dans le premier cas, le sujet apprend de ses multiples insertions les normes et schémas d'action en vigueur, qu'il intériorise et qui orientent donc son action. Dans un second cas, il se subjectivise, « se personnalise », par l'intégration à sa façon de ces normes et valeurs, c'est-à-dire qu'il restructure « les systèmes d'attitudes, et les cadres de références élaborés dans les pratiques de l'éducation » (Malrieu, 1973).

Le point fondamental de ce modèle renvoie à la multiplicité des insertions du sujet dès sa naissance. Le sujet tient plusieurs rôles du fait de ces multiples appartenances (famille, école, associations diverses...) et ces appartenances peuvent être source de conflits de normes, de valeurs et de règles de fonctionnement. La question qui se pose alors renvoie à la façon dont le sujet va traiter ces antagonismes potentiels. C'est en cela qu'on le considère comme actif, c'est-à-dire à l'origine de l'aménagement interne qui résulte de la résolution de ces conflits. Il participe ainsi activement à l'élaboration de ses conduites et à la transformation de ses milieux d'appartenance. C'est dire que « si la socialisation comporte un versant d'acculturation, celui de l'intégration et de l'adaptation aux normes sociales, du fait de la pluralité de ces normes, elle comporte, de manière indissociable un versant de personnalisation » (Almudever et al., 1999, p. 426).

Le sujet convoqué ici n'est pas non plus coupé de son histoire. Il est donc confronté à la fois à des conflits synchroniques et à des conflits diachroniques.

C'est la question particulière de résolution de ces conflits qui est au centre de mes premiers travaux. Je vais pour cela revenir plus précisément sur le modèle du système des activités, issu du modèle de la socialisation développé dans le laboratoire.

6.2 Le modèle du système des activités

Le modèle du système des activités (SA) a été développé par les membres de l'équipe de psychologie sociale du laboratoire – « Processus psychologiques de coordination et de transformation des conduites en situation de transition » – dont Jacques Curie, Gaston Lanneau, Alain Baubion-Broye, Violette Hajjar.

Le développement du modèle au travers d'opérationnalisations dans des situations de transition psychosociale comme le chômage ou la formation est repris dans les publications de ces années-là (Hajjar, 1995 ; Curie et al., 1987, 1988, 1990, 1991, 1995 ; Baubion-Broye et al., 1989, 1992, 1994 ; Cazals, 1995).

La problématique du système des activités part du constat que le sujet est engagé dans plusieurs positions sociales auxquelles correspondent des registres d'activités différents. On repère les sous-systèmes des activités professionnelles, familiales, sociales, personnelles et de loisirs (le Blanc, 1993 ; Cazals, 1995 ; Dupuy & Almudever, 1997 ; Almudever et al., 1999). Un sous-système est un ensemble d'activités qui assurent les relations dynamiques entre, d'une part, les contraintes et les ressources d'une situation et, d'autre part, le modèle d'action propre à ce sous-système. Un système d'activités se définit donc, entre autres, par les échanges entre les sous-systèmes d'activités qui le constituent.

Le modèle d'action est un système représentationnel propre à un domaine de vie. Il est constitué des valeurs accordées par le sujet au domaine de vie auquel il appartient, des aspirations ou projets qu'il y développe, des jugements attributifs relatifs à la causalité des activités qu'il y réalise, ou non, et des événements qui s'y produisent, ou non.

Il s'analyse en termes de hiérarchie d'objectifs que le sujet se propose d'atteindre dans un sous-système, de représentation des conditions personnelles et situationnelles à remplir et des moyens, notamment informationnels, à mettre en œuvre pour les atteindre.

Le modèle d'action guide les activités et se transforme par elles. Il constitue une instance locale de contrôle pour un sous-système d'activités. Grâce à ce contrôle, certaines modifications des ressources ou des conditions d'accès à celles-ci (contraintes) qui se produisent dans un sous-système sont régulées à l'intérieur même de ce sous-système et n'entraînent pas de modification des échanges avec les autres sous-systèmes.

Le modèle prend pour hypothèse que l'ensemble de ces registres d'activités ou domaines de vie constitue un système. Il attribue alors à chacun des sous-systèmes d'activités un caractère d'autonomie et/ou d'interdépendance relatives :

- les sous-systèmes sont autonomes car la réalisation des conduites projetées ou effectives afférentes à un sous-système dépend des ressources et/ou des contraintes spécifiques à ce sous-système (Baubion-Broye et al., 1994) ;
- les sous-systèmes sont aussi dits interdépendants puisque que l'activité dans un domaine de vie dépend de l'activité dans les autres domaines de vie :

Entre les activités qui composent le système total s'effectuent des échanges motivationnels, informationnels, matériels. De sorte que les ressources (ou les contraintes) d'un sous-système d'activités peuvent constituer des aides ou des obstacles au fonctionnement des autres. (Baubion-Broye & Hajjar, 1998, p. 39)

Ces échanges sont placés sous le contrôle du modèle de vie, instance centrale de contrôle. Cette instance est constituée des valeurs du sujet, organisées d'une manière hiérarchisée, et des systèmes cognitifs en fonction desquels il analyse la réalité, effectue des catégorisations et des attributions causales, mais aussi procède à des anticipations relatives aux événements à venir.

Le contrôle assuré par le modèle de vie prend deux formes antagonistes mais complémentaires : l'inhibition des échanges entre sous-systèmes de telle sorte que le fonctionnement de l'un ne soit pas perturbé par des préoccupations d'un autre et l'activation des échanges permettant le transfert de moyens de l'un à l'autre.

Si le modèle de vie est l'instance centrale de contrôle qui gère les échanges entre les différents sous-systèmes d'activités, il traite également des rapports entre modèles d'action.

Le traitement effectué par le modèle de vie peut consister soit en l'établissement d'une cohérence entre ces modèles d'action, soit en une différenciation de ces modèles. Il peut, par exemple, par la mobilisation de processus psychologiques, viser à établir la compatibilité entre le modèle d'action d'un sous-système caractérisé par l'adhésion à des normes d'internalité et d'individualisme et celui d'un autre sous-système qui valoriserait la coopération et où dominerait la croyance en une causalité externe des conduites et de leur renforcement.

Le problème qui se pose alors, et qui a orienté ma thèse, est de savoir comment un individu procède pour gérer ces éventuelles incohérences inter-sous-systémiques et garder ainsi, à ses yeux, une cohérence.

Le modèle de vie assure donc deux fonctions différentes, une d'ajustement des différents modèles d'action en fonction de valeurs hiérarchisées et une de contrôle des échanges entre domaines de vie.

Plusieurs outils successifs ont été construits pour évaluer la dynamique de ces échanges, dont la technique des budgets-temps (Curie et al., 1982 ; Hajjar & Curie,

1985), ou l'Inventaire du Système des Activités (I.S.A) (Curie, 1990). Ce dernier est organisé sous la forme d'une série d'exercices qui permettent d'appréhender :

- pour chacun des sous-systèmes (familial, professionnel, personnel et social), la nature et la fréquence des activités accomplies par le sujet, la nature et l'importance des aspirations que le sujet s'assigne en chacun de ces sous-systèmes ;
- pour le système global, la valorisation relative des différents sous-systèmes, les échanges d'aides et d'obstacles que le sujet perçoit entre ses différents sous-systèmes.

Les travaux effectués à la fin des années 1980, avec ou sans l'utilisation de cet outil, ont permis de dégager quelques résultats sur la nature et la fréquence des échanges entre domaines de vie. Par exemple, une étude (Curie et al., 1991) portant sur une population de 128 sujets masculins (cadres et ouvriers), dont 32 exercent une activité professionnelle et 96 sont au chômage, montre que la consistance entre les cognitions et les comportements observés au sein d'un domaine de vie varie selon la nature des relations que le sujet établit entre ses différents domaines de vie.

Pour aller plus loin dans la compréhension des modes de régulations de ces échanges, on peut relever les résultats obtenus par le Blanc (1989) dans une recherche portant sur l'élaboration des projets professionnels des demandeurs d'emploi. Cette élaboration était étudiée lors de Sessions d'Orientation Approfondies (SOA), dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement proposé par l'Agence Nationale Pour l'Emploi. L'auteur cherchait à savoir quels domaines de vie étaient affectés par l'élaboration d'un projet professionnel en SOA et s'il pouvait exister des échanges entre sous-systèmes lors de cette élaboration. Il a observé que les échanges ne sont ni mécaniques, ni automatiques, ni directs. Des éléments interviennent comme la durée du chômage, pour moduler le niveau d'échanges entre sous-systèmes d'activités. Lorsque la durée d'inactivité professionnelle s'allonge, ce domaine de vie est isolé progressivement des autres domaines d'existence chez bon nombre de sujets. Ceci signifie que les échanges, de ressources informationnelles notamment, sont inhibés. Or, Fryer et Paine (1984) ont montré que les personnes qui mettent en place des activités sociales ou socialement reconnues arrivent à mieux faire face au chômage que les autres.

Les résultats d'une étude portant sur les réactions face au chômage chez des ouvriers et des cadres (Baubion-Broye et al., 1989) montrent également l'importance, pour comprendre l'expérience du chômage, de la resituer dans la dynamique globale du système des activités. L'objectif de cette étude était de mettre en évidence les modifications de fonctionnement des sous-systèmes d'activités et de leurs échanges au cours du chômage. Cette étude a porté sur une population de 111 demandeurs d'emploi, 51 ouvriers et 60 cadres, situés à trois périodes de chômage ($t_1 = 1$ à 4 mois ; $t_2 = 10$ à 15 mois ; $t_3 = 22$ à 30 mois). Les résultats montrent que, face au chômage, il y a une forte variabilité intra et inter individuelle des échanges. L'étude met surtout en évidence qu'au cours des trois périodes de chômage considérées, les évolutions sous-systémiques sont rarement linéaires : lorsque le chômage se prolonge, les cadres manifestent une survalorisation de la sphère professionnelle alors que les ouvriers tendent à réduire progressivement la priorité qu'ils accordaient à l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Quant au solde des échanges (c'est-à-dire la différence perçue entre, d'une part, l'aide apportée par un sous-système aux autres sous-systèmes et, d'autre part, l'aide que les autres sous-systèmes apportent au premier), l'étude montre que les activités familiales apparaissent de plus en plus soumises aux ressources que les activités accomplies dans les autres domaines de vie sont susceptibles de procurer : les activités du sous-système professionnel sont de plus en plus perçues comme conditions de l'atteinte des objectifs des sphères familiale et sociale. Ces résultats valident l'hypothèse selon laquelle il existe des échanges entre les différents sous-systèmes.

Une première illustration de ma contribution à l'analyse des échanges entre domaines de vie est tirée de mon mémoire de DESS (Bily, Martignac, Rossi, 1991), dont les résultats ont été publiés deux ans plus tard (Rossi, 1993).

6.3 Les échanges entre domaines de vie : une approche pour comprendre le rapport à la formation et les intentions de désistement chez les hommes et les femmes

La question de départ émanait de la structure dans laquelle j'ai réalisé mon stage de professionnalisation lors de ma cinquième année de psychologie (DESS). Ce stage se déroulait au centre psychotechnique de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) à Toulouse. Cette structure avait pour mission, entre autres, de recevoir des personnes souhaitant suivre une formation, essentiellement dans la perspective d'une reconversion professionnelle. Plus précisément, l'objectif assigné à l'AFPA était de former des adultes peu qualifiés dans le cadre du Contrat d'Objectifs entre l'Etat et l'AFPA, en date du 19 mars 1990.

Le constat fait lors de ce stage est celui d'une forte absence lors de l'entrée en stage (44%). En effet, les bénéficiaires de ces formations, après avoir été reçus par un psychologue et orientés vers une formation en particulier, ne se présentent pas forcément à cette formation quelques mois après. Ce taux de désistement interroge alors les professionnels de l'orientation puisqu'elle questionne leur pratique. Cette absence en formation est-elle due à une mauvaise estimation des attentes des bénéficiaires ? Ce en quoi elle interroge la pertinence du travail effectué en amont par les professionnels qui ont pris en charge ces sujets. Ou ce désistement est-il plutôt dû à des dimensions intrinsèques au sujet (nous verrons que nous parlions à ce moment-là de motivation) ou contextuelles (comme le changement de conditions de vie) ?

Je vais dans un premier temps détailler le travail qui a été mené à l'époque puis je l'interrogerai au regard de mes questionnements actuels.

6.3.1 Les conditions de l'étude

L'étude a été réalisée en trois étapes successives, chaque étape prenant appui sur les résultats de la précédente.

La première étape cherchait à cerner de façon chiffrée l'ampleur du phénomène. La population concernée était l'ensemble des personnes convoquées à l'entrée en stage en 1989 en Midi-Pyrénées, soit 2 821 sujets, dont 83% étaient des hommes. L'analyse des dossiers de ces candidats à une formation donnait les résultats suivants :

- les femmes sont essentiellement présentes dans des stages de faible niveau de qualification,
- les femmes abandonnent plus souvent que les hommes à niveau de qualification égal, et ce, surtout dans les stages les plus qualifiants.

Fort de ce constat, la deuxième étape s'est intéressée aux déterminants de ces abandons selon le sexe sur un échantillon représentatif d'un dixième de la population globale, soit 289 sujets. A partir de l'examen du dossier d'inscription à l'AFPA on a pu relever les caractéristiques sociobiographiques (sexe, âge, situation familiale et nombre d'enfants), la scolarité suivie, la situation par rapport à l'emploi et les renseignements concernant le stage et les projets professionnels. Des indicateurs ont été construits dans un deuxième temps : le délai d'attente (écart entre l'inscription à l'AFPA et la date d'ouverture du stage), l'obtention ou pas du stage demandé et la distance séparant le lieu du stage du lieu de résidence. A partir de l'ensemble de ces éléments, on observe que :

- sur l'ensemble de la population, les variables les plus liées significativement au désistement sont le délai d'attente (plus d'un an), le fait d'avoir été réorienté, le faible niveau de scolarité générale,
- si l'on sépare les hommes et les femmes, les résultats sont très différents, du fait notamment de la surreprésentation masculine dans l'échantillon. Chez les hommes, les variables les plus corrélées au désistement sont relatives soit au stage (délai d'attente et réorientation), soit à leur scolarité antérieure, alors que, chez les femmes, elles sont relatives à des éléments extraprofessionnels (âge, nombre d'enfants, lieu de résidence). Il est à noter que ces dimensions extraprofessionnelles sont absentes chez les hommes.

Ces résultats montrent la différence fondamentale dans l'articulation entre les domaines de vie chez les hommes et les femmes. On ne peut pas préjuger, bien sûr, de la valeur accordée par chacun à son sous-système familial. On constate toutefois que, là où les hommes arrivent à réguler ce dernier en s'en désinvestissant, chez les femmes, l'emprise reste forte. Notons que 77% des mères de famille de plus de 31 ans renoncent à leur projet.

La troisième étape a comparé des candidats présentant des risques de désistement forts (seize, dont huit hommes et huit femmes) ou faibles (idem), sur la base des résultats établis précédemment. Un questionnaire leur a été proposé afin de recueillir des informations concernant leur investissement dans les différents domaines de vie et leur niveau de motivation (Vroom, 1965 ; Frances, 1987) quant à leur entrée en stage.

Le tableau suivant reprend les principaux résultats chez les hommes et chez les femmes, suivant leur score de risque de désistement (SR- : score de risque de désistement faible ; SR+ : score de risque de désistement fort).

Intitulé des AFC	Poids (%)	Hommes		Femmes	
		SR-	SR+	SR-	SR+
AFC 1 : Opinions sur la formation Axe 1 : apports de la formation Pôle + : opinion moyen, favorable Pôle - : opinion très favorable	30	.006	-.124	.127	-.003
AFC 2 : Valeurs personnelles Axe 1 : niveau d'affirmation des valeurs dans les sous-systèmes d'activités Pôle + : peu affirmées Pôle - : très affirmées Axe 2 : hiérarchisation des sous-systèmes Pôle + : priorité accordée au sous-système professionnel Pôle - : priorité accordée au sous-système familial	30 20	.126 .254	.226 -.13	-.019 -.05	.123 -.06
AFC 3 : Instrumentalité de la formation Axe 1 : instrumentalité professionnelle du stage Pôle + : formation perçue comme un mauvais moyen pour atteindre ses objectifs professionnels Pôle - : formation perçue comme un bon moyen pour atteindre ses objectifs professionnels	20	-.04	.01	.067	-.03
AFC 4 : Poids des contraintes externes à la formation Axe 1 : degré d'acceptation des contraintes Pôle + : acceptation des contraintes Pôle - : non-acceptation des contraintes	35	.219	-.02	.56	-.01
AFC 5 : Degré d'investissement du sous-système professionnel Axe 1 : degré d'investissement Pôle + : investissement faible Pôle - : investissement fort	26	.211	.026	.52	-.353
AFC 6 : Niveau de développement du sous-système familial Axe 1 : niveau de développement Pôle + : peu de contraintes Pôle - : ressources et contraintes fortes	35	.103	-.302	.199	-.353
AFC 7 : Contexte socio-économique Axe 1 : situation économique Pôle + : situation économique difficile Pôle - : situation économique correcte	29	.086	-.161	-.186	.266

Tableau 3 : résultats des Analyses Factorielles des correspondances (AFC)

Les résultats obtenus par Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) montrent que les hommes et les femmes à score de risque fort de désistement présentent, pour les premiers, une motivation insuffisante, pour les secondes, un sous-système familial contraignant (famille à charge et ressources matérielles insuffisantes durant le stage). Les femmes à score faible de désistement présentent une motivation élevée et anticipent parfaitement les dérégulations de leur système des activités à l'entrée en stage. Les hommes à score de risque faible vont à l'encontre de ce qui

était présagé et présentent une motivation faible. Ils semblent davantage intéressés par la rémunération durant le stage que par la qualification professionnelle qu'il permettrait d'obtenir.

6.3.2 Les conclusions issues de ce travail

Si la formation professionnelle est parfois un passage nécessaire pour une réinsertion professionnelle, elle met au jour bien des différences. La nature de ces différences montre que le rapport à la formation doit s'analyser sur un double plan : d'une part celui des motivations et intentions, d'autre part celui de la réalité des actes rendus possibles par les conditions d'existence.

On repère ici ce qui m'intéresse, à savoir que la disponibilité à entrer en stage est à comprendre au regard de l'ensemble du système des activités : on ne peut isoler la vie professionnelle des sujets de leurs autres domaines de vie. La nature des contraintes et des valorisations qui caractérisent chacun des domaines de vie donne sens à l'engagement professionnel, et implique des régulations diverses du système des activités.

Ce que soulignent les résultats de la présente étude, c'est la volonté notable chez les femmes de modifier cet état de fait : la démarche vers une formation est faite puisqu'elles viennent s'inscrire à l'A.F.P.A. Il leur manque toutefois la possibilité matérielle de s'investir dans ce domaine.

D'un point de vue pratique, nous préconisons à l'époque la création d'une échelle de risque de désistement, tout en soulignant que son usage pourrait conduire à un usage potentiellement dangereux si elle était utilisée comme moyen de sélection. Nous pensons cependant qu'elle pouvait être intégrée dans une conception psycho-pédagogique de l'orientation professionnelle en permettant au psychologue un repérage rapide de difficultés potentielles que le candidat risquerait de rencontrer dans la réalisation de son projet d'entrée en stage. À partir de ce repérage, un travail commun pourrait être mené par le psychologue et le candidat au cours de l'entretien sur la manière de traiter ces difficultés.

6.4 Les échanges entre domaines de vie : une approche par la valorisation relative des domaines de vie pour comprendre la socialisation des nouveaux recrutés

Dans l'étude précédente, la question des échanges entre domaines de vie a été abordée au regard de l'entrée en formation. On s'intéresse ici à la valorisation relative des différents domaines de vie en tant que cette valorisation peut être modératrice des transformations des représentations du métier chez des allocataires-moniteurs¹ de l'enseignement supérieur. Certains résultats ont été publiés (le Blanc et al., 2001).

Plus précisément, ce travail se situait dans la controverse de la socialisation professionnelle. Pour certains, dans une perspective sociologique, la question de l'insertion professionnelle des jeunes en formation peut s'entendre de trois façons (Dubar, 1996). Une première approche défend une incorporation active de schémas de pensée et d'actions, autorisés et légitimés dans le groupe social concerné (Bourdieu, 1980 ; Berthelot, 1983). La deuxième, issue de de l'interactionnisme symbolique de l'Ecole de Chicago, défend une socialisation comme une construction conjointe de l'individu et de ses partenaires en interaction permanente avec les institutions de travail dans lesquelles ils sont insérés. La construction de « l'identité professionnelle » est ici perçue comme l'enjeu majeur (Demazières et al., 1994 ; Dubar et al., 1998). Enfin, une troisième approche s'intéresse aux stratégies d'acteurs mobilisés autour de la formation et du projet d'insertion et place les mécanismes de relations sociales au cœur des processus de socialisation (Sainsaulieu, 1977 ; Reynaud, 1989 ; Dubar et al., 1995).

¹ Les allocataires-moniteurs sont doctorants bénéficiant à l'époque (années 1990) d'un financement par une allocation de recherche attribuée par la Ministère de la Recherche en contrepartie de 64 heures d'enseignement et du suivi d'une formation au métier d'enseignant du supérieur. Ces sujets sont donc confrontés très tôt aux normes et valeurs de l'institution de rattachement.

Des approches plus psychologiques de la socialisation organisationnelle sont aussi repérées. Cette dernière peut être définie comme un processus par lequel un sujet intègre tout ce qui est attendu par son rôle professionnel (valeurs, compétences, comportements...) pour agir comme les autres le font dans l'organisation (Nicholson, 1984). Pour d'autres, la socialisation se repère surtout grâce à l'activité de signification (*sense making*) d'un nouvel arrivant dans une organisation (Louis, 1980 ; Reichers, 1987 ; Morrison, 1993). Ce modèle remet en question la conception d'un sujet passif et souligne le caractère actif dans l'appropriation des normes et leur modification en retour.

L'orientation soutenue dans notre travail prend appui sur cette dernière approche mais souligne la limite que constitue la centration de ces modèles sur la seule dimension du travail. C'est bien l'approche théorique d'une socialisation active parce que plurielle qui oriente ce travail.

Plus précisément, l'objectif est de comprendre comment de jeunes diplômés de haut niveau de qualification (les allocataires-moniteurs) définissent les questions et problèmes posés par leur projet d'insertion et comment ils élaborent des stratégies identitaires pour y faire face. Nous avons cherché à décrire les projets professionnels de ces jeunes chercheurs en formation et à montrer en quoi la diversité de leurs projets dépend de caractéristiques personnelles et des échanges entre domaines de vie pour donner du sens à ces projets.

L'étude empirique a porté sur 321 moniteurs de l'enseignement supérieur.

Ces moniteurs ont répondu à un questionnaire portant sur la socialisation professionnelle et ont suivi le protocole de l'Inventaire du Système des Activités (ISA).

Je ne présenterai ici que quelques résultats, en me centrant sur ceux qui complètent les éléments précédents sur les échanges entre domaines de vie.

Un premier résultat souligne que la valorisation des domaines de vie personnel et social est perçue comme un obstacle en début de formation, période pendant

laquelle le jeune entrant est occupé à la structuration des représentations du métier autour de l'importance de l'activité de recherche. Ces domaines deviennent une ressource en milieu et fin de formation. Ce qui apparaissait comme interférant au début dans l'activité professionnelle devient indispensable pour retrouver un équilibre une fois certaines difficultés professionnelles dépassées.

Un deuxième résultat montre que la valorisation de la vie personnelle (conjoint et enfants) constitue une contrainte pour la structuration des représentations du métier en début et en fin de formation, autour de l'importance que prennent les activités pédagogiques, alors que cette sphère privée est considérée comme une ressource en milieu de formation. L'attrait pour l'activité pédagogique ne cesse de croître, aux dépens de la sphère privée en début et en fin de formation. Sans doute le temps d'acculturation se fait-il au prix du sacrifice de la famille.

On retire de ces résultats que les échanges entre domaines de vie existent et sont repérables dans la construction de la socialisation professionnelle. Cette socialisation mobilise pour partie un processus d'acculturation, c'est-à-dire d'apprentissage et d'adaptation aux normes et aux valeurs du milieu professionnel, mais aussi de personnalisation par l'activité subjective de délibération entre des valeurs et des conduites concurrentes.

La force du modèle du système des activités convoqué dans ces travaux est de montrer que, pour comprendre ce qui se joue chez un sujet, dans son rapport au travail ou à la formation, on ne peut faire l'économie de l'étude des rapports qu'il instaure avec ses autres domaines de vie. Le travail prend sens confronté aux autres activités ; il en dépend aussi, comme il peut y apporter des ressources. Les conclusions tirées à l'époque portaient sur les aspects pratiques du repérage des échanges entre domaines de vie.

La thèse reprend cette question des échanges pour approfondir la nature et les conditions d'apparition de ces échanges, dans une démarche d'administration de la preuve par une méthode expérimentale.

6.5 Les échanges entre domaines de vie : de la relativité de ces domaines pour traiter des problèmes de la vie quotidienne

Nous avons vu ci-dessus que la spécificité du modèle du système des activités est de considérer le sujet comme engagé dans plusieurs domaines de vie, du fait des multiples positions sociales auxquelles correspondent des registres d'activités différents (professionnels, familiaux de sociabilité formelle et informelle...).

La question qui a orienté ma thèse à la suite de la première étude effectuée en DESS porte sur les relations qui existent entre ces différents registres d'activités. On s'intéresse plus précisément ici à un sujet socialement inséré, confronté à des problèmes divers dans chacun de ses domaines de vie.

Dit autrement, comment le sujet régule-t-il les échanges entre ses domaines d'activités ? Comment se font les échanges lorsqu'il est confronté à un problème particulier qui remet en cause l'organisation de son système ? Après la description de corrélations dans une première étude, c'est une volonté de recherche de causalité qui oriente ensuite la thèse et surtout la méthode mise en œuvre. C'est donc une approche expérimentale qui est choisie, dans une volonté de « renforcer la validité interne de la recherche » (Rossi, 1997, p. 81).

La thèse s'intitule « Contribution psychosociale à l'étude de l'intégration des informations contextuelles dans le traitement des problèmes de la vie quotidienne ». Je m'intéressais aux effets, pour le système des activités, de l'apparition d'un problème spécifique dans un domaine d'activité particulier. Lorsque ce problème apparaît, comment le sujet réagit-il ? Cherche-t-il à le résoudre en ne faisant appel qu'à des ressources propres au sous-système concerné ? Au contraire, fait-il appel à des ressources des autres sous-systèmes ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui conditionne l'une ou l'autre de ces stratégies ? Des facteurs liés au sujet ? Des facteurs ayant trait au contexte de traitement du problème ? A l'articulation des deux ?

On voit que le présupposé du sujet actif est à l'œuvre. En effet, je ne considère pas que tout sujet, soumis à une même situation, le chômage par exemple, réagira de la

même façon. Je me situe bien ici dans le cadre d'un sujet actif tel qu'il est défini par le modèle de Malrieu. La façon dont je vais traiter la question m'éloigne cependant quelque peu de cette conception du sujet.

Je vais définir dans un premier temps le cadre théorique dans lequel j'ai situé ce travail. Les points importants renvoient à la notion de contexte, dont je montrerai les limites pour en arriver au processus de contextualisation. Ce dernier sera comparé au modèle de vie, participant à la régulation des échanges inter-sous-systémiques. Je présenterai ensuite les dimensions constitutives du modèle de vie retenues ici, la dépendance/indépendance du champ, les attributions causales et la valorisation des domaines de vie. Enfin, j'exposerai la méthodologie et les principaux résultats obtenus.

6.5.1 Les fondements théoriques

6.5.1.1 Le rôle central du contexte

Qu'est-ce qu'un contexte ? Ce qui nous environne, certes, mais de quelle façon ? Physique, symbolique ? Suffit-il d'être en présence d'un contexte particulier pour y être « soumis » ? Un sujet est-il passif face à ce contexte ou élabore-t-il un travail de significations, de recherche de sens ? Ce travail est-il lié à celui qu'effectue un sujet quand il échange entre ses différents domaines de vie ? Quels sont les déterminants des stratégies d'échanges et des stratégies de contextualisation ? Sont-ils à rechercher plutôt dans les caractéristiques des informations contextuelles, plutôt dans celles stables et/ou contingentes du sujet, plutôt dans une interaction entre ces deux ordres de déterminants ?

C'est à ces questions que le travail de thèse s'attelle. Je vais commencer par définir la notion de contexte. Les références citées datent de la thèse. Elles sont largement dépassées et, surtout, cette question du contexte a été abondamment développée depuis, notamment dans le champ du travail. J'y reviendrai dans les limites de ce travail énoncées ultérieurement.

Pour résoudre un problème de la vie quotidienne, comme acheter une voiture par exemple, un individu possède des informations relatives à lui-même dans cette

situation (goûts, moyens...) et relatives aux caractéristiques de la situation elle-même (coût...). Mais cette action relative à un domaine de vie peut avoir des causes et des conséquences dans d'autres domaines de vie (nécessité urgente d'achat pour emmener les enfants à l'école, choix d'une voiture électrique pour être en adéquation avec ses convictions environnementales...). La question qui se pose alors est de savoir dans quelle mesure ces informations « contextuelles » vont être intégrées dans la résolution du problème. Je vais faire le rapprochement entre effets de contexte, ou processus de contextualisation, et effets des échanges entre sous-systèmes.

Mais qu'est-ce que le contexte ? Tiberghien (1986) montre que l'intérêt pour cette notion se repère par la multiplication par six en l'espace de dix ans (1971-1981) de publications en référence exclusive au concept de contexte. Pour autant, ces travaux ont lieu dans différents domaines et ne recouvrent pas forcément les mêmes caractéristiques.

Ainsi :

- La première caractéristique renvoie à des repères géographiques ou topographiques. C'est tout ce qui a trait à une proximité physique de l'élément concerné, et qui est donc objectivable,
- La deuxième fait référence à la fonction dévolue au contexte, à savoir d'éclairer ou de donner du sens. Le contexte littéraire permet de lever les ambiguïtés possibles dans le sens de certains mots, apportant un éclairage lorsque c'est nécessaire,
- La troisième renvoie à sa capacité à créer des effets de contexte : que ce dernier soit extérieur ou interne au sujet, il crée, à partir de ses propriétés intrinsèques, un effet de déterminant absolu dans la conduite d'un sujet (Le Ny, 1991).

Ces premiers éléments sont peu précis et donc peu instructifs. Surtout, tout peut en l'état être qualifié de contexte (Tiberghien, 1986 ; Monteil, 1985). C'est pourquoi je parlerai désormais d'effets de contexte, c'est-à-dire une activité suscitée chez le sujet du fait de sa présence dans un environnement particulier. Ceci nous amène à passer de la notion de contexte à celle de contextualisation. En effet, si une qualité

du contexte est de provoquer des effets, alors sa principale caractéristique est d'être porteuse d'informations qui s'ajoutent à celles données par le « stimulus » ou tout objet central d'étude. La question qui se pose alors est de s'interroger sur la façon dont le sujet analyse ce contexte et choisit d'utiliser ou pas ces informations supplémentaires.

C'est donc moins au contexte lui-même que l'on doit s'intéresser qu'au processus de contextualisation : « aussi sommes-nous vraisemblablement moins face à un objet, quelle qu'en soit la nature, que face à un processus : celui de contextualisation, lequel peut s'exprimer à propos de situations ou d'objets divers » (Monteil, 1995, p. 65).

C'est la mise en significations par le sujet, en fonction de ses caractéristiques personnelles, que l'on doit comprendre. Un « même environnement contextuel » n'existe pas car, précisément, ce dernier est construit de façon active par le sujet en fonction de ses caractéristiques et capacités. Dans le même ordre d'idées, les travaux menés à l'époque dans l'équipe de recherche ont montré que la situation de chômage n'est pas stressante en soi, mais bien que les jeunes la vivent différemment du fait des ressources, elles aussi différentes, dont ils disposent pour y faire face (Cazals, 1995).

Les chapitres suivants vont développer succinctement ces approches du contexte selon différents courants de la psychologie.

6.5.1.2 Les différentes approches du contexte : behavioristes, gestaltistes et cognitivistes

Le behaviorisme se fonde sur des données observables que tout le monde peut constater, c'est-à-dire des stimuli qui frappent les organes des sens d'un organisme et les réponses observables ou comportements manifestes en réponse aux stimuli. Cette relation est souvent résumée sous la forme stimulus-réponse. Ce courant ne s'intéresse pas aux processus sous-jacents pouvant expliquer cette relation (Watson, 1913 ; Skinner, 1938, entre autres). On parle ici de boîte noire.

Cette conception behavioriste est élémentariste : on isole un élément pour mieux l'étudier. On peut ainsi dire que tout ce qui n'est pas ce stimulus en constitue son contexte. C'est la définition par défaut que l'on peut en donner car les behavioristes se sont peu penchés sur ce concept. Par conséquent, le traitement des problèmes pour eux tourne essentiellement autour de la notion d'apprentissage par essais-erreurs. Les individus éliminent les solutions proposées au fur et à mesure qu'elles ont montré leur incapacité à résoudre le problème.

Les gestaltistes considèrent les faits psychologiques comme des unités organisées, des « gestalten », c'est-à-dire des formes. Ils postulent que l'homme est structuré de telle sorte qu'il est préoccupé avant tout par l'idée de se forger une vision du monde organisée et signifiante. Ils ont utilisé la démarche expérimentale appliquée à la vie de tous les jours pour vérifier cette conception. Plus précisément, ils s'appuient sur trois éléments forts :

- Le premier présume que, si les perceptions sont organisées, alors certains aspects de la perception resteront identiques, même s'il y a un changement dans tous les éléments, et ce tant que les relations entre ces divers éléments ne sont pas altérées.
- Le deuxième postule que, si les perceptions sont organisées, alors la perception d'un élément sera influencée par le contexte ou le champ perceptif dans lequel cet élément est perçu.
- Le troisième pose que la perception organisée s'intéresse à la prégnance ou la saillance dans la perception : les caractéristiques d'organisation apparaîtront plus facilement que les entités elles-mêmes. Autrement dit, la forme est privilégiée par rapport aux éléments qui la constituent.

Cette organisation de la perception tend à être aussi bonne que les conditions le permettent, ce qui veut dire que l'organisation de la perception n'est pas arbitraire, ni due au hasard, mais que tout individu vise à réaliser un état idéal d'ordre et de simplicité.

Le traitement des problèmes s'oppose en tous points au behaviorisme : le tout n'est pas la somme des parties, et ce qu'il y a de plus dans le tout, ce sont les relations

entre les parties. La notion principale dans le traitement des problèmes est celle d'*insight*, c'est-à-dire de l'appréhension de la relation moyen-but. C'est percevoir le lien qu'un objet, appartenant au champ de la situation, peut avoir en termes d'outil ou de moyen pour atteindre un but (par exemple, une voiture pour aller d'un endroit à un autre). *L'insight* consiste en une restructuration du champ de la situation. Ici, on s'intéresse donc aux effets des formes, repérées ou non dans un environnement, sur les réponses des sujets. L'effet de contexte est alors un effet d'assimilation ou de contraste dans l'objectif de conserver une vue organisée et cohérente du monde. Cependant, dans cette conception, le sujet n'est pas actif mais soumis au contexte (assimilation/contraste). Cette conception repose implicitement sur une conception du sujet relativement passif auquel le contexte s'impose.

Pour conclure, ces premières approches des effets de contexte dans le traitement des problèmes ne reconnaissent au sujet qu'une activité très limitée, une réponse réactive et non active, face aux stimulations de l'environnement.

La dernière approche du contexte, présentée après les approches élémentaristes et globalistes, peut être qualifiée d'objectivante. Elle s'intéresse aux processus sous-jacents des comportements, à la fameuse « boîte noire ».

Cette approche cognitive ne prend que faiblement appui sur le contexte pour expliquer les processus sous-jacents aux comportements. C'est la psychologie socio-cognitive qui introduit cette notion pour dépasser certaines limites de la simple approche cognitive.

On peut ainsi repérer trois approches différentes des rapports entre social et cognition dans le cadre des apprentissages scolaires.

La première se réclame des travaux de Vygotsky et de sa théorie socio-historique (Vygotsky, 1985). Selon cet auteur, c'est parce qu'il s'approprie des outils sociaux (comme le langage) que le sujet élabore des capacités spécifiquement humaines.

La deuxième concerne les recherches développées sous le terme de « psychologie socio-cognitive ». La question centrale est celle du rôle des autres dans les constructions cognitives (Doise & Mugny, 1981 ; Gilly, 1985).

La troisième s'intéresse au rôle des significations dont sont porteuses les situations sur le mode de fonctionnement du sujet. La thèse avancée est que le sujet fonctionne à l'intérieur d'un espace social signifiant. Ressaisir la signification qu'il attribue à la situation est décisif si l'on veut comprendre la manière dont il s'organise à l'intérieur de cette situation (Bandura, 1981 ; Monteil, 1988).

On perçoit ici des conceptions différentes du sujet et de son rapport à son environnement. Pour les deux premières approches, le sujet est considéré comme « actif » dans son traitement cognitif, mais il est soumis aux conditions de son environnement. Le contexte est conçu comme « objectif », avec des propriétés intrinsèques, les mêmes pour tous. On s'intéresse alors à son influence sur les performances cognitives du sujet.

La troisième approche développe une conception beaucoup plus interactionniste entre le sujet et son environnement, ce qui nous amènera à la définition du processus de contextualisation.

6.5.1.3 Une certaine conception du sujet : les pro-cognitivistes et les pro-sociologistes

Le débat qui, à l'époque, fut au cœur de mon travail porte sur la place du social dans la cognition. La psychologie socio-cognitive s'intéresse à l'homme cognitif en tant qu'il est inséré socialement. La question que l'on se pose alors est celle de la place effectivement reconnue à la dimension sociale. Deux positions contradictoires sont définies.

D'un côté, on trouve des auteurs qui expliquent tout comportement en termes de mécanismes causaux internes à l'individu. Le social trouve son explication dans l'individu et le fonctionnement psychologique trouve la base matérielle de son explication dans le cerveau (Zajonc, 1989 ; Nuttin, 1989). Le social est un produit dérivé et réactif d'une activité individuelle gouvernée par des lois physiologiques ou neuronales. Le social n'est envisagé au mieux que comme un élément dérivé ou réactif qui complique quelque peu les modèles susceptibles de rendre compte du fonctionnement cognitif. Ce sont alors les constructions mentales qui influencent les conduites, et leur intérêt est de saisir les effets produits sur l'activité sociale.

Cette cognitivisation de la psychologie sociale fait que les quelques conduites prédites par ces modèles ne sont sociales que de façon minimale, de par le seul fait qu'elles concernent autrui, une personne ou un groupe qui n'en sont pas outre mesure affectés.

D'un autre côté, on trouve la thèse de l'influence du social dans le développement du sujet : la sphère sociale est cause des changements qui interviennent chez un sujet. Ce courant socio-déterministe affirme que le développement cognitif trouve sa source dans son insertion sociale. Les variables sociales sont co-substantielles aux mécanismes cognitifs. Ainsi, pour Doise (1982), l'interaction sociale, la communication, les méta-systèmes sociaux imprégnés de normes et de valeurs affectent le fonctionnement cognitif individuel et participent à la construction de nouvelles connaissances. C'est l'influence du social qui est à l'origine de la structuration cognitive et de son développement. Ces travaux prennent aussi en compte la position sociale du sujet lors de son observation.

Cependant, quelles que soient l'orientation et la place du social, le sujet convoqué ici est un sujet avant tout cognitif. Il est pourvu de caractéristiques particulières, qui orientent les travaux de recherche développés à partir de là. Il présente ainsi un certain nombre de caractéristiques.

L'homme est premièrement acteur face à l'information qu'il reçoit. Il la sélectionne, la code, la stocke, la retrouve.

Deuxièmement, il est un scientifique spontané. Les travaux menés cherchent un isomorphisme entre l'homme et l'ordinateur dans leur façon de traiter l'information. Selon cette approche, l'homme adoptera mentalement la même démarche, les mêmes étapes qu'un ordinateur. Il stocke de l'information fournie par ses sens, la traite, l'utilise selon un modèle de rationalité, et ce, quelle que soit la nature de l'information traitée.

L'homme est considéré comme actif face à l'information. Le réel étant complexe et les capacités de traitement limitées, tout individu cherchera à rendre son traitement plus simple. Il sera donc soumis à des contraintes structurales qui l'obligeront à un

traitement particulier de l'information, ce qui amène à une troisième caractéristique, l'économie.

On remarque ici qu'il n'est jamais fait référence au sens que le sujet attribue à la situation.

6.5.2 Contexte et effets de contexte

Pour synthétiser cette notion de contexte, je reprends la définition donnée par Tiberghien (1986, p. 108) : « l'ensemble des caractéristiques secondaires d'une situation ou des propriétés secondaires d'un état cognitif ou motivationnel d'un individu qui peuvent modifier l'effet d'une stimulation effective (stimulus) ou une situation orientée ».

De cette définition, on retiendra que le contexte a des effets et que le sujet choisit une stratégie pour résoudre le problème posé en fonction des éléments jugés pertinents, saillants, de ce contexte. De nombreux travaux (Davies, 1986 ; Jacoby, 1983 ; Tulving, 1983 ; Eich, 1980 ; Teasdale & Fogarty, 1979 ; Teasdale et al., 1980 ; Smith et al., 1978 ; Bower & Karlin, 1974 ; Watkins et al., 1976 ; Klee et al., 1982) cités dans la thèse font état de différents types de contexte : un contexte situationnel, physiquement présent, et un contexte dispositionnel, inhérent au sujet. On parle aussi de contexte externe ou interne. C'est l'étude menée par Cadet (1993) qui me servira de point de départ pour opérationnaliser mon matériel expérimental. Il a étudié l'effet de contexte, ici le type et la présentation d'informations, sur un processus d'évaluation de risque d'accident industriel amenant une pollution de l'environnement. Il a construit trois variables indépendantes : la nature de l'information donnée (concrète ou abstraite), le type de présentation de l'information (séquentielle ou globale), le contexte (organisé ou pas) dans la présentation des informations.

Les résultats obtenus auprès de 48 étudiants volontaires montrent que le risque moyen estimé est plus élevé lorsque les informations sont concrètes et lorsqu'elles sont présentées de façon séquentielle. Cadet en conclut que l'on peut repérer les effets de contexte informationnel.

6.5.3 Problématisation de la thèse

Ces effets de contexte sont convoqués dans le cadre du traitement de problèmes. Je les ai rapprochés des notions de schéma et de script, que je vais définir plus précisément.

La notion de schéma a été introduite pour rendre compte du rôle joué par les connaissances dans la compréhension, la mémorisation, la production d'inférences. Le schéma est à la fois une façon de se représenter l'organisation des connaissances en mémoire et une façon d'exprimer comment ces connaissances sont utilisées pour comprendre, mémoriser, faire des inférences. Il est défini comme « un ensemble structuré de connaissances abstraites qui représentent un domaine particulier d'objets-stimulus, avec ses traits caractéristiques, ou attributs, et les relations entre attributs » (De Montmollin, 1982, p. 42). Les caractéristiques principales sont définies par Richard (1990). Tout d'abord, le schéma est considéré comme un bloc de connaissances insécables, récupéré en mémoire tel quel et autonome par rapport aux autres connaissances. Ce schéma se suffit à lui-même. C'est un objet complexe, construit à partir d'objets élémentaires. Apparaît ici la notion de script, qui est un type particulier de schéma permettant notamment de déclencher et de guider les séquences d'actions adaptées à un contexte, de comprendre par assimilation les comportements d'autrui, de développer des inférences lorsqu'il y a un manque d'informations.

Beauvois et Deschamps (1990) dégagent deux facteurs importants (les effets de saillance et l'accessibilité des concepts) comme affectant la sélection des schémas qui vont être appliqués à une situation.

Pour conclure sur cette partie, on retiendra que le contexte a une fonction bien repérée qui fait varier le traitement cognitif des sujets placés dans une même situation. Une telle approche comporte des limites et considère le sujet comme réactif plutôt qu'actif. Il est nécessaire notamment de prendre en compte les aspects conatifs dans le traitement des problèmes. Je reprends ici une citation d'Ibanez (1989) :

L'autre psychologie sociale se centre sur les phénomènes psychosociaux qui n'existent comme tels qu'en raison des significations dont les sujets les investissent. C'est au cœur de cette science de la subjectivité sociale, ou encore de l'intersubjectivité, que se trouve l'étude des fonctionnements socio-cognitifs au sens large : représentations sociales, idéologies, systèmes de croyances, attributions, scripts, etc.

La thèse s'inscrit aussi dans la lignée des travaux de Bandura (1980), pour qui un individu a une marge de manœuvre pour répondre aux stimuli de son environnement. Comme Brossard et Wargnier (1993), je pense qu'il est décisif de saisir la signification accordée à la situation vécue : une conduite dans une situation ne peut être comprise que comme une conduite intentionnelle dans une situation signifiante. Dans une telle conception, ce qui détermine ou guide les actions d'un sujet, c'est le rapport forcément social que ce dernier entretient avec une tâche ou un objet. On s'inscrit ici dans la vision ternaire de la psychologie sociale définie par Moscovici (1985). Le processus de contextualisation a justement pour fonction de « mettre en significations » par le sujet la situation à laquelle il est confronté. Ce processus dépend du contexte et de ses caractéristiques, mais aussi de celles propres au sujet, comme ses caractéristiques perceptives, ses qualités de catégorisation, notamment attributionnelles, ses valeurs et motivations. C'est donc un sujet actif, inséré dans plusieurs milieux de vie, qui poursuit toute sa vie un travail de personnalisation. Il occupe des places différentes, ce qui l'amène à concilier, à coordonner ou au contraire à séparer ses activités selon les valeurs et attributions qu'il leur prête. Cette régulation se fait, on l'a vu, par les échanges entre domaines de vie. C'est donc à ce processus de contextualisation que je vais m'intéresser, par le biais de ces échanges.

En effet, on s'aperçoit d'une similitude en termes d'objectifs entre le processus de contextualisation et celui d'échanges entre sous-systèmes. Les deux poursuivent la mise en signification d'un problème avec les éléments issus du contexte, dans une volonté de cohérence à l'intérieur du système des activités. Aussi peut-on considérer que l'ensemble des registres d'activités peut être défini comme formant le contexte d'un registre particulier d'activités. Les échanges étant régulés par le

domaine de vie, on voit l'intérêt de prendre en compte les dimensions qui le constituent.

Dans la thèse, j'ai introduit et/ou approfondi deux types de variables, renvoyant à un contexte « externe » et à un contexte « interne » :

- Le contexte externe renvoie aux variables opérationnalisées sous la forme du nombre et de la saillance des informations fournies pour résoudre un problème,
- Le contexte interne renvoie aux variables liées au sujet et constitutives du modèle de vie, soit la dépendance/indépendance du champ, les attributions causales et la valorisation relative des domaines de vie.

Je propose ici une présentation rapide de ces variables. La Dépendance/Indépendance du Champ (DIC) (Witkin et al., 1961 ; 1979) est un style cognitif relatif à la perception et au traitement des informations ainsi qu'à la capacité à se détacher du contexte. On distingue un traitement global et un traitement analytique. Les résultats des nombreux travaux portant sur la DIC montrent que, lors du traitement d'un problème contextualisé, les indépendants du champ arrivent plus facilement que les dépendants du champ à se détacher du contexte et à surimposer au matériel présenté un système de référence interne (Spirro & Tirre, 1980).

Les attributions causales renvoient à la façon dont les sujets expliquent leurs comportements et ceux d'autrui (Heider, 1958). Rotter (1966) met au point une échelle permettant de distinguer les internes (qui s'attribuent la cause des événements) des externes (qui l'attribuent à la situation). D'un certain nombre d'études (Seeman & Evans, 1962 ; Seeman, 1963), on retiendra que les sujets internes n'ont pas la même attitude que les externes vis-à-vis de l'information. D'une part, ils sont plus avides de l'obtenir, ce qui les rend plus actifs dans leur recherche ; d'autre part, ils sont plus attentifs aux données de leur environnement, ce qui les conduit à être plus réceptifs aux informations pertinentes pour leur propos. Enfin, concernant les raisons de la réussite ou de l'échec dans la réalisation d'une tâche, Weiner et al. (1972) repèrent deux dimensions : interne/externe et stable/instable. Ils proposent donc une articulation de ces deux dimensions :

- L'effort : interne et instable
- La capacité ou compétence : interne et stable
- La chance : externe et instable
- La difficulté de la tâche : externe et stable.

Le succès ou la réussite face à un problème étant avant tout perçu comme dû à des causes internes mais instables (l'effort) (Luginbuhl et al., 1991), on peut supposer que, lorsque l'on fournit à un sujet des informations mettant l'accent sur ce type d'explications, il en déduira une forte probabilité de réussite.

Enfin, diverses études (Wolk & Ducette, 1974 ; Phares, 1968) montrent que les sujets internes savent mieux tirer profit des informations dont ils disposent, notamment dans le jugement des capacités d'autrui à occuper certains postes.

Concernant, pour finir, la valorisation des domaines de vie, des travaux effectués dans le champ de la cognition sociale ont montré que l'intégration des informations contextuelles dépend de la valorisation qui leur est accordée (Postman et al., 1948).

L'articulation de l'ensemble de ces dimensions a permis de poser l'hypothèse suivante : dans le traitement de problèmes de la vie quotidienne, le sujet intègre des informations relatives à l'ensemble de son système des activités.

Plus précisément, il s'agit de montrer que ce processus d'intégration va dépendre :

1. De l'ampleur des informations que possède le sujet sur un problème posé au sein d'un sous-système particulier d'activités, et donc de la capacité par le sujet à activer le schéma en référence à ce problème,
2. De la richesse des informations qui lui sont fournies sur le contexte que constitue potentiellement pour ce problème le fonctionnement des autres sous-systèmes d'activités (nombre et saillance de ces informations),
3. Des caractéristiques cognitives et conatives des sujets auxquels sont données ces informations, soit la dépendance/indépendance du champ (DIC), la valorisation relative du sous-système dans lequel la réussite est

à pronostiquer et le degré de croyance en un contrôle interne des renforcements.

La partie suivante va décrire l'opérationnalisation de cette hypothèse.

Méthodologie de la recherche

Deux expérimentations successives ont été effectuées afin de mettre en évidence les échanges d'informations entre sous-systèmes, la deuxième prenant appui sur les résultats de la première pour les approfondir.

L'étude a été effectuée auprès d'une population de sujets-observateurs constituée d'étudiants inscrits en première année de psychologie. Le nombre total de sujets ayant participé à ces expérimentations est de 252 à la première et de 208 à la seconde. La passation s'est déroulée de façon collective.

La tâche expérimentale consiste à prédire la réussite d'un individu-acteur dans la résolution d'un problème de la vie quotidienne, problème situé dans un domaine d'activité donné.

Cette prédiction se fait en deux temps distincts, avant et après présentation d'informations contextuelles (relatives aux ressources dont l'individu-acteur dispose du fait de ses insertions dans d'autres domaines de vie), et c'est le changement de pronostic (appelé delta) entre les deux jugements qui m'intéresse.

Par exemple, j'ai proposé aux sujets-observateurs la tâche suivante :

« Melle X est étudiante en deuxième année de psychologie et passe en juin un examen de psychologie sociale. »

Des informations, qualifiées d'initiales, ont été données. Elles sont directement liées au problème.

Par exemple :

- Elle a assisté à tous les cours.
- Les étudiants ne peuvent pas utiliser leurs notes de cours pendant l'examen.
- Le programme de l'unité d'enseignement est très chargé.
- Melle X a commencé à travailler dès le début du semestre.

Un premier pronostic de réussite est ensuite demandé aux sujets-observateurs. Ils doivent évaluer la probabilité, le degré et le délai de réussite, sur une échelle allant de 1 à 10.

Le même problème est ensuite représenté. On propose alors aux sujets-observateurs des informations dites contextuelles, car n'ayant pas un rapport direct avec le problème.

Par exemple :

- Elle habite à 5 kms de l'université.
- Elle fait du théâtre.
- Elle possède une voiture.
- Elle habite avec une amie.

Les sujets doivent effectuer la même série de pronostics. Si ces derniers ont varié par rapport à la première mesure, on considèrera qu'il y a eu intégration des informations contextuelles dans l'évaluation et qu'il y a bien des échanges entre les domaines de vie.

Cinq situations problèmes ont été proposées, relevant de sous-systèmes d'activités différents : la réussite à un examen, l'achat d'une voiture, la location d'un appartement, le choix d'un binôme pour la réalisation d'un travail collectif et le choix d'un voyage organisé.

Le choix des informations initiales proposées les rend soit positives – elles constituent une ressource pour résoudre le problème –, soit négatives – elles

constituent une contrainte –, afin que la situation soit perçue comme véritablement problématique et réaliste.

A l'inverse, les informations contextuelles sont toutes relatives à des ressources possibles. En effet, si les informations sont à la fois des ressources et des contraintes, le sujet observateur peut très bien les intégrer sans pour autant que son pronostic soit modifié (les ressources et les contraintes « s'annulent »). La saillance de ces informations est aussi manipulée en explicitant, ou non, la ressource. Par exemple, si l'on reprend l'un des items proposés ci-dessus, « elle fait du théâtre, ce qui lui permet de travailler sa mémoire ».

L'écart entre ces pronostics a constitué la variable dépendante.

Les variables indépendantes étaient :

- Provoquées, du côté de la situation : le nombre d'informations initiales ; le nombre et la saillance des informations contextuelles ;
- Invoquées, liées aux caractéristiques des sujets répondants : la dépendance/indépendance du champ saisie par la passation du *Group Embedded Figure Test* (GEFT) (Witkin et al., 1971) ; les attributions causales (repérées par une échelle d'internalité créée à partir des situations problèmes) ; la valorisation relative des domaines de vie (évaluée par un bref questionnaire sur l'importance relative attribuée aux domaines de vie auxquels renvoient les situations problèmes).

L'effet direct et l'interaction entre toutes ces variables ont été testés.

Un pré-test du matériel a été effectué auprès de 120 étudiants et a permis de valider, avec quelques remaniements mineurs, le matériel expérimental.

Les résultats de la première expérimentation

La première étape de traitement des données a visé la construction d'un indice unique d'intégration des informations contextuelles pour rendre lisibles les résultats.

Les 30 mesures ont été regroupées sur une dimension unique grâce à une analyse en composantes principales (ACP). La coordonnée du sujet sur l'axe correspondait à son score d'intégration.

Je ne vais pas reprendre ici tous les résultats obtenus. Je vais m'attacher à décrire les effets, significatifs ou pas, des variables situationnelles et personnelles pour montrer la logique de la construction de la deuxième expérimentation.

On observe alors de façon significative que :

- Plus le sujet dispose d'informations contextuelles, plus son pronostic varie ($t = -2,89$; $p.0004$). Ce résultat permet donc d'accroître *a minima* la crédibilité du dispositif.
- Les sujets dépendants du champ intègrent davantage les informations contextuelles que les indépendants ($t = 1,77$; $p.05$).

Une deuxième série de résultats montre des tendances. L'intégration est plus importante lorsque :

- Le nombre d'informations initiales est fort ($t = 0,98$; $p.09$).
- Les informations sont saillantes ($t = 0,92$; $p.09$).
- Les sujets sont internes dans leur jugement attributif ($t = 1,01$; $p.09$).

Ces deux premiers résultats sont conformes aux résultats attendus. Aucun effet d'interaction n'est observé.

On remarque aussi que l'intégration est plus importante lorsque le nombre d'informations initiales est fort. Ce dernier résultat va à l'encontre de mon hypothèse. Il semble qu'une structuration cognitive initiale forte du problème à traiter facilite l'intégration dans la mesure où elle conditionne l'accès à un schéma de résolution de problème, schéma qui donne suffisamment sens à la situation pour pouvoir saisir la pertinence des informations contextuelles et les intégrer. A l'inverse, on peut penser que de ne pas disposer de suffisamment d'informations caractérisant le problème dès le départ, déstructure cognitivement le sujet et l'empêche d'autant plus de percevoir le lien, lointain, avec les informations contextuelles, et donc de les intégrer dans les pronostics.

Ces résultats ne vont pas forcément dans le sens attendu par la revue de littérature. Ce qu'ils montrent malgré tout, c'est que, quelles que soient les attitudes du sujet, les informations contextuelles, lorsqu'elles sont nombreuses et saillantes, tendent à être intégrées. Cette intégration est facilitée par la dépendance du champ et l'internalité.

Il apparaît, à l'analyse de ces résultats, que des problèmes méthodologiques se posent, dans la construction des scores d'internalité et de valorisation (les échelles sont peu différenciatrices entre les sujets) et dans la catégorisation des variables situationnelles et individuelles. Les résultats sur le nombre d'informations initiales montrent que cette variable est en fait déterminante d'une structuration cognitive chez les sujets et provoque un type de traitement de problème.

De même, l'hétérogénéité des résultats obtenus selon les problèmes sur les dimensions d'internalité et de valorisation me semble devoir remettre en question les conditions de recueil et de traitement des données sur ces dimensions. Le traitement de ces limites a constitué le point de départ de la deuxième expérimentation.

La deuxième expérimentation

Le dispositif utilisé ici est le même dans sa conception, mais il est infléchi de trois façons :

- avec l'intégration d'une nouvelle variable dépendante, la mémorisation, de manière à affiner l'analyse du processus d'intégration des informations contextuelles dont l'écart entre les deux pronostics ne fournit que le résultat. La mémorisation des informations va constituer un indicateur des informations jugées importantes dans les pronostics (on se souvient de ce qui a été important (Denhière & Le Ny, 1980 ; Denhière, 1982 ; Ehrlich, 1989 ; Kintsch et al., 1975). De plus, des recherches portant sur la rétention d'informations ont montré le lien entre mémoire et internalité, les sujets internes ayant une meilleure rétention des informations utiles que les sujets externes (Seeman, 1963 ; Wolk & Ducette, 1974).
- avec la modification du statut des variables relatives à la nature des situations problèmes. La catégorisation de variables en situationnelles ou individuelles ne semblait pas pertinente. Les résultats sur le nombre d'informations ont montré que cette variable était en fait déterminante d'une structuration cognitive chez le sujet (appel à des schémas) et déterminait son type de traitement des problèmes. Il en est de même pour le score d'internalité qui laisse supposer un effet dû à la situation et non à des caractéristiques internes au sujet. Il semblerait qu'une norme de réalisme liée à une situation particulière puisse jouer et modifier un jugement attributif « absolu » (Beauvois & Joulé, 1984 ; Dubois, 1987, 1994 ; Beauvois, 1994 ; Leyens, 1994). Je ne parlerai donc plus de jugement attributif, mais de normativité créée par la situation, interne ou externe selon le cas.
- avec l'adjonction d'une nouvelle variable indépendante, la comparaison à autrui, « processus par lequel les individus se comparent aux autres et peuvent ainsi assurer à la fois leurs ressemblances et leurs différences avec autrui » (Monteil, 1991). Diverses expériences (Monteil & Huguet, 1991 ; 1993) ont montré que la façon dont un individu traite un problème dépend

d'une mise en comparaison ou pas avec un autre groupe, auquel on se sent appartenir ou pas.

Tous ces éléments m'ont amenée à changer d'approche, à créer certaines variables ou à modifier leur statut. Ainsi, j'ai défini dans cette deuxième expérimentation les variables dépendantes et indépendantes comme suit.

Les variables dépendantes sont au nombre de deux, l'intégration des informations contextuelles avec le même matériel expérimental, et la mémorisation des informations, initiales et contextuelles.

Les variables indépendantes sont soit liées à la caractéristique des informations (la saillance), soit à la normativité générée par les situations problèmes, soit à la valorisation de ces situations, ou à la comparaison à autrui.

Les résultats de la deuxième expérimentation

Les résultats obtenus montrent un effet de la saillance, identique à la première expérimentation : quand les informations contextuelles sont mises en exergue, les sujets les intègrent plus fortement.

Les résultats relatifs aux deux caractéristiques situationnelles, la norme d'internalité et la valorisation sociale, montrent de façon surprenante un effet inhibiteur sur l'intégration. Plus la situation est valorisée et plus son issue est perçue comme dépendante de causes internes, moins les sujets intègrent les informations contextuelles. Il semblerait que, dans certains cas de figure (peu d'informations initiales sur le problème, faible valorisation, croyance en une causalité externe de la réussite), le sujet pronostiqueur va produire son premier diagnostic sans être en mesure de mobiliser ce que j'ai appelé plus haut un schéma de réponse. Dès lors, ce sont les informations contextuelles qui vont constituer un cadre prégnant au moment de la production du deuxième pronostic. Le sujet intégrera d'autant plus ces informations contextuelles qu'elles sont saillantes.

A l'inverse, une forte valorisation du problème, une croyance en une causalité interne de la réussite dans une situation vont activer, dès le premier pronostic, un schéma de réponse que j'ai appelé « contexte intérieur ». Cette mobilisation va bloquer l'intégration des informations contextuelles, qui deviennent inutiles pour se forger un jugement.

Ces résultats traduisent l'existence d'un double mouvement :

- d'activation du processus de contextualisation du problème, c'est-à-dire des informations contextuelles, donc des autres sous-systèmes, lorsque le contexte intérieur est faible et le contexte extérieur fortement structuré,
- d'inhibition de ce processus lorsque, à l'inverse, la prise de contact avec la problème mobilise chez le sujet un schéma préconstruit de résolution de problème et que les informations externes sont peu saillantes.

Ainsi, poser un pronostic de réussite est le résultat d'une compétition entre un contexte intérieur et un contexte extérieur. L'appel à un schéma de réponse, lorsqu'il est fort, inhibe l'intégration des informations contextuelles et leur mémorisation.

Pour conclure, il semble que le processus de contextualisation, opérationnalisé par l'intégration des informations contextuelles, n'obéisse à aucun automatisme. Il ne suffit pas d'être en présence d'informations pour les intégrer dans un jugement. Dit autrement, le sujet active ou inhibe des échanges, à partir d'une représentation du problème et à partir des informations extérieures qu'induit cette représentation. Et, comme cette représentation est socialement structurée (par la norme d'internalité notamment), le sujet est donc co-constructeur avec autrui de son problème et de son contexte.

Ce travail comporte aussi des limites. Il n'est pas possible d'établir la nature exacte des informations contextuelles intégrées par un sujet pour traiter un problème donné. L'intégration est perçue de façon globale, sans distinction entre les informations proposées.

Enfin, tous ces travaux, à leur façon, ont mis l'accent sur la question des échanges entre domaines de vie. Ils montrent que ces échanges apparaissent lorsque les sujets en ont besoin. Si certaines réponses sont avancées, elles le sont en référence à un contexte particulier de la production scientifique, dans un temps de recherche situé.

Je vais maintenant passer à une discussion générale de ces travaux et les resituer dans une approche plus contemporaine de ma réflexion.

6.6 Echanges entre domaines de vie et processus de contextualisation : intérêts et limites

Après cette présentation de mes premiers travaux, je souhaite réfléchir à leur portée heuristique sur plusieurs aspects.

Premièrement, je reviendrai sur l'intérêt du modèle du système des activités, et particulièrement sur la question des échanges entre domaines de vie. Ce modèle propose une conception du sujet qui ne le limite pas à une sphère d'activités. Pour comprendre ce qui se passe au travail, il est important de saisir la vie hors travail. Les premiers travaux présentés dans le chapitre montrent bien le lien entre l'entrée en formation et la vie personnelle. Cette dernière est porteuse de contraintes qui interfèrent dans les choix professionnels qui sont faits. Elle peut empêcher le travail comme elle peut, tout autant, le faciliter ; on parle alors, dans le modèle, de contraintes et de ressources. On observe la même mise en perspective chez les allocataires-moniteurs de l'enseignement supérieur. La nécessité de « mise en contexte » est, me semble-t-il, largement démontrée par ces travaux.

Ce travail sur le contexte est repris, notamment, dans des travaux plus récents dans le champ du travail.

6.6.1 Le contexte, une notion toujours d'actualité

La façon d'appréhender le contexte dans la thèse m'a amenée à définir le processus de contextualisation, c'est-à-dire une élaboration faite par le sujet à partir d'éléments présents dans son environnement et qu'il choisit de retenir. Il a une part active dans ce processus, et ce qu'il fait des éléments d'informations disponibles lui est propre. Certes, les informations sont présentes, mais le sens qu'il leur accorde est un sens particulier, subjectif. C'est un échange entre le sujet et son environnement.

Le débat sur la nécessité de prendre en compte « l'environnement » pour comprendre ce qui se passe dans la tête d'un sujet pourrait paraître dépassé. Peut-être est-ce le cas en psychologie ? Pour autant, les travaux dans certaines neurosciences, se centrant sur un homme cognitif et qui fonctionne comme une machine, interrogent sur le statut attribué au contexte. Pour exemple, l'impasse dans laquelle se trouvent les travaux sur la voiture sans conducteur. Comment l'ordinateur doit-il réagir quand il lui faut prendre une décision urgente pour éviter un accident : renverser une personne âgée à droite ou un enfant à gauche ? Les dimensions éthiques, propres à l'humain, font bien partie du contexte de décision et ces travaux ne peuvent s'en défaire. Le contexte n'est pas le folklore qui entoure une situation : c'est l'interaction entre lui et le sujet qui permet de comprendre les tenants d'un comportement.

Fort de ce constat, le contexte est particulièrement étudié dans le champ du travail.

L'évolution de la terminologie employée souligne les avancées sur le lien contexte/sujet. De « théorie du situé », on passe à « cognition du situé », puis à « action du situé ».

Pignault (2020) reprend de façon synthétique l'évolution de ces travaux, dans le champ du travail. Elle montre la nécessité de prendre en compte « l'environnement » pour comprendre le travail, son activité même. La notion de contexte, trop large et imprécise, est devenue « théorie du situé ». Les chercheurs de ce champ expliquent ainsi comment nos actions, qui se déroulent dans un

contexte particulier, tirent du sens de ce dernier, mais aussi peuvent le changer (Barwise, 1989 ; Brassac, 2007 ; Quéré, 2010).

Les sciences cognitives s’emparent également de cette notion et parlent de « cognition située ». Elles « marquent une volonté de replacer la cognition dans son mouvement, dans son temps et dans son environnement » (Pignault, 2020, p. 36). Pour les tenants de cette approche, les apprentissages ne peuvent être dissociés des conditions dans lesquelles ils s’effectuent et deviennent de ce fait objets de connaissance.

Ce que j’appréhendais dans la thèse comme une intégration nécessaire du social dans tout traitement cognitif, les recherches développées dans cette approche de la cognition située vont en souligner l’importance (Baeriswyl & Thévenaz, 2001 ; Brown et al., 2015). Pour ces auteurs, ce contexte de l’action se doit alors d’être étudié de façon objective, en étant considéré comme une donnée à part entière, mais aussi de façon subjective, en tant que ce contexte est altéré par le sujet, et comme étant le produit de l’action de ce dernier (Astier et al., 2003). Ce que je souhaite souligner ici, c’est que, pour Pignault, « des procédures apprises dans un contexte particulier (scolaire par exemple) sont difficilement activées dans un contexte différent (de la vie quotidienne par exemple) » (2017, p. 221). C’est bien ici aussi la question des échanges entre domaines de vie qui se pose, du sens accordé au contexte. Cette question de la transférabilité, de l’action, des compétences, est centrale en psychologie du travail. Les réponses qui sont apportées à cette question sont diverses et surtout distinctes du fait du statut accordé à ce transfert, à ces échanges. Une action est toujours exécutée dans un contexte particulier et cela impacte son déroulement. Tous les travaux qui s’inscrivent dans le champ de la clinique de l’activité soutiennent cette position (Béguin & Clot, 2004). Le travail n’est pas composé que de l’activité proprement dite : les conditions dans lesquelles il s’effectue sont fondamentales quant à l’issue qui lui est réservée. Depuis les expériences d’Hawthorne au début du XX^{ème} siècle et les effets de la lumière sur les performances du travail à la chaîne, tout un ensemble de recherches a montré que la performance au travail est dépendante de facteurs liés à la tâche, au social (soutien social, entre autres) et au contexte (conditions de travail, notamment) (voir Morgeson & Humphrey, 2006, pour une recension des travaux). Ce que je retiens

ici pour finir, c'est la nécessité de travailler l'articulation entre sujet (au travail) et contexte, dans une perspective dialectique.

6.6.2 Les limites de la démarche expérimentale pour appréhender le processus de contextualisation

Je souhaite également profiter de la présentation de mes travaux, et surtout de la thèse, pour interroger la place de la démarche expérimentale dans le champ de la science, et en psychologie particulièrement.

Pestre (2013) définit cinq axiomes de la science de laboratoire :

- Le savant dans son laboratoire travaille en considérant que quelque chose existe dehors, sans lui, et de façon suffisamment stable pour que d'autres que lui puissent le saisir aussi, même loin, et ce, de façon pérenne. C'est même dans la multiplicité des observations que réside la garantie de vérité.
- Ce travail expérimental reste malgré tout une construction par le chercheur, dans une volonté de faire advenir la « réalité », de stabiliser les phénomènes, d'arriver à les reproduire.
- L'acte de recherche étant posé par des chercheurs, donc par une intervention humaine, il est borné par les limites mêmes du fait d'être humain. Ces limites peuvent être matérielles, ou réflexives. Mais, du fait de leur existence, le savoir produit est limité lui aussi quant à sa pertinence. Toute chose est vraie tant que l'on n'a pas démontré le contraire, position éminemment poppérienne.
- La science a de nos jours vocation à comprendre le monde et à le manipuler. Elle construit un savoir qui permet aussi des élaborations techniques. Les limites de ces techniques sont intimement liées à celles du savoir contemporain au moment de leur création. Le risque est donc qu'elles soient dénoncées comme erronées ensuite.
- Les disciplines ne vivent pas avec les mêmes critères de preuve, ce qui oblige à refuser la représentation d'une science unique, mais aussi à relativiser les résultats obtenus par chaque discipline.

En quoi mon travail de thèse peut-il être réfléchi à partir de ces cinq points ?

Le savoir convoqué dans la thèse est celui des experts du quotidien, cette banalité du savoir convoqué se retrouvant même dans le titre de la thèse. Pour autant, les résultats obtenus grâce au recueil de données et au traitement effectué ne permettent pas de conclure sur la façon dont ces experts ont traité ce type de savoir (ou connaissance ici ?).

Je tire des résultats quantitatifs de processus dont, au final, je ne sais rien. Je ne sais rien de l'importance accordée aux situations problèmes par chaque sujet questionné. Cette remarque m'a été faite lors de ma soutenance de thèse par Michel Huteau, qui avait raison. L'importance accordée à la situation a sûrement un effet sur la façon de traiter l'information.

Je ne sais rien du « je » de chacun, tous les « sujets » expérimentaux étant anonymisés dans leur groupe. Je peux, au mieux, conclure sur des jugements collectifs, vis-à-vis de situations artificiellement construites en laboratoire.

La partie suivante va interroger d'une tout autre façon le sujet en jeu dans la recherche en psychologie.

Chapitre 7 : Du rapport au savoir

*« Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère.
Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments.
On "n'a pas" un rapport au savoir.
Mieux serait de dire que l'on "est" son rapport au savoir »
(Beillerot, 2000, p. 49).*

Mes travaux sur les échanges entre domaines de vie et sur le processus de contextualisation m'ont amenée, d'une part, à me distancier de la démarche expérimentale et, d'autre part, à focaliser mon intérêt sur la construction du sens que les sujets attribuent aux contextes dans lesquels ils évoluent.

Si j'ai pu montrer que le rapport à la formation se construit pour les sujets en lien avec leur investissement dans leurs différents contextes de vie, de nouvelles questions sont venues orienter mes travaux : comment se construit le rapport à la formation ? Comment l'appréhender autrement que par les intentions de désistement ? Comment se construisent les choix de formation et d'orientation professionnelle ? Quel rôle y joue le rapport à la formation ?

Ces questions m'ont conduite vers une première bifurcation qui a marqué ma trajectoire de chercheuse. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre 1, nouvellement recrutée en tant que maître de conférences, j'ai fait le choix de poursuivre mes travaux dans l'équipe de psychologie sociale du développement (dirigée à l'époque par Myriam de Léonardis) du laboratoire afin de contribuer au développement des recherches visant à comprendre les expériences et choix de formation, notamment à partir du rapport au savoir.

Les travaux sur le rapport au savoir se développaient déjà depuis quelques années en sciences de l'éducation (voir Cavalcanti, 2020, pour une présentation historique

de l'évolution de la notion) ; l'équipe de psychologie sociale du développement commençait un travail d'appropriation de la notion en psychologie.

D'emblée, cette approche m'a semblé passionnante, par sa rupture avec les recherches menées jusque-là sur la question du savoir, par sa portée heuristique également (Laterrasse et al., 2002 ; Rochex, 2004).

Des opérations de recherche ont été engagées, auxquelles j'ai participé ou que j'ai dirigées.

Deux axes principaux peuvent être dégagés de mes recherches pendant les 10 années où je suis restée dans l'équipe. Un premier axe financé par l'Agence Nationale de la Recherche et un contrat régional¹ portent sur le rapport au savoir des apprentis, le point de départ de ce travail étant le constat d'un abandon massif dès la première année de contrat. Je vais revenir ci-dessous sur le travail mené dans ce cadre, en collaboration avec une linguiste.

Un deuxième axe dont j'étais responsable à l'époque s'est intéressé au rapport au savoir chez les étudiants et à leurs choix d'orientation à l'entrée à l'université. Ce travail en collaboration avec les membres de l'équipe a aussi donné lieu à une thèse que j'ai co-encadrée.

Avant de déployer les résultats obtenus par ces travaux, je vais définir dans le chapitre 7 le cadre théorique du rapport au savoir auquel je me réfère dans mes recherches. J'illustrerai ce modèle avec la présentation de résultats de recherche à propos de deux phénomènes connus dans le champ de l'orientation : l'orientation genrée et celle socialement discriminée.

Le chapitre 8 va définir la spécificité du savoir enseigné à l'université. Je présenterai ici aussi des résultats illustrant mon propos.

¹ Cet axe a bénéficié du soutien financier de la Chambre Régionale des Métiers et du Conseil Régional de Midi-Pyrénées (2004-2006), puis d'un financement du Ministère délégué à la recherche dans le cadre de l'ACI « Éducation et formation : contextes et effets » (Projet EF 0020 – 2006-2008).

Ce chapitre prend appui sur les publications suivantes.

Publications dans des revues internationales avec comité de lecture :

Rossi-Gensane, N., Rossi-Neves P. & Prêteur, Y. (2008). Les productions écrites d'élèves de l'enseignement professionnel : Une comparaison entre lycéens et apprentis. *Revue A.N.A.E.*, 96-97, 59-64. [AERES ; Inist-CNRS ; PsycINFO]

Communications avec actes dans un congrès international ou national :

Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2008, 18-20 juin). *L'orientation à l'université des bacheliers scientifiques. Choix disciplinaire, rapport au savoir et socialisation différenciée* [Communication]. 5^{ème} Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives (volume 2, pp. 857-866). Brest, France.

Capdevielle-Mougnibas, V., Rossi-Neves, P., & Besses, M-O. (2007). *Intérêts et limites de l'approche clinique dans le champ de l'accompagnement de la trajectoire professionnelle. L'exemple de l'apprentissage professionnel*. In J.-P. Martineau & A. Savet (Eds.), *La formation professionnelle des psychologues cliniciens et l'université* (pp.295-299). L'Harmattan. Actes du colloque « La formation professionnelle des psychologues cliniciens et l'université ». 24-25 juin 2004, Toulouse, France.

Rossi-Neves, P., Prêteur, Y., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2005, 1-3 juin). *Filles et garçons vont-ils à l'université pour les mêmes raisons ? L'exemple des filières lettres et sciences humaines*. [Communication]. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences (pp. 7-12). Ecole Centrale, Lille, France.

Communications avec résumés dans un congrès international :

Rossi-Neves, P., & de Léonardis, M. (2008, 1-6 juin). *S'orienter dans le Supérieur : effets des formes de rapport au savoir et de l'origine socioculturelle des bacheliers*. [Communication]. 15^e Congrès international « Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance » (pp. 408-409). AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.

Communications sans actes dans un congrès international :

Rossi-Neves, P., Rossi-Gensane, N. & Prêteur, Y. (2010, 25-27 août). *Les effets du genre et des formes de rapport au savoir sur les performances verbales et non-verbales des apprentis et lycéens professionnels*. [Communication].

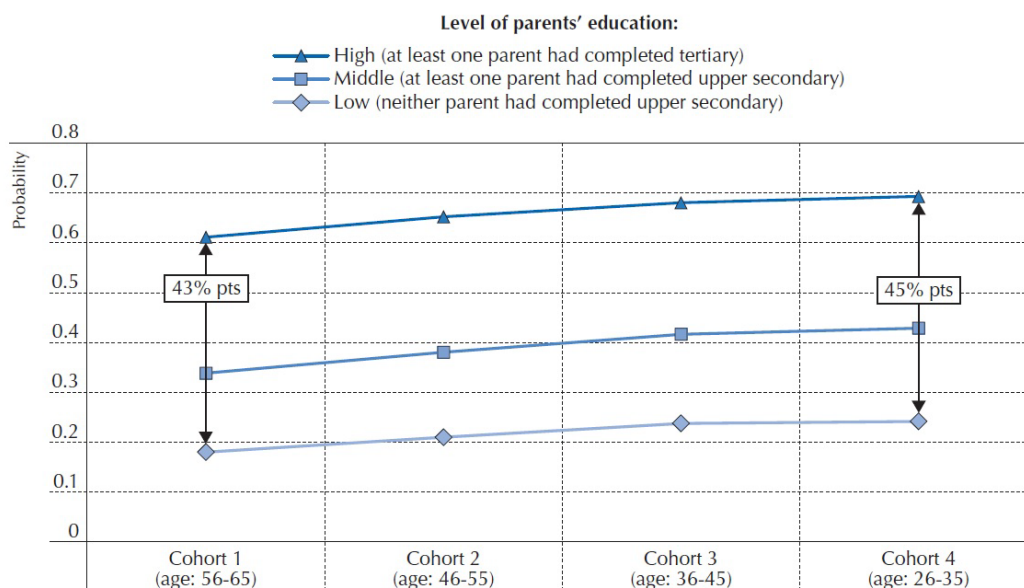
XIX^{èmes} Journées Internationales de Psychologie Différentielle : Psychologie différentielle et champs de recherche connexes : influences respectives. Université de Provence, site Marseille Saint Charles, France.

Rossi-Gensane, N. & Rossi-Neves, P. (2009, 17-19 juin). S'orienter vers la voie professionnelle : les effets du genre et des formes de rapport au savoir sur les performances verbales et non-verbales des apprentis et lycéens professionnels. [Communication]. In P. Rossi-Neves, L. Gremion & N. Rossi-Gensane (Chairs), *L'orientation de l'école à l'université : une simple question de compétences ?* 51^{ème} Congrès annuel de la Société Française de Psychologie (SFP). Toulouse, France.

7.1 Les origines du modèle du rapport au savoir

Le constat le plus remarqué dans le champ de l'éducation, soulevé par les sociologues, montre une inégalité d'accès à l'éducation. Cette inégalité est particulièrement prégnante à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Bourdieu, Passeron, Establet (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Establet, 1987) soulignent ces inégalités d'accès à un haut niveau de qualification et les mettent en lien avec la catégorie sociale d'origine. Ces inégalités perdurent, la « massification » à l'entrée à l'université ne masquant pas l'absence de démocratisation. Les inégalités sociales ne sont pas vaincues par l'école.

Le schéma ci-dessous, issu de données de l'OCDE (2020), montre comment la massification de l'enseignement supérieur n'est en rien une démocratisation, puisque l'on retrouve les mêmes inégalités d'accès selon la classe sociale d'origine dans les années 1960 et aujourd'hui.



Note: Predicted probabilities are estimated based on a multivariate logistic regression with completing tertiary education as the outcome and parents' education and age-cohort as predictors.

Source: OECD, PIAAC dataset, Table 2.26.

Graphique 1 : Écarts de chance d'entrer dans l'enseignement supérieur selon le niveau de formation des parents

Ce graphique confirme encore aujourd'hui la théorie de la reproduction des sociologues des années 1970. Les écarts de chances d'entrée dans l'enseignement supérieur selon le niveau de formation des parents n'ont pas changé sur quatre générations successives. Les inégalités ont même légèrement augmenté entre la génération actuelle (les 26-35 ans) et la plus ancienne (les 56-65 ans). L'allongement de la durée des études est réelle pour tous, mais la structure des inégalités n'a pas été modifiée.

Comment expliquer ces inégalités ? Comment expliquer qu'elles persistent alors que l'école a vocation à les éradiquer ? Je vais essayer de montrer que ces inégalités ne doivent rien au hasard et qu'elles sont perçues différemment selon le prisme que l'on applique. Un modèle particulièrement novateur est celui du rapport au savoir.

7.2 Le rapport au savoir comme modèle de référence

7.2.1 Expliquer ce qui se passe à l'école

Le concept de rapport au savoir trouve son ancrage dans les travaux qui portent sur la notion même de savoir. La notion est apparue d'abord chez Lacan (Beillerot et al., 1989), qui l'utilise le premier dans un texte des *Ecrits* (Subversion et dialectique du désir, 1966) où, s'adressant à un auditoire de philosophes, il présente le rapport au savoir comme « une médiation pour situer le sujet » (*op. cit.*, p. 793). On repère ensuite cette notion chez Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970), où les auteurs évoquent un « rapport au langage et au savoir ».

A partir de ces années-là, le syntagme est repris pour expliquer la problématique du désir de savoir (Aulagnier-Spairani, 1967), particulièrement dans les institutions (écoles, universités) qui en gèrent la circulation et l'accès (Gantheret, 1969). Il existe, dans ces travaux, une référence à la théorie psychanalytique (de Léonardis et al., 2002). Ce n'est pourtant pas la psychanalyse qui s'en est emparée ensuite, mais le champ de la didactique et des sciences de l'éducation.

Les réflexions menées dans le cadre de « mai 68 » sur l'école et sa place dans la société ont accéléré le développement des travaux, dans le champ de la formation notamment. On repère alors ceux menés par des socio-formateurs, d'inspiration marxiste, pour développer une approche réflexive et critique des pratiques de formation (Aumont, 1979 ; Charlot & Figeat, 1979).

Beaucoup de recherches s'intéresseront, à partir de là, à la question de la production, voire de la reproduction, des inégalités sociales à l'école. La volonté affichée est de dépasser des explications réductionnistes et souvent profanes de l'échec scolaire et des inégalités (Charlot, 1979 ; Charlot, 1982). Il s'agit d'une remise en question des théories qualifiées de déficitaires (manque d'intelligence et/ou de culture pour expliquer l'échec) et de la proposition de porter une « lecture en positif » du rapport à l'école, en créant une controverse avec les théories du handicap socioculturel ou celles du don. Là où le handicap est interprété en termes

psychologiques de carence ou déficience individuelle, de retard de développement intellectuel et langagier des enfants de milieux populaires, la conception du rapport au savoir le lit comme le résultat d'une production sociale du savoir. Le danger pouvait subsister malgré tout, sous la forme d'une substitution au manque biologique d'un manque socio-économique, mettant systématiquement l'accent du côté de la défaillance, qu'elle soit intellectuelle et/ou culturelle et langagière. C'est donc bien une critique majeure qui est adressée par ce modèle à ceux qui écrasent la diversité interne aux groupes sociaux ou qui font peu de cas des données biographiques des sujets. Pour Charlot (2000), ces modèles déficitaires ne répondent pas à certaines questions fondamentales :

Pourquoi certains élèves sont-ils en échec à l'école ? Pourquoi cet échec est-il plus fréquent dans les familles populaires que dans d'autres familles ? Mais aussi : pourquoi certains enfants des milieux populaires réussissent-ils malgré tout à l'école, comme s'ils arrivaient à se glisser dans les interstices statistiques ? (Charlot, 2000, p. 9)

La particularité du rapport au savoir va être de mettre en perspective « la position différente et antagoniste des classes sociales dans le processus de production et non une différence individuelle d'aptitude innée ou acquise » (Charlot & Figéat, 1979, p. 225).

7.2.2 De la nécessité d'apprendre

Charlot complète cette définition en soulignant que la condition anthropologique de fils de l'homme l'oblige à apprendre. Cet apprentissage s'appuie sur un triple processus : l'hominisation (devenir homme), la singularisation (devenir un sujet unique) et la socialisation (devenir membre de la communauté des hommes) (Cavalcanti, 2020). De ce fait, le rapport au savoir, qui passe par ces trois processus, devient rapport au monde. Le sujet est soumis à un monde structurellement préétabli. Le rapport au savoir implique alors l'étude « d'un sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres [...] parce que le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. » (Charlot, 2000, p. 79).

Le rapport au savoir est avant tout une relation émotive (Beaucher, 2004 ; 2010) et subjective, orientée par l’histoire du sujet, son environnement, ses expériences (Rochex, 2004). Elle traduit la relation d’un sujet avec le savoir. Je reprends ici la définition la plus connue et la plus complète de Charlot :

Le rapport au savoir est l’ensemble (organisé) des relations qu’un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de « l’apprendre » et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc..., liés en quelque façon à l’apprendre et au savoir. (Charlot, 1999, p. 3)

On ne peut cependant s’en tenir à « une analyse en termes de positions sociales » ; il faut aussi prendre en compte « l’histoire du sujet, celle de sa construction et de ses transformations » (Laterrasse & Brossais, 2006, p. 382).

7.2.3 Les apports de la psychanalyse

Le développement du rapport au savoir dans le champ de l’éducation prend des formes diverses, pas forcément convergentes et encore moins consensuelles (Laterrasse & Brossais, 2006 ; Rochex, 2004).

Les divergences portent sur la conception du sujet en tant que cette conception convoque la dialectique engagée dans les rapports entre psychisme et social. Il est reproché à Charlot une volonté *in fine* de diluer le psychisme dans le social. Un tournant est repéré par Rochex :

Ainsi avons-nous tenté de mobiliser les travaux cliniques et les élaborations théoriques de la psychanalyse, concernant en particulier la question des identifications et celle des projets familiaux, pour commencer à tenter de mieux comprendre les processus de genèse des rapports au savoir et des modes d’expérience scolaire des enfants des milieux populaires. (Rochex, 2004, p. 95)

Des chercheurs du CREF (Beillerot, Mosconi, Blanchard-Laville, Hatchuel) ont choisi une approche psychanalytique basée sur la question du désir. Ces chercheurs font le choix du terme « désir », par opposition à celui de besoin, trop physiologique, ou encore à celui de motivation, trop psychologique. Ils se réclament de la psychanalyse et, pour eux, le rapport au savoir « permet de signifier la réalité et la force de l’empreinte de l’inconscient et de maintenir le lien entre le savoir et l’autre » (Beillerot, 2000, p. 56).

La place accordée au sujet et à son activité est primordiale. Pour Mosconi (2000, p. 69), « le désir de savoir fait partie de processus psychiques propres au sujet, par qui les savoirs culturels et sociaux sont réinterprétés ».

Les références renvoient ici aux auteurs « classiques » de la psychanalyse (Freud, Klein, Bion, Winnicott). Avec eux, on peut penser que la première constitution du rapport au savoir s’opère très précocement, dans le cadre familial, dans l’histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant. Cette constitution est alors conçue comme un processus psychique complexe : qu’on le fasse naître dès les débuts de la vie, comme Bion ou, comme Mélanie Klein, dès la première année, comme curiosité concernant l’intérieur de la mère ou, plus tardivement, comme Freud, au moment de la crise œdipienne, le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion d’emprise, pulsion d’agressivité, pulsion de plaisir).

Mais comment passe-t-on du désir de savoir au désir d’apprendre ? Beillerot distingue les deux et considère quatre agencements possibles de ces deux désirs :

Désir de savoir et désir d’apprendre peuvent être réunis chez un même sujet, un sujet peut refuser tout savoir et tout apprentissage tandis qu’un autre veut savoir et ne pas apprendre et qu’enfin un sujet qui ne veut rien savoir peut apprendre quand même (Beillerot 2006, p. 44).

Cette question du « rapport à » permet donc de repérer comment le sujet s’empare de cette question du savoir, comment il choisit de savoir ou de ne pas savoir, comment il veut se situer par rapport à l’énigme que constitue ce savoir. On est ici pleinement du côté de la subjectivation définie par Malrieu ou de la psychologie

concrète de Politzer. On rompt ici avec l'idée d'un sujet construit artificiellement par le chercheur, pour s'intéresser à un sujet incarné, porteur d'une histoire singulière et sociale (Brossais, 2017 ; Capdevielle, 2020).

7.2.4 De la nécessité de l'articulation entre le psychique et le social

Les critiques adressées aux deux approches portées par Charlot, Bautier, Rochex (ESCOL), d'une part, et Beillerot, Mosconi, Blanchard-Laville ou Hatchuel (CREF), d'autre part, portent essentiellement sur une primauté, sociale pour l'un ou psychique pour l'autre, dans le rapport au savoir. C'est dans cette critique que le psychologue doit trouver sa place, en reconnaissant une conception de l'humain dans laquelle on étudie un mouvement, celui de la construction de soi, de l'autre et du monde par le sujet. Ce mouvement suppose un processus d'appropriation du monde par un mouvement de transformation de soi et par la médiation d'autres êtres humains. Charlot résume ce mouvement en relevant que « l'histoire scolaire d'un individu est indissociablement singulière et sociale » (Charlot, 1997, p. 87).

La notion de rapport au savoir présente l'intérêt de lier sujet et savoir, de reconnaître ce dernier en tant qu'objet construit socio-historiquement. Elle permet aussi au sujet de prendre sa part pour l'inscrire comme tel. C'est un sujet actif dont il est question, qui se positionne face à son environnement social. Ce sujet est lié à ses appartenances catégorielles, mais il est aussi producteur de sens tiré de ses appartenances. La question du sens est en jeu ici, le sens que le sujet attribue au savoir. Cette activité signifiante est propre au sujet.

Beaucher et al. (2013) soulignent la difficulté d'opérationnaliser une telle notion. Définir des critères opérants permettant de qualifier cette relation n'est pas simple. Il faut arriver à circonscrire les « critères » qui vont permettre de saisir le sens que le sujet attribue à la situation, à son parcours scolaire, à son histoire familiale, à son rapport à l'apprendre... Dans ce modèle complexe, il faut, en tant que chercheur, se donner les moyens d'expliquer les choix des sujets (d'orientation, de discipline, de carrière) en articulant des caractéristiques observables et relativement objectivables (origine socio-familiale, conditions d'études, niveau de réussite scolaire...) avec des processus subjectifs comme le sens de l'expérience scolaire ou le rapport à

l'apprendre. Certains font le choix du découpage et focalisent leur attention sur quelques dimensions (Beaucher, 2010 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Jellab, 2001 ; Laterrasse, 2002). La notion est comprise alors dans une version restreinte, plus opérationnalisable. Cette démarche va, chez certains, jusqu'à modifier des outils de recueil de données pour les rendre conformes aux éléments socio-culturels de leurs sujets (Beaucher et al., 2013).

D'autres estiment que cette notion ne peut être découpée, au risque de perdre en route le sujet dans son intégrité (Beillerot et al., 1996). Ils préconisent alors une approche clinique qu'ils appliquent notamment à certaines figures intellectuelles comme Simone de Beauvoir ou Jean-Paul Sartre (Beillerot et al., 1996).

C'est une difficulté majeure à laquelle sont confrontés les chercheurs s'intéressant au rapport au savoir.

Avant de présenter les travaux dans lesquels j'ai étudié le rapport au savoir, essentiellement chez les étudiants, je vais présenter, comme illustration de l'approche du rapport au savoir dans le milieu scolaire, les résultats d'une étude pluridisciplinaires à laquelle j'ai participé, menée auprès d'apprentis et de lycéens professionnels.

7.2.5 Une lecture en positif des résultats scolaires

L'approche du rapport au savoir qui permet une lecture en positif des résultats scolaires amène à porter un autre regard sur la « faute », notamment dans le contexte très normé de l'orthographe. Dans une étude portant sur la dimension subjective de l'orientation vers l'enseignement professionnel, une recherche pluridisciplinaire a abordé de la faute dans une perspective à l'encontre d'une position normative.

Le travail présenté ici est extrait d'une étude portant sur le rapport au savoir des apprentis et lycéens professionnels intitulée : « *Les effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de*

formation des lycéens professionnels et apprentis de niveau V » (2004-2008). Cette recherche est pluridisciplinaire (sciences du langage, psychologie)².

Il s'agissait de fournir des éléments explicatifs à propos des ruptures fréquentes de contrats d'apprentissage (environ 25 % des contrats signés), qui ne peuvent en aucun cas se réduire à de simples « défauts » d'apprentissage.

D'une façon assez courante, la réussite dans un parcours de formation tend à être attribuée à l'efficacité intellectuelle de la personne formée. Or, bien d'autres facteurs peuvent avoir une incidence sur ce parcours et sur les aléas qui le jalonnent, notamment les capacités verbales des apprenants interrogés. Ainsi, il devient possible d'appréhender les causes de ruptures de contrats d'apprentissage en distinguant celles qui relèvent de difficultés propres aux compétences langagières de l'apprenant de celles qui ne lui sont pas directement imputables.

La population était composée d'apprentis et de lycéens professionnels. Pour tous, le diplôme préparé est le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

Parmi les 464 apprentis interrogés, on trouvait 19% de filles. L'âge moyen était de 17 ans. Les 184 lycéens professionnels retenus étaient âgés en moyenne de 16 ans. L'échantillon comprenait 33% de filles. Enfin, en ce qui concernait le parcours scolaire antérieur, 76% de la population avait redoublé, plus précisément 82% des apprentis (parmi ceux-ci, 24% avaient redoublé deux fois) et 60% des lycéens (dont 17% deux fois).

Pour traiter le rapport à l'écrit de ces jeunes, nous avons adopté le principe d'un « texte à trous » (épreuve de « closure ») mis au point par notre équipe de recherche.

² Cette recherche a fait l'objet de deux financements successifs. Elle a d'abord bénéficié du soutien financier de la Chambre Régionale des Métiers et du Conseil Régional de Midi-Pyrénées (2004-2006), puis d'un financement du Ministère délégué à la recherche dans le cadre de l'ACI « Éducation et formation : contextes et effets » (Projet EF 0020 – 2006-2008). Ce projet, coordonné par Valérie Capdevielle, a associé Amélie Courtinat-Camps (LPS-DT), Nathalie Garric (LLL), Myriam de Léonardis (LPS-DT), Yves Prêteur (LPS-DT), Nathalie Rossi-Gensane (CLLE) et moi-même (LPS-DT).

Cette épreuve permet d’appréhender le niveau de lecture/compréhension des participants ainsi que leur niveau de production écrite.

Ce texte, initialement publié dans un journal destiné à des adolescents, met l’accent sur l’utilité du téléphone portable dans certaines circonstances, thème censé mobiliser, de façon comparable, l’intérêt des garçons et des filles.

Pour analyser les productions écrites des sujets, nous avons construit une série d’indicateurs d’ordre linguistique. La tâche de compléter des mots manquants par inférences met en œuvre des savoirs orthographiques, mais également, à la différence d’une dictée, des savoirs de types sémantique, syntaxique, etc. Cette épreuve, qui fait appel au sens, permet donc de recourir à une distinction entre forme et choix. L’identification et le classement des erreurs réalisées à l’écrit s’appuient sur la typologie de Feuillard (1996).

Les erreurs, dégagées en comparaison à une forme de référence, normée dans le domaine de l’orthographe, sont discriminées par rapport à la fonction de communication. En effet, si toutes les erreurs se ramènent au moins à un changement de forme, il peut être distingué entre les différences de forme qui n’entraînent aucune différence de sens, qui n’ont donc aucune incidence sur la communication (ex. *joures / jours*)³, et les différences de forme qui aboutissent à une différence de sens, qui sont donc pertinentes du point de vue de la communication (ex. *heures / jours*). Les erreurs de la première sorte sont dites erreurs de forme, celles de la seconde sorte, erreurs de choix.

La discrimination des erreurs selon le niveau d’analyse (syntaxique, grammatical, phonétique...) a permis d’établir pour chaque sujet un score global de compétences langagières. Un score élevé (score maximal = 49) reflète des compétences langagières faibles. On n’observe pas de différence significative entre les apprentis et les lycéens sur ces compétences. Cependant, les filles obtiennent de meilleurs

³ La barre oblique « / » signifie « produit à la place de ».

résultats que les garçons ($F = 41,40$; $p.0001$). La réussite à l'examen (CAP) est liée à un score d'erreurs plus faible ($F = 12,71$; $p.0001$). On constate que, si le CAP est censé faire appel à des savoir-faire techniques, ces derniers sont étroitement liés à des compétences langagières. Ce ne sont pas les compétences techniques qui freinent l'obtention du diplôme mais plutôt le regard porté par l'institution sur l'écart à la « norme orthographique », particulièrement présente et valorisée à l'école, qui porterait préjudice à ces jeunes.

Dans notre étude, le parcours scolaire des apprentis est caractérisé par des difficultés précoces. Cependant, ces difficultés ne concernent pas le raisonnement général. Elles seraient notamment liées aux conditions d'acquisition initiales (telle la scolarité antérieure) et au bain linguistique familial.

En soi, les résultats scolaires, ici orthographiques, ont une importance capitale dans l'évaluation de l'apprenti et dans l'obtention de son diplôme. C'est un facteur négatif discriminant de cette population. Or, ces éléments ne sont en rien prédictifs des capacités et compétences pour l'exercice du métier. La « faute orthographique » et, plus largement, le rapport à l'écrit sont des facteurs de jugement et pèsent dans toute orientation.

Je vais désormais m'intéresser à une autre forme de discrimination (ou d'auto sélection), celle qui porte sur l'orientation genrée à l'université.

7.3 Choix disciplinaire et rapport aux sciences

Mon implication dans le champ du rapport au savoir m'a amenée à m'intéresser à deux phénomènes, à l'université notamment : la désaffection pour les sciences dites exactes et l'engouement pour les sciences qui touchent au vivant, dont la psychologie.

Le premier phénomène a été travaillé sous deux angles, d'une part avec les raisons du choix d'orientation à l'entrée à l'université à travers une étude extensive auprès

d'étudiants primo-entrants à l'université, d'autre part avec le désintérêt pour la question de l'espace chez les femmes et les jeunes (c'est la commande qui m'a été passée par le Centre National d'Etudes Spatiales, CNES⁴). Ces deux recherches ont été abordées par l'équipe, sous ma responsabilité scientifique.

Je vais présenter ici les principaux résultats issus de ces travaux, avant de tirer de premières conclusions sur le rôle du rapport au savoir dans le champ de l'orientation.

7.3.1 Le constat fait dans les années 2000

Conscients des risques pour une société de ne plus former suffisamment de scientifiques, les pouvoirs politiques français et européens ont cherché à comprendre ce phénomène et à trouver des solutions. De nombreux rapports ou colloques ont vu le jour (Porchet, 2002 ; Ourisson, 2002 ; Convert, 2006 ; Giret et al., 2006). Ces travaux portent essentiellement sur la désaffection chez les jeunes dans les formations de l'enseignement supérieur. Il me semble important de relever quelques faits significatifs de l'ampleur de ce phénomène.

Depuis 1995, on observe une diminution conséquente des inscriptions à l'université au profit des filières courtes⁵ ou des grandes écoles⁶. Les effectifs du premier cycle ont baissé de 16 % entre 1995 et 2001, perdant près d'un étudiant sur cinq (MEN, 2003). Cette désaffection des nouveaux bacheliers pour l'université est particulièrement sensible dans les filières scientifiques. Elles accusent la diminution la plus importante des effectifs (13 % contre 10 % en droit et sciences humaines). Néanmoins, cette tendance à la baisse dans les filières scientifiques apparaît très

⁴ J'ai coordonné un contrat de recherche pour le CNES (*Le désintérêt des femmes pour les sciences et l'espace. Détermination des causes. Propositions de préconisations*. Commande du CNES, 2007-2008). Le travail de recherche a été effectué par une équipe de trois enseignants-chercheurs et une doctorante. Le budget était de 18 000 euros.

⁵ Ces filières ont vu leurs effectifs croître de 31 % durant la dernière décennie, passant de 350 000 élèves en 1990 à 460 000 à la rentrée 2001. Elles accueillent aujourd'hui un étudiant sur cinq, soit 37 % des nouveaux bacheliers généraux et technologiques. Cette augmentation résulte pour l'essentiel du développement des structures d'accueil et du nombre de places offertes, favorisant par là la poursuite d'études des bacheliers technologiques. Néanmoins, la majorité des entrants en IUT reste des bacheliers issus des séries générales.

⁶ Spécificité française, les écoles et classes préparatoires accueillent en 2001 1 étudiant sur 10. Depuis 1997, elles ont connu une croissance de leurs effectifs de 4% par an.

ciblée. Alors que la croissance dans les écoles d'ingénieurs et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) s'est maintenue, la chute affecte tout particulièrement les sciences fondamentales à l'université. A titre d'exemple, la France a perdu 37 % des diplômés en sciences physiques entre 1995 et 2006 et 18 % en mathématiques depuis 1998.

Les jeunes, tout en se disant convaincus de l'intérêt des sciences pour la société, se détournent de ces études, car elles ne développent pas, selon eux, leur sens critique et n'apportent rien à la société⁷.

Si les sciences sont autant désinvesties par les jeunes, c'est parce qu'elles le sont par la société toute entière. Le métier de chercheur n'est plus valorisé et les avancées scientifiques sont souvent soupçonnées de ne pas « rendre service » à l'Homme.

Ce désintérêt est majoré chez les femmes.

La parution en avril 2007 du rapport du Haut Conseil de la Science et de la Technologie portant sur la question de la désaffection pour les sciences fait le constat que ce phénomène est international. Toutefois, il met en avant une particularité française : ce n'est qu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur que l'on remarque cette désaffection (on observe ce phénomène beaucoup plus tôt dans les autres pays), l'obtention d'un baccalauréat scientifique étant toujours prisée. Ce dernier reste considéré en France comme un tremplin à partir duquel tout est possible.

Parmi ces bacheliers scientifiques, on ne repère que 45,5 % de filles. Lorsque qu'on s'intéresse au choix de spécialités en filière S, les filles représentent 12 % de la spécialité sciences de l'ingénieur et 58 % de la spécialité Sciences de la Vie et de la Terre (Source MEN-DEP, session 2003).

⁷ Ces propos de Bernard Cornu sont extraits du rapport rédigé suite au colloque qui s'est tenu à Lille en 2005 sur « la crise mondiale des sciences ».

Ce premier diplôme universitaire a déjà sélectionné les meilleurs élèves sur la base du niveau en sciences, mais voit ses éléments féminins s'orienter ensuite vers des formations liées à la santé. L'entrée dans l'enseignement supérieur entérine cette disparité de genre.

On constate qu'il persiste une vision genrée des études scientifiques : les filles s'orientent facilement vers des études de médecine ou de biologie (respectivement 57,2 % et 57,7 %) et peu vers des études de sciences fondamentales ou appliquées. Plus précisément, elles ne sont que 36 % en physique et 29 % en mathématiques (Sauvageot, 2005).

La science, son étude et les métiers qui y sont associés sont particulièrement genrés. Le rapport du Haut Conseil de la Science et de la Technologie (2007) a souligné l'origine purement culturelle des différences observées entre filles et garçons quant aux représentations mentales de la science qui restent, dans notre société, largement antagonistes à la vision de la féminité.

Ainsi, si très jeunes, les filles se détournent des sciences, ce n'est pas parce qu'elles ont de moins bons résultats scolaires, mais parce que l'orientation vers ces études ne leur est pas « naturelle ».

7.3.2 La persistance d'une vision genrée des études scientifiques

7.3.2.1 Une socialisation différenciée

Les choix d'orientation et de formation genrés à l'adolescence s'enracinent dans une socialisation primaire encore fortement différenciée selon le genre et sont ensuite renforcés par les pratiques scolaires elles-mêmes sexuées, pour ne pas dire sexistes dans bien des cas, au plan des relations pédagogiques (et donc des enjeux identificatoires), des contenus dispensés, des pratiques différenciées d'évaluation (docimologie) et, au bout du compte, des choix d'orientation de formation et professionnelles qui cristallisent les constructions identitaires différenciées.

Cet ensemble de pratiques scolaires a des répercussions sur les constructions identitaires et vient se conjuguer aux influences sociofamiliales. Ainsi, les filles, comparées aux garçons, intérioriseraient des images déclassées véhiculées par ces différentes instances de socialisation. Elles manqueraient donc de confiance en elles et s'auto-censureraient pour les filières les plus cotées (Porchet, 2002).

Psychologues et sociologues se rejoignent lorsqu'ils montrent qu'il existe une socialisation différenciée genrée (pratiques éducatives familiales, image de soi, influence des media, trajectoires familiales) qui peut engendrer des différences d'attitudes, voire de capacités, et donc de projets pour leur avenir scolaire et professionnel entre filles et garçons, à l'école notamment.

Ces pratiques éducatives parentales différenciées selon le genre de leur(s) enfant(s) engendrent une différenciation précoce des attitudes et des compétences des filles et des garçons. Pour ne citer qu'un exemple parmi bien d'autres, l'enquête internationale PISA 2003, portant sur les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), confirme que les filles de 15 ans présentent des performances proches des garçons en culture mathématique, mais assez nettement supérieures en compréhension de l'écrit. Les garçons, quant à eux, manifesteraient une supériorité au niveau des aptitudes visuo-spatiales.

De la description qu'ils font de la population lycéenne, Baudelot et Establet (1992) concluent que :

- Le genre est le deuxième facteur de la différenciation scolaire après l'origine sociale,
- Les filles investissent mieux l'école, les garçons réinvestissent mieux dans leur carrière professionnelle,
- Les écarts entre garçons et filles décroissent à mesure que l'origine sociale s'élève,
- Les filles sont moins compétitives que les garçons, mais elles peuvent le devenir.

La construction des parcours de formation scolaire est fortement liée aux rôles sociaux dévolus aux individus : les filles et les garçons feraient des usages différents de l'appareil de formation compte tenu des rôles sociaux respectifs qui

les attendent dans la vie professionnelle et dans la vie familiale. De ce point de vue, les choix de formation des filles qui paraissent conformistes sont en fait des réponses raisonnables et adaptées aux attentes de la société vis à vis d'elles.

L'école apparaît comme un lieu de socialisation genrée paradoxal : elle se veut à la fois égalitaire et source de progrès social mais, dans le même temps, elle participe au maintien du système catégoriel asymétrique des genres. A l'école, les élèves sont, encore, avant tout des filles et des garçons.

L'école de la différence vaut pour les deux sexes. Filles et garçons s'y confrontent à l'antagonisme entre les modèles sociaux désirables pour leur propre sexe et les modèles de l'élève. Ces différences touchent différents domaines : celui des interactions élèves-enseignants, celui des évaluations. Les différences de genre se retrouvent aussi dans les supports pédagogiques, dans le contenu des manuels scolaires, dans les conseils en matière d'orientation, etc.

7.3.2.2 Des résultats scolaires différenciés

Selon leur genre, les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés aux mêmes moments du cursus scolaire. Au début de la scolarité (dès l'entrée à l'école maternelle), le cadre scolaire et ses exigences sont plus favorables aux filles. Elles rencontrent moins de difficultés d'adaptation que les garçons. Les comportements féminins prescrits sont en effet en bonne adéquation avec les attentes de l'institution (obéissance, calme, attention...). Les filles exercent mieux et plus tôt leur métier d'élève. Ces comportements facilitant la tâche des enseignants, les filles font l'objet de leur part d'un « préjugé favorable » qui est cependant limité aux aspects comportementaux et disciplinaires (Duru-Bellat, 1990). Ainsi, le fait que les filles ne posent pas problème - en tout cas dans le système de représentation des maîtres - les dessert en même temps. En effet, en partie à cause de cette facilité qu'elles ont à endosser le rôle de l'élève, elles sont comme moins visibles dans la classe et captent moins l'attention des enseignants qui, de fait, interagissent moins avec elles.

Les garçons sont confrontés quant à eux, à une contradiction entre les caractéristiques masculines socialement reconnues (indépendance, activité

motrice...) et les attentes scolaires. En fait, ce conflit entre les modèles du genre et le modèle scolaire se résout généralement par une attention particulière de la part des enseignants à l'égard des garçons, perçus comme des élèves à fort potentiel qui se révéleront ultérieurement dans la scolarité.

A ces différences dans les interactions répondent des différences dans les évaluations de performances scolaires. Les performances des élèves sont également évaluées différemment selon leur genre. Ce biais évaluatif favorise les filles au cours des premières années de la scolarité, celles-ci étant alors surévaluées par rapport aux garçons (Marro, 1992). Toutefois cette tendance favorable à l'égard des filles s'amenuise puis disparaît au cours de l'enseignement secondaire, pour être remplacée par une tendance plus favorable aux garçons.

C'est surtout au niveau de la scolarité secondaire (collège et lycée) qu'apparaît ce biais évaluatif favorisant les garçons dans le domaine des matières scientifiques. Par exemple, la correction de devoirs de chimie identiques attribués (au hasard) soit à des garçons, soit à des filles, a montré que les copies « filles » ont obtenu des notes inférieures. Ces copies étaient jugées plus défavorablement sur les critères : précision scientifique, compréhension des principes, aptitude pour la science (Spear, 1989).

Une étude similaire mettant en jeu des devoirs de physique aboutit à des résultats semblables, avec une précision intéressante : les copies les plus faibles ont obtenu une note inférieure lorsqu'elles étaient censées avoir été écrites par des garçons, les copies les plus fortes une note supérieure lorsqu'elles étaient également censées avoir été écrites par des garçons (Desplats, 1989, cité par Marro, 1992).

Ces résultats montrent que les enseignants s'attendent, en particulier dans les disciplines scientifiques, à ce que les garçons réussissent mieux que les filles. Les enseignants sont donc sensibles à la catégorisation par sexe à partir de laquelle ils organisent des représentations différenciées des potentialités des filles et des garçons. Ainsi, par ce jeu très subtil des interactions maître-élèves, filles et garçons, à l'école, vivent des expériences sociales n'offrant pas le même type d'opportunités de réalisation de soi.

Il n'est évidemment pas question d'affirmer que l'institution scolaire produit cette asymétrie, reflet global de l'organisation sociale contre laquelle l'institution scolaire elle-même tente de lutter depuis un certain nombre d'années.

On comprend donc que, depuis leur plus jeune âge, les filles ont appris, comme les garçons, à intégrer ce que l'on appelle des stéréotypes de genre (Steele, 1997) selon lesquels les filles sont moins aptes que les garçons à réussir dans les matières scientifiques, mais plus enclines à réussir dans les disciplines littéraires. Ces stéréotypes orientent nos perceptions et nos conduites. De nombreuses études ont montré que les filles « apprennent » à l'école et par l'école à occuper une place socialement définie. On attend d'elles qu'elles soient plus dociles, plus conformes au métier d'élève, qu'elles « aiment » le français plutôt que les mathématiques (Marry & Mosconi, 2006).

Bien qu'obtenant de meilleurs résultats scolaires que les garçons, elles ne choisissent pas, pour autant, de suivre les voies scientifiques « royales » aujourd'hui, et ce, afin de rester conformes aux attentes sociales. Lorsqu'elles deviennent adultes, elles font des choix d'insertion professionnelle qui restent « cohérents » avec ces schémas sociaux.

7.4. Le rapport au savoir et le choix disciplinaire à l'entrée à l'université

J'ai participé, de 2003 à 2007, à l'opération de recherche « Les étudiants et le savoir » de l'équipe de psychologie sociale du développement, qui portait sur les étudiants et le savoir. J'ai ensuite dirigé cette opération dans son prolongement de 2007 à 2012.

7.4.1 Le constat à l'entrée à l'université

Le constat qui a orienté le travail de cette opération de recherche partait de l'idée que les positions sociologiques et/ou psychosociologiques sur la question de l'orientation pouvaient être nuancées depuis quelques années par la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet & Martucelli, 1998 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, 1999).

De plus, il existe un paradoxe entre, d'une part, les processus subjectifs mis en œuvre par le sujet dans la construction du projet et, d'autre part, les caractéristiques du système éducatif français qui imposent aux acteurs une orientation se faisant le plus souvent par contrainte. Ainsi, cette injonction précoce au projet contraint essentiellement les élèves les plus en difficulté (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Rochex, 2000). Boutinet (1993), pour sa part, a montré que les élèves les plus brillants ont les projets les moins structurés. Ces résultats sont à mettre en perspective avec d'autres études empiriques qui révèlent l'absence de lien de causalité entre les projets, la motivation et la réussite (Bernet, 2000 ; Erlich et al., 2000 ; Forner & Autret, 2000). Ainsi, dans l'enseignement supérieur, Biemar et al. (2003) ont montré qu'un projet professionnel trop précis peut conduire à un échec et un abandon des études, dans la mesure où les savoirs proposés paraissent trop éloignés d'une application pratique et de savoir-faire directement transférables à une situation de travail.

7.4.2 La recherche du sens

L'accent est donc mis sur la nécessité d'une approche constructiviste de l'expérience scolaire qui fait de la recherche du sens l'objet par excellence de l'interprétation psychologique. Dans cette perspective, la socialisation scolaire et familiale est envisagée à partir d'une lecture en positif, comme prise dans un rapport dialectique entre les processus de personnalisation et ceux de subjectivation. Cette approche, fondée sur l'étude du rapport au savoir, accorde une relative autonomie

aux acteurs en considérant que les influences des contextes institutionnels et culturels ne sont ni mécaniques, ni univoques. Ce concept médiateur présente l'intérêt de relier le sujet et le savoir, et donc de tenir compte des caractéristiques subjectives ainsi que des contraintes inhérentes à l'appropriation du savoir. Celles-ci comprennent non seulement les facteurs de l'orientation des étudiants classiquement étudiés par les sociologues, mais aussi les nécessités liées à la production et à l'exercice du savoir (découpages disciplinaires, exigences liées à la transmission et à la production du savoir scientifique).

Tout ceci laisse penser que le choix d'études à l'université n'est pas un choix par défaut, mais qu'il est le révélateur du rapport entre des caractéristiques propres au sujet et celles mises en jeu par la discipline elle-même. Sans doute les choix disciplinaires des étudiants sont-ils pluri-déterminés : réussites et échecs antérieurs en amont, projet professionnel en aval, influences familiales, identifications à des enseignants, etc. Cependant, la force et la conviction avec lesquelles certains disent « aimer » les mathématiques ou toute autre discipline de leur choix m'ont poussée à supposer que leur orientation est la conséquence d'un attrait particulier pour une discipline. Dans cette perspective, le choix disciplinaire effectué par les sujets leur offrirait une forme spécifique du savoir qui conviendrait particulièrement au rapport que le sujet entretient avec le savoir. Ainsi, les formes du savoir disciplinaire et les caractéristiques subjectives s'emboîteraient pour provoquer le choix d'études satisfaisant pour le sujet.

Nous émettons donc l'hypothèse que le choix disciplinaire trouve l'une de ses conditions dans la nature même du savoir dispensé dans la discipline élue par l'étudiant.

Plus précisément, les choix d'entrée à l'université découlent selon moi de dimensions liées au sujet, à son histoire familiale, et de variables liées aux caractéristiques de la discipline ou aux représentations de l'université (Rey et al., 2005 ; Rossi-Neves et al., 2008).

7.4.3 L'entrée à l'université

Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits, nous avons réalisé en équipe et en collaboration avec le Service d'Information et d'Orientation Universitaire (SIOU) de notre université, une étude extensive par questionnaire auprès de 586 nouveaux bacheliers primo-entrants, le jour de leur inscription dans l'une des trois universités toulousaines. Ils étaient répartis de la façon suivante selon les disciplines :

Psychologie	Histoire	Lettres modernes	Droit	CIMP ⁸	SVT ⁹
97	89	74	138	96	92

Tableau 4 : Répartition des étudiants selon la discipline

La perspective interactionniste que j'ai adoptée suppose une opérationnalisation permettant l'analyse des liens entre les dimensions objectives et subjectives du choix d'études.

Le recueil de données a été effectué à partir d'un questionnaire composé de questions réparties en cinq rubriques visant à étudier :

- les éléments socio-biographiques (âge, sexe, nationalité, fratrie, profession et niveau d'études des parents),
- le parcours scolaire antérieur : évaluation objective et subjective de la réussite scolaire antérieure,
- l'attrait disciplinaire,
- l'orientation et les raisons du choix,
- les représentations et attentes vis-à-vis de la discipline choisie et de la science en général,
- les représentations et attentes vis-à-vis de l'université,
- les valeurs,
- le rapport à l'apprendre.

⁸ Chimie Informatique Mathématique Physique (CIMP)

⁹ Sciences de la Vie et de la Terre

Pour chaque item visant à recueillir une opinion, je proposais une échelle de Likert en quatre points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »).

Je vais présenter ci-dessous les résultats du traitement de ces données à partir de deux angles d'attaque :

- les choix effectués par les bacheliers scientifiques à l'entrée à l'université (rapport entre science et rapport au savoir),
- les choix effectués à l'entrée à l'université en fonction du genre.

7.4.3.1 Le choix d'orientation des bacheliers scientifiques

L'échantillon de cette étude est issu du recueil présenté ci-dessus. Il est composé de 127 bacheliers scientifiques primo-entrantes à l'université. 36 sont inscrites en lettres ou sciences humaines et sociales (LSHS) (universités Toulouse 1 ou 2), 33 en chimie-informatique-mathématiques-physique (CIMP) et 58 en sciences de la vie et de la terre (SVT) (université Toulouse 3).

J'ai comparé les moyennes obtenues sur chaque item par sous-groupe. Pour ne pas alourdir la présentation des résultats, je ne propose ici que la description des profils obtenus, les résultats statistiques étant disponibles dans les publications afférentes à ces travaux.

Je me suis intéressée à des dimensions explicatives de ce choix : les attentes vis-à-vis de la discipline, le rapport à l'apprendre et la représentation de l'université. Les résultats montrent d'abord que ces bacheliers présentent des caractéristiques communes sur certaines dimensions.

Quelle que soit l'orientation choisie à l'entrée à l'université, les étudiantes attendent de l'étude de leur discipline d'acquérir des théories fondamentales et des méthodes de travail, une rigueur dans le raisonnement. Elles souhaitent obtenir un savoir utile, leur permettant de préparer leur futur métier. Elles ont fait un choix d'orientation pour lequel elles estiment qu'il va leur offrir des débouchés professionnels. Enfin,

leur rapport aux formes d'apprendre est celui utilisé jusque-là dans leur scolarité : écouter l'enseignant dispenser son cours ou regarder un reportage.

Cependant, si tous les sujets partagent un certain nombre de caractéristiques dans leurs attentes vis-à-vis de leurs études, ce qui est plus intéressant tient à ce qui les différencie d'une discipline à l'autre.

Ainsi, on constate que, même si toutes les étudiantes ont choisi leur orientation par intérêt pour le contenu dispensé, ou qu'elles partagent une représentation assez positive de l'université, perçue comme un lieu de savoir, de travail, de culture... un lieu d'autonomie mais pas de solitude, ce sont les étudiantes en CIMP qui se reconnaissent le moins dans cette représentation positive des études.

Enfin, un certain nombre d'éléments distingue les étudiantes en sciences exactes des autres.

Les étudiantes inscrites en CIMP expliquent leur inscription comme étant dans la continuité des choix faits au lycée. Elles n'attendent pas d'acquérir des savoir-faire, une culture générale ou, plus généralement, un savoir pour le plaisir. Elles ne pensent pas plus satisfaire leur curiosité ou s'enrichir sur le plan personnel. L'université n'est perçue ni comme un lieu de rencontre, ni comme un lieu de réalisation de soi. Ces derniers résultats tempèrent quelque peu la représentation plus positive commune à toutes les nouvelles entrantes à l'université. Ils laissent penser que ces étudiantes en sciences exactes qui s'inscrivent dans la continuité de leur choix de lycée, le font par goût pour leur discipline, mais, pour autant, ne présentent pas une mobilisation ou une curiosité intellectuelles fortes. Elles ont fait un choix dans la poursuite de ce qu'elles ont réussi jusque-là, mais n'en attendent aucun plaisir, intellectuel ou personnel.

Ce dernier point est peut-être à l'origine de la désaffection marquée pour les sciences exactes à l'université, particulièrement chez les filles. C'est l'obtention d'un savoir utilitaire qui est attendue, complètement dissocié de la notion de plaisir. Or, on peut supposer que cette dimension est primordiale pour réussir dans ses

études. Sans doute ces résultats sont-ils aussi à interroger du côté du contexte dans lequel se retrouvent ces filles, entourées majoritairement de garçons et inscrites dans une discipline « masculine ». Elles peuvent se sentir menacées dans leur identité de genre et se mettre en retrait de toutes attentes de réalisation de soi durant leurs études.

Ce que nous retiendrons des résultats obtenus, c'est que la construction des parcours de formation scolaire nous paraît fortement liée aux rôles sociaux dévolus aux individus : les filles et les garçons feraient des usages différents de l'appareil de formation, compte tenu des rôles sociaux respectifs qui les attendent dans la vie professionnelle et dans la vie familiale.

C'est cette différence fille/garçon que nous avons abordée dans une deuxième étude.

7.4.3.2 La question du genre à l'entrée à l'université

L'étude présentée ici vise à repérer les liens entre identité de genre et choix d'orientation à l'entrée à l'université. Le recueil des données a été réalisé par questionnaire auprès de 646 nouveaux bacheliers primo-entrants, le jour de leur inscription dans l'une des universités de Toulouse. Le tableau ci-dessous reprend la répartition selon la discipline et le genre :

Discipline	Psychologie		Histoire		Lettres modernes		Droit		CIMP		Sciences de la vie	
Filles	98	93,3%	50	49,5%	63	80,8%	104	70,3%	40	36,4%	60	61,2%
Garçons	7	6,7%	51	50,5%	15	19,2%	43	29,3%	70	63,6%	38	38,8%
Total par discipline	105		101		78		149		113		100	

Tableau 5 – répartition de l'échantillon selon la discipline et le genre

Les pourcentages de filles sont extrêmement divers selon les disciplines. On note une forte représentation des filles dans les disciplines littéraires ou relevant des sciences humaines, et une désaffection de celles-ci pour les sciences exactes.

- La représentation de soi en tant qu'élève

Avant de présenter les effets médiateurs de certaines dimensions du rapport au savoir, un premier résultat porte sur la représentation que les étudiants ont d'eux-mêmes en tant qu'élève. Les filles se déclarent plus travailleuses et disciplinées que les garçons, ce qui va dans le sens des travaux dans le champ de l'éducation montrant que les filles sont plus « formatées » par l'école et plus conformes au métier d'élève.

- Des caractéristiques communes

Sur l'ensemble des dimensions étudiées, nous observons un certain nombre de caractéristiques communes à l'ensemble des étudiants auxquels je me suis intéressée.

On constate que, quel que soit le genre, l'arrivée à l'université est appréhendée de façon extrêmement positive. En effet, les étudiants, qui choisissent leur discipline en raison de l'intérêt qu'elle suscite chez eux, en attendent d'acquérir à la fois des théories fondamentales et des méthodes de travail. Ils souhaitent satisfaire leur curiosité, acquérir une culture générale et s'enrichir sur le plan personnel. La représentation qu'ils ont de l'université est à la hauteur des attentes vis-à-vis de la discipline. L'université est pour eux un lieu de savoir et de culture qui peut faciliter à la fois les rencontres et l'autonomie. Ces premiers résultats vont à l'encontre de l'opinion trop souvent répandue selon laquelle les étudiants s'orienteraient à l'université par défaut. L'inscription dans ce type d'établissement du supérieur est bien un choix valorisé par les étudiants et ils en attendent beaucoup.

Cependant, si tous les sujets de notre échantillon partagent un certain nombre de caractéristiques dans leurs attentes vis-à-vis de leurs études, ils présentent aussi, suivant le genre, un certain nombre de différences.

- Des caractéristiques communes mais avec des niveaux différents

Les garçons, plus que les filles, n'inscrivent pas leur orientation dans la continuité du baccalauréat obtenu. Ces dernières souhaitent, plus que les garçons, acquérir une rigueur dans le raisonnement, préparer leur futur métier, en s'ouvrant un large éventail de débouchés professionnels. Elles cherchent donc, dans leurs études, à acquérir un savoir « utile » que nous pourrions ici qualifier d'utilitariste. L'université est aussi, davantage pour les filles, un lieu de travail. On retrouve ici encore des résultats assez classiques. Il y a une certaine urgence pour les filles à poursuivre et terminer leurs études, à s'insérer professionnellement.

Ces résultats sont à combiner avec ceux présentés ci-dessous et spécifiquement associés aux filles ou aux garçons.

- Un profil spécifique selon le genre

Ces derniers résultats confirment ceux présentés plus haut. Les filles s'inscrivent à l'université pour obtenir des savoir-faire qui, elles l'espèrent, leur offriront de larges débouchés professionnels.

Ces résultats, somme toute assez classiques, me semblent cependant écraser des différences selon le genre à l'intérieur d'une même discipline. En effet, peut-on considérer de façon équivalente, d'une part, un parcours de formation de filles dans une discipline « féminisée » et dans lequel elles correspondent au stéréotype de genre et, d'autre part, le même parcours pour un garçon qui, lui, apparaît comme atypique dans ce parcours « féminin » ?

C'est aux caractéristiques de ces parcours typiques ou atypiques de genre que je vais m'intéresser désormais.

- Comparaison entre des parcours typiques de genre et des parcours atypiques

L'échantillon des profils dits typiques de genre est constitué des filles inscrites en psychologie et en lettres modernes et des garçons inscrits en CIMP (N= 231). A l'inverse, l'échantillon des profils dits atypiques est constitué des garçons inscrits en psychologie et en lettres modernes et des filles inscrites en CIMP (N= 62). J'ai délibérément choisi uniquement ces disciplines, car ce sont celles qui sont les plus contrastées en matière de genre.

Le profil commun à tous ces étudiants diffère peu de celui caractéristique de l'ensemble des étudiants. En effet, on observe chez tous les étudiants un intérêt pour le contenu de la discipline. Ils attendent tous d'acquérir un savoir utile, les préparant à leur futur métier. Pour cela, ils espèrent apprendre des théories fondamentales et une rigueur dans le raisonnement. L'image qu'ils se font de l'université semble correspondre à leurs attentes, puisqu'elle représente un lieu de savoir, de travail et aussi un lieu de rencontre. Cependant, les étudiants typiques attendent plus que les autres de satisfaire leur curiosité et voient davantage l'université comme un lieu de culture et d'autonomie.

Enfin, ce qui semble finalement différencier les étudiants typiques et atypiques, c'est la forme de rapport au savoir et de rapport à soi. Seuls les étudiants typiques souhaitent acquérir un savoir lié au plaisir d'apprendre, signe pour eux d'enrichissement personnel. C'est à l'université perçue comme un lieu de réalisation de soi qu'ils envisagent de le faire. Cela voudrait-il dire que les étudiants atypiques ne se représentent pas leur entrée et formation à l'université avec plaisir, du fait de leur choix atypique ? Il ne faut pas oublier qu'une partie de l'échantillon atypique est constituée de filles inscrites dans des disciplines scientifiques. Or, la caractéristique première de ces filles est justement l'absence de plaisir dans les études (Rossi-Neves et al., 2008).

Pour conclure sur ces profils typiques/atypiques, lorsque l'orientation scolaire des filles jusqu'aux études supérieures s'est réalisée à contre-courant du modèle stéréotypé de genre et que celles-ci s'engagent dans les filières scientifiques, ces

choix de formation valorisée socialement semblent s'élaborer au détriment d'une construction singulière d'un rapport au savoir plus fondé sur des enjeux épistémophiliques et identitaires. Cette démarche contre-stéréotypée des constructions identitaires différenciées selon le genre paraît s'élaborer au détriment d'un rapport au savoir qui serait en même temps source de personnalisation. Ce choix ambivalent entre le pôle qui incite à rester conforme au « modèle » de l'élève-étudiant valorisé par son appartenance à la filière scientifique, et qui définit le statut de la réussite scolaire et professionnelle, et le pôle de l'engagement dans les études qui doit être prioritairement guidé par le plaisir et l'épanouissement personnel, plus conforme au modèle de genre, peut être la source d'une remise en question plus fréquente des engagements dans le supérieur, sous forme de désaffection ou d'abandon après un court essai d'un semestre de scolarité.

Un questionnement d'ordre pédagogique semble ici pertinent. En effet, ce n'est pas tant la rencontre avec un contenu disciplinaire qui pourrait être à l'origine d'un tel effet d'abandon, mais plutôt le conflit identitaire généré par la situation. Le travail pédagogique à opérer porterait moins, alors, sur des éléments didactiques que sur une réflexion quant à la légitimité sociale et personnelle du choix de formation.

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique des sexes. A l'école, les élèves sont, encore, avant tout, des filles et des garçons.

7.5 La désaffection pour l'espace : une étude par le rapport au savoir

7.5.1 La commande

Le CNES (Centre National d'Etudes Spatiales) m'a contactée, suite à l'intervention faite au Café des Sciences¹⁰. Les commanditaires souhaitaient comprendre pourquoi la population, de façon générale, et les jeunes et les femmes, en particulier,

¹⁰ J'ai été invitée à présenter mes travaux sur la désaffection pour les sciences à l'université lors d'une soirée de vulgarisation scientifique, conférence donnée dans le cadre du Café des Sciences, cycle « Science, démocratie, progrès », organisée par la Société du Sicoval, le 15 janvier 2005.

se désintéressaient des sciences et de l'Espace. La demande portait sur une explication du phénomène, chiffré par la Sofres (organisme de sondage français).

En effet, des enquêtes d'opinion récentes menées par la Tns-Sofres montraient une méconnaissance chez le grand public des questions liées à la science. Ces résultats, présentés partiellement ci-dessous, me paraissaient liés à un phénomène beaucoup plus large, véritable phénomène de société qui parcourt l'Europe notamment et qui montre une désaffection profonde pour les sciences. Celle-ci est particulièrement visible au niveau de l'orientation des jeunes dans leurs études, mais ne peut pas être réduite à cela pour autant.

Je reprends ici les principaux résultats qui introduisent mon sujet.

Le CNES n'est évoqué qu'en huitième position des acteurs liés à l'espace avec 2% de réponses. Le pourcentage monte à 59 lorsque le CNES est proposé parmi une liste d'autres acteurs du spatial (Airbus, NASA...).

Ces éléments montrent une méconnaissance importante des organismes liés à l'Espace et une confusion avec des organismes non européens comme la NASA. Lorsque les réponses sont dites assistées, apparaissent en tête les organismes les plus médiatisés comme Météo France.

Si l'on croise ces résultats avec la variable sexe, on s'aperçoit que 54 % des femmes ne connaissent pas le CNES, alors que 64 % des hommes le connaissent. Si l'on croise ces résultats avec l'âge, 19 % des 15-18 ans et 41 % des 19-24 ans disent ne pas connaître le CNES, alors que 65 % des 35-49 ans et 74 % des 50-64 ans le connaissent.

Ces premiers résultats sont approfondis grâce à des questions portant plus spécifiquement sur le CNES, ses activités et plus largement l'intérêt pour l'espace. Les activités citées sont l'étude de l'univers et de l'espace (18 %), les fusées, les navettes (10 %), les satellites (9 %), un centre de recherche (7 %), l'exploration de

l'espace (7 %). Ces éléments de réponse restent très généraux et ne révèlent rien des activités concrètes réalisées par le CNES.

Quant à l'intérêt porté à l'espace de façon générale, 61 % des répondants disent ne pas s'y intéresser. Parmi ceux qui s'y intéressent, on trouve 48 % des hommes et 31 % des femmes, 30 % des 15-18 ans et 24 % des 19-24 ans.

Importance perçue du rôle de l'espace et des applications spatiales :

Les sondés jugent plutôt important ou très important d'améliorer l'accès aux services numériques grâce aux satellites (87 %), de permettre la progression des connaissances scientifiques (87 %), de soutenir la prévention et la gestion des catastrophes naturelles grâce aux informations collectées par les satellites (85 %), d'assurer la sécurité et la défense de la France (72 %), de soutenir la santé (67 %) et l'environnement et le développement durable (67 %). Pour autant, 77 % des sondés s'intéressent aux activités ayant trait au développement durable, 72 % aux applications grand public (télécoms et localisation), 66 % à la Défense, 62 % aux sciences spatiales et 62 % à l'accès à l'espace.

Les activités du CNES à privilégier sont l'observation de la Terre et les applications en matière d'environnement et de santé pour 66 %.

Enfin, les personnes sondées souhaiteraient avoir des informations liées à la conquête de l'espace (26 %) et des informations liées à l'environnement (19 %).

Ces résultats descriptifs, qui montrent une large méconnaissance du CNES et des activités réalisées dans ou sur l'espace, sont à replacer dans un contexte plus général de l'époque de désaffection pour les sciences (Vaysse, 2005).

7.5.2 Le choix d'une lecture en positif

Tout ce qui a été présenté jusqu'à présent montre plutôt une relation par défaut entre les femmes et les sciences. Nous avons, en équipe, choisi d'essayer de comprendre ce qui motive celles qui font la démarche volontaire de se tourner de façon ludique vers des activités scientifiques fortement liées à l'Espace. Pour cela, nous sommes allées interroger une cinquantaine de femmes fréquentant la Cité de l'Espace à Toulouse. Cette dernière est un lieu culturel scientifique présentant la particularité de s'adresser à un large public de tous âges, non spécialiste de l'Espace.

Les questions posées visaient à cerner les motivations à l'origine de la visite, l'intérêt porté aux questions scientifiques, la représentation de l'Espace et les attentes vis-à-vis des activités scientifiques proposées. Enfin, la dernière question permettait de cerner le niveau de connaissance du CNES chez des femmes censées être plus intéressées par les questions liées à l'Espace.

Les entretiens réalisés auprès des femmes ont été traités par une analyse de contenu manuelle. Les résultats ont montré que les femmes interrogées se sentent peu attirées par l'espace parce que :

- L'image de la science et des scientifiques est complètement dévalorisée ;
- La science, son étude et les métiers qui y sont associés sont particulièrement sexués et plutôt réservés aux hommes ;
- L'Espace n'intéresse pas les femmes sur ses aspects technologiques ou scientifiques mais par la stimulation de l'imaginaire qu'il opère.

Ces éléments confortent les résultats issus des travaux présentés plus haut et apportent un complément : l'espace est intéressant en ce qu'il stimule l'imagination, permet de s'échapper du quotidien. Ce dernier point avait déjà été souligné par Duverney (2002). Les études scientifiques sont réputées difficiles, éloignées des « vrais » problèmes d'aujourd'hui. L'aspect ludique de la pratique de la science en est occulté. Les élèves souhaiteraient davantage développer leur esprit critique par l'enseignement des sciences et apprendre des choses qui leur soient

utiles au quotidien. Une étude menée au Danemark indique que les filles voudraient en savoir plus sur les rêves, les progrès de la lutte contre le SIDA et que les garçons seraient désireux de connaissances sur la bombe atomique, la sensation d'apesanteur et le fonctionnement des DVD.

Plus largement, une crise idéologique amène les citoyens, et notamment les jeunes adultes, à douter que la science soit source de progrès (Giret et al., 2006), voire peut laisser penser qu'elle serait délétère. Certains soulignent les problèmes de pollution et de destruction de la nature liés aux avancées scientifiques (Porchet, 2002).

Les arguments utilisés dans les différentes expositions démontrent aux filles ce qu'elles savent déjà – elles sont tout aussi capables que les garçons de faire des études de science – mais font abstraction du véritable obstacle en jeu : l'orientation vers des études et des métiers scientifiques ne correspond pas aux normes sociales actuelles qui réservent ces places aux hommes. De plus, la présentation de portraits de grandes scientifiques telles que Marie Curie n'incite pas à des processus identificatoires, car ces scientifiques représentent un idéal inatteignable. Les femmes seraient plus sensibles au rêve, au développement de l'imaginaire. Or, toutes les actions qui leur sont destinées ne travaillent que sur l'aspect rationnel des sciences.

Nous avons conclu à l'époque que la politique de diffusion de la culture scientifique doit en passer par un certain nombre de facteurs afin de donner du sens au contenu dispensé, afin de « l'incarner ». C'est la critique majeure que l'on peut faire de la plupart des manifestations visant à promouvoir l'intérêt pour la science : elles manquent de contenu qui fait sens, c'est-à-dire de contenu qui peut être rapproché de la vie quotidienne et de l'humain. Il faut lutter contre une culture scientifique qui obéit à une règle de minoration de représentation des femmes (Détrez & Piluso, 2014).

Après la présentation de ces travaux sur le lien entre rapport au savoir, choix d'orientation et rapport à la science, je vais présenter les recherches qui ont porté spécifiquement sur le rapport au savoir d'étudiants en prise avec un savoir

universitaire porteur de spécificités. La question qui a guidé ces études place l'objet savoir au centre, comme élément explicatif important dans le choix d'orientation et la réussite dans les études... Avant de présenter les résultats issus de deux thèses (Hermet en 2000 et Rousset en 2011), je vais définir plus précisément la spécificité du savoir enseigné à l'université.

Chapitre 8 : La spécificité du savoir à l'université

Le savoir universitaire me semble présenter certaines spécificités liées au cadre dans lequel il est dispensé : l'enseignement supérieur, lieu à la fois générateur de savoir, par le biais des chercheurs, et diffuseur, par les « passeurs » de savoir, les enseignants. La difficulté à articuler les deux activités pour les enseignants-chercheurs n'est pas à sous-estimer. Mais une difficulté se trouve aussi du côté des étudiants, qui sont confrontés pour la première fois à un savoir non stabilisé.

Avant de m'intéresser spécifiquement à cette question sur la nature des savoirs enseignés à l'université, quelques mots sur ce que je ne vais pas traiter : la question de la réussite et de l'échec à l'université. Pour plusieurs raisons, et la principale à mes yeux c'est que c'est contraire à l'approche du rapport au savoir qui relativise justement la notion d'échec. Ne pas réussir ses examens est une réponse donnée par un sujet à la situation qu'il traverse. Ne pas réussir ses examens signifie pour lui, peut-être, réussir à donner un sens à sa vie, sortir du sillon familial et s'émanciper... Si ce cadre de lecture était appliqué pour comprendre le taux de passage entre la première et la deuxième année à l'université, on ne parlerait plus d'échec massif, mais plutôt de réorientation.

Tous les travaux portant sur le sens que les étudiants donnent à l'université et aux savoirs universitaires m'intéressent davantage. Je fais référence ici aux travaux de Paivandi (2011, 2015, 2018) pour la partie francophone, ou aux travaux sur les croyances épistémiques, *epistemological beliefs*, pour les travaux anglophones (Hofer, 2004 ; Shommer, 1993). Cependant, ces approches, en identifiant des profils d'étudiants dans leur rapport à l'apprendre, ne s'interrogent pas sur le type de savoir enseigné et le rôle qu'il joue dans les apprentissages.

Je vais donc ici plutôt traiter de l’appréhension du savoir universitaire par les étudiants, compte tenu de ses conditions de production, d’une part, et de la qualité de ce savoir, d’autre part. Ces deux éléments sont à interroger pour mieux comprendre les difficultés à se l’approprier. Je prendrai appui sur les publications citées ci-dessous.

Publications dans des revues internationales avec comité de lecture :

Rousset, F. & Rossi-Neves, P. (2014). Entrer à l’institut universitaire de technologie ou à l’Université : un choix d’orientation révélateur du rapport au savoir. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43, 3, 363-370.
<https://doi.org/10.4000/osp.4415>

Capdevielle-Mougribas, V., Hermet-Landois, I. & Rossi-Neves, P. (2004). Devenir chercheur : rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et mathématiques. *Pratiques Psychologiques*, 10, 2, 41-51.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.04.003> [AERES ; Current Contents ; Inist-CNRS ; ISI ; PsycINFO]

Communications avec résumés dans un congrès international ou national :

Rossi-Neves, P., & Rousset, F. (2010, 6-9 juillet). Peut-on entrer à l’université sans projet? Analyse comparative des filières histoire et CIMP. In G. Pithon & Y. Former (Chairs), *Accompagner les étudiants dans leurs projets professionnels personnalisés : pourquoi, comment, effets ou méfaits ?* [Symposium]. 16^{ème} Congrès de l’Association Internationale de Psychologie du Travail de langue Française (AIPTLF) (p.86), Lille, France.

Rousset, F. & Rossi-Neves, P. (2008, 10-12 septembre). *Entrer en IUT ou à l’université : un choix révélateur du rapport au savoir.* [Communication]. 50^{ème} Congrès annuel de la Société Française de Psychologie (SFP) (p.178). Bordeaux, France.

Communications sans actes dans un congrès international :

Rossi-Neves, P. (2013, 29 novembre). *Subjectivité et rapport au savoir*. [Communication]. Journée d'Etude du LCPI Comment les savoirs d'une époque affectent-ils les subjectivités ? Université de Toulouse 2, France.

Rousset, F. & Rossi-Neves, P. (2009, 17-19 juin). *Les raisons du choix d'orientation à l'entrée en IUT ou à l'université : effets de la filière et du rapport au savoir*. [Communication]. In P. Rossi-Neves, L. Gremion & N. Rossi-Gensane (Chairs), *L'orientation de l'école à l'université : une simple question de compétences ?* 51^{ème} Congrès annuel de la Société Française de Psychologie (SFP). Toulouse, France.

Chapitre d'ouvrage

Rossi-Neves, P., & Rousset, F. (2010). L'entrée à l'université : un choix d'orientation sexué ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.). *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires*, (pp.129-141). Erès.

8.1 Les conditions de production du savoir universitaire

De nombreux travaux ont porté sur la spécificité du public étudiant dans le champ du rapport au savoir (Rey et al., 2003, 2005, 2006 ; Baillet & Rey, 2015 ; Therriault & Harvey, 2013 ; Baillet, 2017). Certains se sont intéressés à la diffusion du savoir dans le cadre de l'étude des pratiques enseignantes (Duguet, 2015a, 2015b ; Barry, 2018 ; David, 2015, 2017) et aux difficultés à enseigner quand on n'est pas forcément spécialiste de ce que l'on enseigne (David, 2019).

La particularité du savoir universitaire tient tout d'abord au cadre dans lequel il est produit. L'université est en effet à la fois un lieu de production et de diffusion du savoir, et c'est bien de cette façon-là que les étudiants l'appréhendent, comme je l'ai montré dans nos recherches auprès des étudiants primo-entrants relatées ci-

dessus. Ceci tient au caractère particulier du statut d'enseignant-chercheur en France, mais aussi en Belgique par exemple (Baillet et al., 2021). Or, deux forces sont mises en tension dans cette double activité. Une force qui tend à produire un savoir nouveau, en perpétuel mouvement, en perpétuelle construction. On est ici du côté du chercheur. Une autre qui pousse quasiment en sens contraire, puisque le savoir, pour être enseigné, a besoin d'être stabilisé.

Dit autrement, le chercheur part d'une énigme, d'une question qui fait sens pour lui, et il la problématise (Fabre, 2009, 2016), c'est-à-dire qu'il convoque des modèles et des méthodes, étudie des données empiriques, pour trouver une réponse – au moins provisoire – à l'énigme. Ce travail de construction de la science est, par définition, sans fin ; l'interrogation est permanente.

Or, le savoir doit aussi être transmis, pour former des praticiens de la discipline (par exemple, des psychologues) et des chercheurs qui vont venir contribuer à l'élaboration scientifique. Toute la question qui se pose alors porte sur les conditions d'élaboration du savoir à transmettre, le choix de positionnement du curseur : que dire ? Où s'arrêter ? Comment le dire ? Ces questions sont fondamentales pour tout enseignant-chercheur, me semble-t-il, ne serait-ce que parce que l'on ne peut pas tout dire. Elles sont aussi centrales dans le rapport aux étudiants et sont sans doute à l'origine de difficultés chez ces derniers. Comment apprendre ce qui est instable et pour lequel on n'a qu'une vision tronquée, du fait du choix de l'enseignant dans une nécessité de simplification du réel ?

8.2 Le type de savoir dispensé à l'université

La rencontre avec le savoir se passe bien avant l'entrée à l'université. Le rapport que chacun entretient avec le savoir se construit notamment, tout au long de la scolarité (Baillet & Rey, 2015 ; Beaucher, 2014). C'est pourtant bien un savoir spécifique qui est à l'œuvre dans l'enseignement universitaire. Certaines dimensions sont présentes depuis longtemps à l'école ; d'autres apparaissent, amenant l'étudiant novice à modifier son appréhension du savoir. Baillet (2017) reprend la définition (donnée par Rey, 2002) du savoir dispensé à l'université. Selon

ce dernier, le discours de l'enseignant est constitué de différents éléments qu'il regroupe sous le terme de texte, c'est-à-dire « un ensemble d'énoncés organisés entre eux, cohérents et constituant une unité » (*ibid.*, p.15). La notion de texte est à comprendre de façon élargie, puisqu'elle peut englober un ensemble d'éléments comme un cours oral, un polycopié de cours, un diaporama, le renvoi à des lectures complémentaires... Le terme de texte regroupe l'ensemble des éléments nécessaires pour l'unité du cours. Un texte se suffit à lui-même ; il peut être compris sans avoir à référer à d'autres éléments que ceux qui le constituent (Philippe, 2010). Cette définition du savoir se situe ici du côté de l'enseignant, elle renvoie à la façon dont il est conçu et dispensé.

Du côté de l'étudiant, la difficulté réside dans la compréhension de cette unité élaborée par l'enseignant. Le sens du cours vient des énoncés et de leur articulation. Il n'est pas donné, il est à construire par l'étudiant. Or, la logique du cours, soutenue dans le texte, n'est pas forcément immédiate. D'après Baillet (2017), le sens d'un texte peut paraître hermétique tant que l'on n'a pas compris la relation entre les énoncés. Ce temps différé dans la compréhension est à l'origine de difficultés pour l'étudiant. Une deuxième difficulté semble provenir aussi du type de savoir auquel il est confronté, que Rey (2006) qualifie de savoir problématisé. Il a pour caractéristique d'être contextualisé, c'est-à-dire qu'il est proposé en référence au contexte dans lequel il a été établi. Il est alors référé aux questions à l'origine de ce savoir et aux conditions historiques, matérielles... dans lesquelles il a été établi. On montre ainsi les questionnements, débats, controverses auxquels les chercheurs se confrontent, rendant le savoir instable et inachevé. Rey et al. (2003) évoquent ici la notion de « pratique-source ». Or, ce savoir non stabilisé suscite encore beaucoup de questions et tous les étudiants ne se disent pas prêts à entendre ce type de discours sur le savoir. Selon Altet (1994, p. 37, cité par Baillet, 2021, p.7), les savoirs universitaires

informent, citent, donnent des références bibliographiques, retracent des recherches connues par la communauté scientifique ou très récentes, proposent des synthèses personnelles, originales sur une question, intègrent les toutes dernières recherches ou connaissances publiées, présentent une recherche spécifique, transmettent des savoirs rationnels synthétisés personnellement par l'enseignant-chercheur.

L'auteur souligne ici l'interrogation permanente dans laquelle se trouve l'enseignant, mais sans qu'il donne les moyens aux étudiants qui l'écoutent de saisir tous les soubassements de la recherche à laquelle le chercheur est confronté lors de l'élaboration de ces connaissances. Baillet (2021, p.7) parle ici de version « réfractée dans un texte ».

A l'opposé de ce type de savoir, on trouve les « pratique-cible », qui portent sur un savoir que l'on peut qualifier d'utilitaire, car renvoyant à l'exercice d'une profession.

C'est dans l'articulation entre ces deux pratiques – source et cible – que les étudiants peuvent avoir du mal à construire pour lui-même le sens des savoirs enseignés. Je vais décrire ensuite plus précisément les indicateurs définis par Rey et ses co-auteurs (Rey, 1999 ; Rey et al., 2005).

Ces éléments peuvent placer les étudiants dans une posture qui entraîne une double difficulté :

- Aborder le savoir non dans sa globalité, mais de façon parcellaire, dans une vision pointilliste du savoir (Rey, 2005). L'étudiant n'établit pas le lien entre tous les discours auxquels il est confronté et perd le sens de ce qui vise à être transmis,
- Aborder le savoir de façon utilitariste, comme instrument d'insertion professionnelle, et passer alors à côté d'un authentique engagement dans le savoir.

Je vais présenter désormais deux recherches illustrant le rapport particulier que les étudiants entretiennent avec le savoir.

8.3 L'objet savoir

La première étude (Hermet, 2000) traite de l'engagement dans la recherche de doctorants en mathématiques et en histoire. La discipline est ici le point de départ pour étudier la relation entre le sujet et le savoir. En quoi les caractéristiques disciplinaires expliquent-elles le choix disciplinaire et le choix d'engagement dans la recherche ? Certains résultats permettent d'éclairer le lien entre choix d'orientation et rapport au savoir.

La recherche menée par Isabelle Hermet a fait l'objet de deux publications (Hermet et al., 2001 ; Capdevielle-Mougnibas et al., 2004). J'ai contribué à la deuxième qui rend compte des principaux résultats, mis au jour par une étude lexico-métrique (à l'aide du logiciel ALCESTE) de 16 entretiens semi-directifs menés auprès de 8 doctorants en mathématiques et 8 doctorants en histoire.

Ces étudiants sont en prise avec un savoir sous sa forme universitaire. En tant que doctorants, ils sont confrontés à un savoir qu'ils participent à produire. Ce qui a été au cœur de la thèse d'Isabelle Hermet, c'est le rapport particulier qu'ils sont amenés à construire vis-à-vis de ce savoir et dans l'après-coup du choix disciplinaire. La question de recherche portait sur les raisons qui conduisent ces étudiants à opter pour la voie de la recherche et à s'engager dans un travail de thèse. Il s'agissait de montrer que les étudiants choisissent de s'orienter dans la discipline dont les caractéristiques conviennent à leurs postures subjectives et au rapport qu'ils entretiennent avec le savoir. Dans cette perspective, on s'attache à ne pas réduire les mécanismes psychologiques du choix à des contraintes externes, mais plutôt à privilégier une approche pluridimensionnelle du sujet qui prenne en compte le désir de savoir, les déterminants sociofamiliaux, les motions affectives qui le poussent à savoir. Les facteurs sociobiographiques (sexe, origine sociale, situation géographique, parcours scolaire...) ne produisent leurs effets que par la médiation d'une histoire singulière qui n'est pas dissociable des déterminations familiales et de la façon dont le sujet se montre capable de s'en détacher en effectuant ses propres choix. Il s'agit donc de prendre en compte à la fois les conditions externes de l'orientation dans les études et les éléments subjectifs qui amènent le sujet à se

mobiliser. Seule l’appréhension de cette double face objective et subjective permet de comprendre que l’orientation résulte d’un choix déterminé avant tout par les possibilités subjectives offertes par la discipline.

Isabelle Hermet a fait le choix d’interroger des doctorants inscrits dans des disciplines contrastées, qui suscitent aussi des réactions de l’ordre de la vocation. Elles sont représentatives du savoir de la science moderne, sur des pôles différents quant au rapport à la vérité par exemple.

La grille d’entretien utilisée, élaborée à partir d’une étude exploratoire antérieure, est centrée sur trois thèmes principaux :

- thème 1 : les motifs du choix disciplinaire (le moment du choix de la discipline, le parcours scolaire, l’influence éventuelle d’une personne ou d’un événement) ;
- thème 2 : les motifs de l’engagement dans la recherche (le moment du choix de la recherche, les caractéristiques du travail de recherche, les bénéfices et les contraintes du travail de recherche, l’influence éventuelle d’une personne ou d’un événement) ;
- thème 3 : les caractéristiques disciplinaires (la spécificité de la discipline, la scientificité de la discipline, le rapport savoir/vérité).

Les résultats montrent que les deux populations partagent une représentation des difficultés à faire de la recherche, mais différent sur la représentation de leur discipline.

Ces deux groupes d’étudiants ont en commun les raisons qui les ont amenés à choisir leur discipline, puis à s’engager dans la recherche. Ils insistent sur leur réussite scolaire antérieure et sur l’influence familiale. Mais, surtout, ils affirment ressentir une adoration pour leur discipline : les termes « adorer », « aimer » reviennent très souvent pour expliquer leur choix. L’engagement dans la recherche est ensuite motivé par une immense envie de savoir, sans limites : « *Quand on aime apprendre, on aime aller jusqu’au bout de ce qu’on peut apprendre. En DEA, on n’est pas complètement au bout de ce qu’on peut apprendre, donc c’est pour ça aussi qu’on va un peu plus loin* ».

Pour autant, le travail de thèse est perçu comme long, exigeant, compliqué, fait de renoncements pour pouvoir aboutir. « *[C'était] difficile à gérer psychologiquement. J'étais obligé pendant trois semaines presque, de ne voir personne. Enfin je me levais le matin. Je travaillais jusqu'au soir. Et tout ça pour moi, c'était vraiment dur* ». La volonté nécessaire pour travailler demande une grande discipline, une capacité à se couper des autres pour faire avancer le travail. Cette « souffrance » est malgré tout associée à une grande satisfaction intellectuelle, souffrance et plaisir étant intrinsèquement associés.

Là où les résultats diffèrent, c'est sur le contenu même du travail à produire. Le travail de l'historien est repéré par l'utilisation de verbes décrivant leur quotidien de chercheur. Il consiste à « fouiller », « exploiter » des documents, mais aussi à « interpréter », à donner du sens aux événements en les replaçant dans leur contexte. Les formes désignant l'objet étudié renvoient à des personnes (« paysan », « capitoul toulousain », etc.) dont il s'agit de reconstruire le parcours.

La description du travail en mathématiques est toute autre. Il est décrit comme ayant un rapport très fort à la vérité. « *Une science, c'est ce qui est expérimental. C'est à mon sens la définition d'une science ; or, on ne peut rien vérifier en histoire* ». La vérité dans le domaine des sciences « exactes » est, selon ces doctorants, une vérité formelle et rationnelle, où la vérification passe par un effort de formalisation visant à mettre en réseau des concepts, des signes, des tableaux, des chiffres et des symboles à partir de règles précises : « *Oui, il y a une vérité. D'abord, la démontrabilité des assertions. Donc on est dans un système. On a les axiomes. On a des règles de déduction dont on peut décider mécaniquement si telle ou telle démonstration est vraie ou pas* ». La définition de la vérité relève d'une démonstration et consiste dans la construction d'un enchaînement signifiant. Les doctorants en mathématiques emploient un vocabulaire qui montre une relation très affective à leur discipline, qui les comble intellectuellement : (« jouissif », « frustrer », « génial », « échec », « positif »). On peut dire que ces doctorants entretiennent un rapport intime, « profond » avec le savoir mathématique. Cette question du rapport à la vérité n'est pas abordée par les historiens.

Le savoir disciplinaire répond ici à des enjeux de personnalisation. Il est mis au service d'une position subjective et correspond au fonctionnement psychique de chacun (Hermet et al., 2001).

Enfin, d'autres résultats portent sur le rapport à l'avenir et les projets d'insertion professionnelle. Ces derniers ne sont jamais mis en avant pour expliquer le choix d'entrée en thèse, mais ils sont source d'inquiétude et d'incertitude. Les doctorants souhaitent, assez tardivement dans l'avancée de la thèse, faire carrière à l'université mais jugent ce projet peu réaliste.

Devenir maître de conférences n'est pas un aboutissement en soi, la thèse étant au départ engagée pour poursuivre une activité de recherche, pas pour faire carrière : *« Donc à partir du moment où j'ai vu que ça pouvait devenir une profession et pas simplement une passion [...] de toute façon, j'aurais continué à lire l'histoire même si j'avais fait un autre métier. Mais en voyant qu'il y avait quelques débouchés professionnels, à ce moment-là, je me suis décidé à poursuivre dans cette voie. L'obstacle, c'était de savoir si ça resterait simplement une passion privée ou peut-être essayer de faire quelque chose de plus professionnel ».*

En conclusion, pour ces étudiants, la thèse n'est pas mise au service d'une stratégie professionnelle, leurs projets d'avenir restant relativement flous. Pour eux, l'activité de recherche équivaut à une véritable activité de création et ne peut être envisagée uniquement dans une perspective économique : c'est avant tout dans un but d'accomplissement personnel que se conçoit l'engagement en thèse.

L'investissement du sujet dans des études longues, nécessitées par la formation à la recherche, ne peut se concevoir sans l'existence et le renforcement au cours des études universitaires d'un lien de plus en plus étroit entre le sujet et le savoir qui caractérise sa discipline. Le choix d'études n'est jamais joué d'avance. Il résulte de la mise en exercice d'une activité propre au sujet dans le travail de production et d'acquisition du savoir. Si le goût pour les études peut être (re)découvert et renforcé durant tout le parcours scolaire et universitaire au gré des circonstances (réussite dans telle ou telle discipline, rencontre avec un enseignant, etc.), la discipline ne prend sens que grâce à l'activité signifiante et l'expérience intime et subjective de l'étudiant.

8.4 Le rapport au savoir comme révélateur des choix d'orientation à l'université

8.4.1 Une recherche originale

La thèse soutenue par Fabienne Rousset est un point d'étape important pour moi. D'abord parce que c'est la première que j'ai fait soutenir, en codirection avec Myriam de Léonardis. Ensuite parce qu'elle s'inscrit dans la continuité d'un travail amorcé dès l'année de maîtrise, poursuivi en DESS de Psychologie de l'Accompagnement Professionnel, puis en DEA, année préparatoire à la thèse.

Prenant appui sur cette collaboration de trois ans, nous avons construit un sujet de thèse qui présente plusieurs points forts, dont une approche comparative et une méthodologie longitudinale.

La question à l'origine de la recherche portait sur les différences de rapport au savoir chez les étudiants en Institut Universitaire de Technologie (IUT), ici Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA), et chez ceux inscrits à l'université, ici la filière Administration Economique et Sociale (AES). L'élaboration de ce sujet est issue de lectures liées au champ de l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En effet, la massification observée à l'entrée à l'université nécessitait et nécessite toujours un choix de filière, de discipline et d'établissement d'enseignement supérieur. Or, on s'aperçoit au début des années 2010 (bien avant Parcoursup) que la filière IUT, formation courte et professionnalisante, attirait paradoxalement des étudiants ambitionnant de poursuivre leurs études après le DUT (deux étudiants sur trois poursuivent après l'obtention de leur diplôme). On observait alors un détournement des objectifs de cette filière créée dans les années 1960 pour former des « techniciens ». Les questions de recherche qui ont porté le sujet de thèse tournent autour des raisons du choix de filière (GEA ou AES) et de structure (IUT ou université). Ces choix sont-ils dépendants des formes de rapport au savoir des étudiants ?

Le deuxième point fort de la thèse résidait dans la volonté d'explorer le rapport au savoir des étudiants dans une perspective diachronique. Autrement dit, le rapport au savoir de chacun de nous, qui nous pousse à entreprendre certaines études, à nous détourner de certains types de savoirs, ce rapport au savoir est-il immuable ou évolue-t-il dans le temps ? Peut-on repérer des invariants dans les dimensions qui le constituent ou, au contraire, certaines dimensions sont-elles bouleversées du fait de la rencontre avec le réel disciplinaire ? Le deuxième objectif de la thèse a donc été de décrire les dimensions du rapport au savoir dans une population, ici les étudiants de GEA et d'AES, et de suivre ces étudiants sur trois ans avec un recueil de données chaque année. Cette méthodologie longitudinale est originale et peu usitée, car incompatible avec l'injonction à terminer une thèse en trois ans, ce qui est regrettable à bien des égards.

Cette question de l'évolution potentielle du rapport au savoir chez un sujet n'avait jamais été explorée sous cette forme longitudinale.

8.4.2 Un choix de populations contrastées

Le choix des deux populations ne tient pas du hasard. Rappelons qu'elles présentent des points communs (grande similarité des contenus disciplinaires, mêmes objectifs d'insertion professionnelle...) mais aussi des différences fondamentales. Ces ressemblances et différences sont à interroger au prisme du rapport au savoir notamment.

En effet, le choix de l'IUT est probablement un choix d'orientation stratégique guidé par plusieurs objectifs qui dépassent largement la seule insertion professionnelle. Ce choix peut répondre à des stratégies diverses :

- Avoir la possibilité de se réorienter rapidement si la formation ne plaît pas,
- Eviter des conditions d'études « compliquées » à l'université où l'on demande à l'étudiant d'être autonome,
- S'assurer un tremplin valorisé pour une poursuite d'études en utilisant le DUT comme une classe préparatoire, tout en ayant un encadrement proche de celui du secondaire.

De la même façon, quels sont les facteurs qui président au choix des étudiants d'AES ? Ont-ils d'ailleurs véritablement fait un choix ? En effet, la filière AES est l'une de celles où l'on repère une orientation que certains qualifient d'orientation « par défaut » des baccalauréats technologiques. Or, ces bacheliers y sont fortement représentés (environ 30% en 2010).

Ces derniers feraient le choix par défaut de l'université, les places disponibles en IUT étant majoritairement occupées par des bacheliers généraux. Cependant, il semble qu'ils ne soient pas préparés à ce type d'étude et ils « échouent » massivement. De fait, cinq ans après sa première inscription, environ un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en deuxième cycle ; beaucoup d'autres se réorientent (vers les Section de Techniciens Supérieurs, STS) ou abandonnent. Ainsi, seule la moitié des étudiants inscrits en première année poursuit dans la même discipline.

Ce constat est à corréler au fait que beaucoup d'étudiants inscrits en AES ont tenté d'intégrer des filières sélectives, et notamment des IUT, mais n'y sont pas parvenus, notamment en raison de résultats scolaires moins brillants que ceux obtenus par d'autres. L'université est donc bien souvent pour eux « un deuxième choix », qui n'est d'ailleurs pas formulé sur la base d'un projet professionnel.

Si ces deux populations sont intrinsèquement liées par leurs aspirations, la comparaison de leurs trajectoires permet d'appréhender ce qui préside au choix d'orientation, au moment de l'inscription dans l'enseignement supérieur, mais aussi de comprendre leurs cheminements ultérieurs.

Plus précisément, on constate que les populations présentent des spécificités liées à leur origine sociale et scolaire. A la rentrée 2010-2011, 1 437 104 étudiants se sont inscrits à l'université. Parmi eux, 20 244 ont intégré l'IUT GEA et 39 750 étudiants se sont inscrits à l'université en AES. Les étudiants en IUT ont majoritairement obtenu un baccalauréat général. Leur origine sociale reste également contrastée. 15% seulement des étudiants d'AES proviennent de la catégorie socio-professionnelle cadres et professions intellectuelles supérieures (c'est la discipline universitaire qui reçoit le moins d'étudiants de cette CSP), alors qu'ils sont 22,8%

en IUT tertiaire. Toutefois, ces éléments que l'on peut qualifier de sociologiques ne sont en rien explicatifs des différences observées et ne nous renseignent pas sur ce qui fonde le choix d'orientation.

Ces étudiants se différencient aussi en fonction de leur projet.

Ceux qui intègrent un IUT privilégient la « rentabilité » de leur formation sur le marché du travail (51,7%). Cependant, on sait que le projet professionnel n'est pas plus la garantie de la réussite universitaire, même s'il paraît communément admis que le passage du secondaire au supérieur est facilité par le projet personnel de l'étudiant, projet qui devient alors un facteur de motivation et donc de réussite (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1990). Il permettrait, dans ce contexte difficile qu'est l'université, de puiser en soi la motivation pour « s'accrocher » face à la difficulté liée à l'organisation même de l'institution (anonymat, autonomie) (Coulon, 1997).

Pourtant, de nombreux auteurs remettent en question cette injonction au projet pour réussir, arguant du fait que l'orientation se fait souvent plus par contrainte (orientation par défaut en raison de mauvais résultats scolaires) ou dans la continuité d'une réussite antérieure, que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat et al., 1997). Ces résultats sont aussi à mettre en perspective avec des études empiriques qui montrent l'absence de lien de causalité entre projet, motivation et réussite (Bernet, 2000 ; Forner & Autrey, 2000 ; Biémar et al., 2003). Avoir un projet professionnel clairement défini n'est pas forcément une garantie pour effectuer un choix d'études qui convienne à l'étudiant et dans lequel il réussira.

Cette relation posée « a priori », selon laquelle l'étudiant maximise ses chances de réussite lorsqu'il choisit sa filière d'études supérieures en fonction d'un projet personnel mûrement réfléchi, doit être interrogée. L'étudiant subit une véritable « injonction au projet », à la fois « paradoxale », car le choix est souvent fait par la contrainte, mais aussi « infondée », car la focalisation de l'étudiant sur un projet professionnel le fait parfois passer à côté d'un rapport « positif » aux savoirs universitaires, rapport central dans sa réussite (Biémar et al., 2003).

Projet professionnel et intérêt intellectuel pour les études ne sont pas automatiquement corrélés, le projet ne permettant pas non plus d’appréhender correctement le savoir tel qu’il est dispensé à l’université. Le savoir universitaire est spécifique et les étudiants ne sont pas tous préparés à le travailler. Les principales motivations avancées pour intégrer l’IUT sont « l’encadrement » et « l’aspect professionnel » de la filière. La durée courte des études en fait une structure intermédiaire entre l’université et les STS : « de ce fait, le choix de l’IUT n’apparaît pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d’accéder à une autre étape de formation professionnelle » (Ertul, 2000, p. 187).

Ce qui fonde la thèse est alors de comprendre le sens que les étudiants donnent à leurs activités d’études en repérant les éléments déterminants des situations dans lesquelles se met en œuvre le rapport au savoir. L’environnement social « n’agit pas de façon extérieure et déterministe sur un individu qui aurait un statut d’objet » ; il exerce une influence « à travers des sens personnels que chacun se construit sur le monde » (Rey et al., 2005, p. 12).

La population étudiante se doit alors d’être appréhendée en fonction de caractéristiques propres. Comme l’écrit Colette Laterrasse à propos des étudiants qui investissent massivement l’enseignement supérieur : « leurs attentes envers l’enseignement universitaire, leurs stratégies d’étude, leur manière d’être étudiants, [...] montrent leur peu de familiarité avec les valeurs et les méthodes de l’enseignement universitaire » (Laterrasse, 2002, p. 82). L’objectif est alors de mettre en évidence « les modalités selon lesquelles l’étudiant interprète et donne sens à ses études » (Rey et al., 2005, p. 21), et non de s’appuyer sur une simple différence de capital culturel ou social.

8.4.3 De la spécificité du savoir dispensé à l’université

Fabienne Rousset décrit dans sa thèse, afin de les opérationnaliser, les cinq dimensions repérées par Rey (2005) qui interagissent et peuvent entraîner un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants dans l’appropriation des savoirs.

La première dimension tient à « la question du sens des énoncés ou des concepts » (Rey et al., 2005, p. 13) pour le sujet. L’étudiant peut être pris dans deux logiques

différentes. Soit il privilégie la dimension pragmatique du sens, auquel cas il n'arrive pas à accéder aux contenus de pensée décontextualisés et il reste ainsi dans une « vision pointilliste et quantitative du savoir » (Rey, 1999, p. 64) ; soit il arrive à faire le lien entre les éléments appris et il accède ainsi à la problématisation.

La deuxième dimension renvoie à « la question de ce qui est important dans le savoir » (Rey et al., 2005, p. 15) pour le sujet. Dans le cadre d'un savoir mouvant, la pratique de l'enseignant consiste à favoriser la mise en perspective, le débat, la problématisation. C'est la « pratique source ». Ce savoir n'est pas toujours, et même rarement, en licence, axé sur la pratique professionnelle, la « pratique-cible ». Or, pour certains, le savoir ne fait sens que quand il est clairement rattaché à une pratique professionnelle, alors que, pour d'autres, il est digne d'intérêt même s'il ne leur paraît pas directement utile.

La troisième dimension porte sur « la question du contrat didactique » (*ibid.*, p. 17), c'est-à-dire dans la relation qui détermine la position, les règles, les attendus, les comportements de chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné. Mais ce contrat ne peut jamais être totalement explicite ; on ne peut pas tout dire : « dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme peu explicites.

La quatrième dimension pose « la question de la relation affective et identitaire au savoir » : le savoir oblige le sujet à une posture identitaire. Ainsi, « être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Charlot et al., 1992, p. 30). Se confronter au savoir peut bouleverser les sujets et les convoquer affectivement. Pour certains, cela peut prendre la forme d'une relation affective à l'enseignant, laquelle conditionne l'apprentissage.

Enfin, la dernière dimension renvoie aux « difficultés liées aux attitudes d'étude » (*ibid.*, p. 18) qui peuvent s'appréhender dans les pratiques d'étude (assister au cours, activités de l'étudiant en cours...) adoptées par les étudiants et leur façon de se mobiliser. Elles indiquent ainsi une certaine conception du savoir.

Ces dimensions incitent à se poser de nouvelles questions pour déterminer ce qui est en jeu dans le choix d'orientation. Pour comprendre le rapport au savoir des

étudiants, il faut saisir le « sens » qui est attribué aux études : qu'est-ce qu'apprendre pour le sujet ? Quelles représentations a-t-il des savoirs appliqués et théoriques ? Quel est le « sens des concepts » pour le sujet ? Comment perçoit-il le contrat didactique et quels sont ses effets sur le savoir ? Quelles sont ses « attitudes d'étude » ?

Le sens attribué aux études s'appréhende également dans le rapport à la discipline. Ainsi, cela renvoie à des questions de l'ordre : le choix de formation est-il monodisciplinaire ou pluridisciplinaire ? Quelle est l'antériorité du goût pour la discipline ? Est en jeu aussi le rapport à l'institution : est-elle un lieu de savoir, d'apprentissage, de rencontre ? Enfin, la dynamique familiale, l'histoire sociofamiliale dans laquelle le sujet est inscrit, intervient dans le sens donné aux études : dans quelle mesure la famille est-elle intervenue dans la scolarité et dans le choix de discipline et de filière ? Quel est son positionnement par rapport au choix de l'étudiant ?

Le travail engagé empiriquement s'est fait auprès d'étudiants ayant suivi le cursus IUT GEA, et d'étudiants en section AES à l'université.

Ces deux catégories d'étudiants étaient particulièrement intéressantes car, sur la base d'une formation quasiment identique en termes de contenu disciplinaire, elles revêtent aussi des différences en termes de modalités d'enseignement (*ratio* notamment entre enseignement théorique et enseignements appliqués), de durée des études, de finalités de ces études.

Ainsi, on repère que :

- Les étudiants inscrits en IUT GEA préparent un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) en deux ans à l'IUT. Ils ont été interrogés en 1^e année de DUT, en 2^e année de DUT et l'année suivant l'obtention du DUT.
- Les étudiants en faculté d'AES s'engagent dans des études pouvant aller de la Licence au Master à l'université. Dans le cadre de cette étude, ils ont été interrogés en première année de Licence (L1), puis en deuxième année de Licence (L2) et enfin en troisième année de Licence (L3).

Les modalités de recueil des données ont permis :

- de savoir ce que ces étudiants devenaient (poursuite d'études, insertion professionnelle, arrêt de la formation) et d'appréhender l'évolution dans le temps des dimensions citées ci-dessus,
- de repérer leur conception « a priori » des études envisagées et leur conception « éclairée », c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité, et d'observer les conséquences sur leur trajectoire de formation,
- de comprendre dans quelle mesure le type de filière (professionnelle ou universitaire), de discipline ou encore la durée d'études ont un impact sur le choix de la formation et sur la poursuite d'études qui s'en suit, notamment pour les diplômés d'IUT.

8.4.4 Des résultats révélateurs des formes de rapport au savoir

Le tableau ci-dessous récapitule les effectifs à chaque point-étape et les proportions de déperdition d'effectifs d'un temps à l'autre.

	T1	T2	T3
GEA	147	93	35
AES	118	76	21
N	265	169	56

Tableau 6. Effectifs réels : questionnaires recueillis

Pour rappel, cette étude visait à appréhender l'effet de l'interrelation des caractéristiques socio-biographiques et du rapport au savoir dans le temps sur le choix d'orientation IUT GEA *versus* université section AES, et sur la poursuite d'études.

Le recueil des données a été réalisé à l'aide d'un questionnaire de huit pages et d'environ 200 questions, élaboré après des entretiens de pré-enquête semi-directifs. Il comprenait cinq rubriques principales : des variables objectives (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle des parents, parcours scolaire objectif) et des

variables subjectives (sens attribué au parcours scolaire, raisons du choix, attentes, projets, rapport au savoir et sa stabilité dans le temps, dynamique familiale).

Afin d'effectuer une exploitation transversale des données, ces dernières ont été traitées grâce à une technique d'analyse des données textuelles informatisée avec le logiciel « ALCESTE » (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte). Je vais présenter ici certains résultats, ceux qui permettent de répondre au moins partiellement aux deux questions qui ont orienté la thèse : existe-t-il une différence de rapport au savoir chez les deux populations d'étudiants ? Le rapport au savoir est-il stable dans le temps ?

- Comparaison entre les deux populations

Je vais reprendre ici les éléments qui permettent de qualifier les deux populations. Elles présentent certains points communs et certaines divergences aussi.

Profil des étudiants de GEA

Les étudiants de GEA ont un parcours scolaire de bonne ou très bonne qualité ainsi qu'une perception positive de leur parcours. Ils ont une origine familiale socio-professionnelle favorisée. Ceci confirme les observations selon lesquelles les plus favorisés investissent des filières jugées plus rentables et d'où les groupes moins favorisés seront exclus (Arum et al., 2007). On parle d'un « embourgeoisement » des filières du supérieur avec un recrutement social des filières les plus prestigieuses et des filières courtes (Arrow, 1973).

Les raisons de leur choix de formation montrent un véritable choix de filière en IUT ; on peut parler d'orientation « scolaire » (Guichard & Huteau, 2007), avec, paradoxalement, très peu d'attentes professionnelles.

Les étudiants de GEA veulent poursuivre leurs études tout en ayant la sécurité de posséder un diplôme valorisé sur le marché de l'emploi. Ils ont donc des attentes en matière de compétences professionnelles à posséder qu'ils ne peuvent pas trouver dans la filière universitaire généraliste. La stratégie des étudiants de GEA renvoie

à une logique d'excellence selon laquelle, pour accéder à des positions sociales et professionnelles valorisées, les sujets souhaitent intégrer des filières prestigieuses (de par leur sélectivité), mais également poursuivre des études les plus longues possibles (Guichard, 2006).

Tout nouvel entrant dans l'institution universitaire est obligé de s'approprier une nouvelle culture : il traverse une période d'affiliation durant laquelle s'apprend le métier d'étudiant (Coulon, 1997). Il s'agit d'une affiliation institutionnelle mais aussi d'une affiliation intellectuelle. En choisissant un IUT, les étudiants de GEA s'engagent dans une filière proche du secondaire, en termes d'encadrement et de proximité avec les personnels enseignants et administratifs. En cela, l'affiliation institutionnelle est relativement facile pour eux. Par ailleurs, ils font également le choix d'une formation professionnalisante et s'engagent ainsi, en connaissance de cause, dans une affiliation que l'on peut qualifier de professionnelle. L'affiliation intellectuelle semble alors conforme à leurs attentes.

Profil des étudiants en AES

A l'inverse des étudiants de GEA, l'orientation en AES est subie et correspond souvent à un second choix, après un refus en filière courte.

Pour l'étudiant-type d'AES, le choix d'orientation n'est pas fondé sur l'attrait pour les spécificités de la filière, ni sur la poursuite d'études (ce qui laisse penser plutôt à une orientation négative (Guichard, 2006) ou une orientation par défaut (Lemaire, 1998). Pour les étudiants d'AES, l'affiliation institutionnelle et intellectuelle, conformément aux objectifs pédagogiques universitaires, ne peut être professionnalisée.

Notons qu'en revanche, pour les étudiants d'AES, le fait d'entrer à l'université les conduit à se confronter à des règles institutionnelles nouvelles et complexes. En cela, l'affiliation institutionnelle peut être plus difficile. De même, le rapport au savoir est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés, mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique. Leur affiliation intellectuelle est donc plus complexe.

Comparaison sur quelques dimensions du rapport au savoir

Pour ce qui est du rapport au savoir, des différences apparaissent entre les deux populations. Sur la représentation des savoirs, pour les étudiants de GEA, les études sont perçues comme instrument d'insertion professionnelle. De ce fait, ils ont une vision très utilitariste des savoirs ; ils ne les considèrent pas pour eux-mêmes (Chevallard, 1999). Le savoir ne semble faire sens que lorsqu'il est rattaché à une pratique professionnelle. Ils sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir faisant davantage appel à leur future pratique professionnelle (« pratique-cible » ; Rey et al., 2005, p. 15). Les étudiants de GEA privilégient clairement la dimension pragmatique du sens. Ils n'arrivent pas à accéder à des contenus de pensée décontextualisés et adoptent ainsi une « vision pointilliste » des savoirs (Rey, 1999, p. 64). On parle même de parcellisation. Ils n'acceptent pas la suspension provisoire de sens et considèrent des énoncés de façon isolée.

A l'opposé, pour les étudiants d'AES, le savoir est digne d'intérêt pour lui-même, même s'il ne leur paraît pas directement utile. Ils semblent percevoir une cohérence des savoirs entre eux et accèdent ainsi à la problématisation, le savoir prenant sens. Ils sont dans un authentique engagement dans le savoir.

La stabilité du rapport au savoir

Les résultats de l'étude longitudinale confirment la stabilité dans le temps des différences de rapport au savoir entre étudiants d'IUT et d'université.

La vision utilitariste des savoirs des étudiants d'IUT se maintient en T2 mais disparaît en T3 dans leur nouvelle formation. Ceci s'explique par le fait qu'ils s'inscrivent dans des filières moins professionnalisantes. A l'IUT, en T1 et T2, les études ne constituent pas un moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes ; elles correspondent à « un ensemble de formalités qu'il est nécessaire d'accomplir pour atteindre un type de position sociale », (Rey, 1991, p. 64). Cela illustre tout à fait l'idée de l'IUT comme tremplin pour poursuivre de longues

études. Par ailleurs, la vision pointilliste des étudiants d'IUT, si elle ne se maintient pas en T2, réapparaît en T3 dans leur nouvelle formation. Enfin, en T3, émerge une vision quantitative du savoir : les diplômés de DUT veulent accumuler des connaissances.

En revanche, pour les étudiants d'AES, la représentation des savoirs devient plus appliquée en T3. On peut supposer que l'échéance de leur insertion s'approchant, ils sont davantage dans l'attente d'un savoir faisant appel à leur future pratique professionnelle (« pratique-cible » ; Rey et al., 2005, p. 15).

L'absence de posture utilitariste est stable en T2 : les savoirs valent toujours par eux-mêmes. Ils sont dans un « authentique engagement dans le savoir » (Rey et al., op. cit., p. 20). Enfin, les étudiants d'AES pensent toujours que l'institution n'est pas un lieu d'apprentissage professionnel, mais que c'est un lieu de savoir.

Le dernier temps de recueil, en troisième année de formation, montre que les étudiants d'IUT ayant poursuivi leurs études diffèrent des poursuivants d'AES du point de vue de leurs caractéristiques socio-biographiques et psychologiques, dont leur rapport au savoir.

Ces éléments vont guider la conclusion sur les résultats issus de cette thèse.

En effet, les résultats de l'étude longitudinale sur les deux années suivant l'inscription dans le supérieur indiquent que les poursuivants d'IUT ont eu un parcours scolaire différent de celui des poursuivants d'AES. Un an après la primo-inscription dans le supérieur, nous observons des poursuites d'études, des réorientations, et des abandons plus ou moins présents selon le type de filière. Plus précisément, on voit que les étudiants d'IUT sont marqués par un faible taux de redoublement et d'abandon. A l'inverse, les études universitaires, et notamment celles des étudiants d'AES, présentent un fort taux d'abandon et un taux de redoublement moyen. Or, l'abandon et le redoublement dépendent fortement de la qualité du parcours antérieur et de la série du baccalauréat (notamment les titulaires d'un baccalauréat technologique), mais aussi de la capacité de l'étudiant à trouver du sens dans ses études (Convert, 2008).

Le parcours antérieur et notamment la série du bac semblent déterminants dans les logiques de poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Les étudiants d'IUT sont pour beaucoup des bacheliers ES et S. En choisissant l'IUT, ils sont dans une logique d'excellence, mais aussi dans une logique « payante » du fait de la poursuite après le DUT.

A l'inverse, à l'université en section AES, on retrouve une forte proportion de bacheliers technologiques et même professionnels. Nombre d'entre eux sont dans une orientation négative, subie (Guichard, 2006). Face aux logiques de poursuites d'études massives des étudiants d'IUT, on a en AES, au contraire, affaire à de multiples redoublements, réorientations et abandons.

Si le projet de d'études n'est pas présent dès le départ chez les étudiants d'AES, il apparaît progressivement. On peut supposer que les meilleurs étudiants envisagent petit à petit, en fonction de leur réussite, de poursuivre leurs études.

Ces résultats illustrent à quel point les étudiants s'insèrent dans des trajectoires complexes, ne pouvant être entièrement saisies par les seules explications sociologiques et vocationnelles. Si certains auteurs ont pu montrer que l'orientation se fait souvent plus par contrainte ou dans la continuité d'une réussite antérieure que par goût ou intérêt disciplinaire (Berthelot, 1993 ; Boutinet, 1999 ; Duru-Bellat et al., 1997), ces résultats, éclairés par le modèle du rapport au savoir, soulignent la part active que prend le sujet dans son orientation. Ce modèle soulève les paradoxes de l'injonction au projet et permet de mieux cerner l'expérience singulière des étudiants à travers le sens qu'ils accordent à leurs études. Le rapport au savoir renvoie à la mobilisation des étudiants et tient compte non seulement de l'ensemble des déterminants objectifs tels que les contextes social et familial du sujet, mais aussi de la manière dont le sujet se les approprié.

8.5 Conclusion

Il est évident que l'on ne peut tirer les mêmes conclusions sur la portée heuristique des résultats présentées ici, non pas à cause d'une représentativité des échantillons de sujets étudiés, mais bien du fait de la méthode, qui reste quantitative. Elle présente un intérêt par l'émergence de profils-types (Passeron, 1970), mais ne permet pas de répondre à la question du « fait psychologique » de Politzer, à l'intérêt à porter sur le « je ».

Des échantillons conséquents comme ceux travaillés dans la thèse de Fabienne Rousset ou dans l'étude des primo-entrants procurent, me semble-t-il, des résultats moins intéressants que ceux obtenus par une approche plus qualitative.

Cette approche est utilisée dans des travaux récents portant sur le rapport au savoir des étudiants ou sur les raisons du choix d'orientation à l'université. Je reprends ici certains résultats mis au jour parce qu'ils peuvent m'aider à impulser de nouvelles recherches.

Baillet (2017), à partir d'une étude qualitative portant sur cinq étudiantes en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles, s'est interrogée dans un premier temps sur leurs attentes vis-à-vis de l'université et sur leur rapport à l'apprendre. Ces attentes sont variées et vont du développement de soi à apprendre un métier, en passant par développer un esprit critique. Apprendre couvre aussi un éventail assez large de réponses, qui va « d'acquérir ou mémoriser de nouvelles informations ou compétences » jusqu'à « se découvrir, s'ouvrir au monde » (Baillet, op. cit., p. 141).

Les résultats qui portent sur la scientificité de la psychologie qui m'intéressent particulièrement puisque que cette question est à l'origine de cette habilitation à diriger des recherches. Quand on demande aux étudiantes « la psychologie est-elle une science ? », elles répondent oui mais en mettant en avant des arguments différents. Le premier bloc d'arguments porte sur le caractère empirico-expérimental de la science (la méthode expérimentale, l'usage de statistiques...) et

l'existence de cadres théoriques. Le deuxième bloc porte sur la connexion entre la psychologie et des sciences plus « dures » comme la biologie, la chimie ou la neuroanatomie. La scientificité de la psychologie tiendrait donc de sa méthode, ici expérimentale, renvoyant à des modèles dits de science « dure ». Mais l'intérêt d'utiliser ce modèle en sciences humaines, et en psychologie particulièrement, est discutable, comme je l'ai souligné dans le chapitre 5.

Enfin, l'articulation entre savoir et vérité est illustratif également de la population étudiante et de ses difficultés. Soit les étudiantes n'arrivent pas à distinguer les deux notions ; soit elles les distinguent en rabattant le savoir du côté de la modélisation. Le savoir est considéré comme évolutif, en cours de construction et donc trop instable pour avoir statut de vérité.

Baillet (2021) souligne que les difficultés rencontrées par les étudiantes concernent en premier lieu ce qu'elle appelle la pratique-source, c'est-à-dire le savoir du chercheur, contextualisé, non stabilisé. La méthode retenue dans cette recherche, l'usage d'entretiens individuels, s'intéresse à la position subjective des étudiantes. Une difficulté de l'approche du rapport au savoir tient aussi à ses modalités de recueil des données empiriques. En effet, si l'utilisation de questionnaires facilite le repérage de certains profils des populations avec lesquelles je travaille, seule l'analyse qualitative d'entretiens permet d'envisager véritablement le type de rapport au savoir construit par chacun, dans la mesure où il n'y a de rapport au savoir que singulier.

Un deuxième axe de discussion à partir de mes travaux tourne autour de la question de l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, du rapport à la discipline et, plus généralement, de l'égalité d'accès au savoir selon son origine sociale ou son genre. Ceci interroge la question de l'orientation et de ses pratiques, mais aussi l'enseignante et la chercheuse que je suis.

Les chiffres récents publiés par le CEREQ (2022) montrent que la Génération 2017¹ est une génération très diplômée : 78% sont au minimum bacheliers, 47%

¹ La Génération 2017 est représentative des 746 000 individus primo-sortants de formation initiale durant l'année scolaire 2016-2017. Ces sorties vont des élèves quittant l'enseignement secondaire

obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Pour autant, les phénomènes observés dans les années 2010 perdurent. Les filles sont plus diplômées que les garçons (25% obtiennent un diplôme du supérieur contre 21% pour les garçons). Elles représentent 60% des diplômés de master mais restent cependant peu présentes dans les spécialités scientifiques et techniques (45%), dans les écoles d'ingénieur (38%) et parmi les docteurs hors santé (42%). L'accès aux études dans le supérieur reste aussi très marqué socialement : 57% des enfants de cadre sortent avec un diplôme élevé, contre 8% des enfants d'ouvriers.

Enfin, les sorties du système scolaire, quel que soit le niveau, sont souvent contraintes. Les raisons financières ou familiales sont avancées par 41% des non-diplômés. Mais ce qui est aussi exprimé, c'est une sortie faute de trouver un écho favorable à ses aspirations de formation, en raison de résultats scolaires insuffisants (16%), d'une formation refusée (9%) ou de l'éloignement de la formation envisagée (7%).

Ces chiffres très actuels montrent que les logiques à l'œuvre dans le processus d'orientation produisent les mêmes effets d'une décennie à l'autre (Herbaut, 2019).

Le palier auquel je me suis intéressée, celui du lycée vers l'université, est particulièrement affecté par le changement de logique depuis l'instauration d'APB (Admission Post-Bac) de 2009 à 2017, puis de Parcoursup depuis 2018. Le mode de fonctionnement de ces plateformes tient à l'appariement entre des vœux de lycéens et des places offertes dans les formations. Soulignons ici que ce système est basé sur des algorithmes, ce qui laisse supposer que les éléments plus « subjectifs » du dossier (lettres de motivation) ne sont pas évalués (Clément et al., 2019). Le Groupe Jean-Pierre Vernant² a estimé :

sans diplôme aux étudiants titulaires d'un doctorat. 25 000 jeunes ont été interrogés entre septembre 2020 et mars 2021 sur leur parcours scolaire et leurs trois premières années de vie active.

² Le groupe Jean-Pierre Vernant a été créé en 2014. Il a élaboré des textes collectivement et anonymement, avec des contributeurs et des relecteurs chaque fois renouvelés. (<http://www.groupejeanpierrevernant.edu.eu.org/parcoursup.html>)

En imaginant que l'on puisse classer un candidat en passant cinq minutes sur son dossier, le classement des 7 millions de vœux déposés sur Parcoursup consommerait deux siècles de travail – 80 000 journées de 7 heures. Sachant que ce travail ne repose pas que sur le moulinage avec des algorithmes opaques, mais aussi sur une étude réalisée par des enseignants-chercheurs, que de temps passé à autre chose que notre métier.

La difficulté majeure de ce système tient à la pénurie de places offertes par rapport au nombre de demandes. Tout le monde ne peut être contenté, non en raison de la qualité de son dossier, mais parce que certaines formations sont sélectives et offrent un nombre de places très limité. Beaucoup de jeunes n'ont aucune affectation proposée à l'issue du premier tour et, parmi eux, beaucoup sont issus des baccalauréats technologiques et professionnels (Clément et al., 2019). Ceci entraîne un recul des candidatures en licence pour ces lycéens, montrant là une forme d'impuissance acquise : pourquoi se porter candidat puisque, de toute façon, on ne sera pas retenu ?

A l'échelle nationale, la baisse du nombre moyen de vœux en licence touche tous les bacheliers quelle que soit la série du baccalauréat, mais de manière plus remarquable les bacheliers technologiques (-44%) et professionnels (-49%), déjà peu enclins à postuler dans le passé. (Clément et al., 2019, p. 154)

Dans le même temps, les demandes de filières courtes explosent chez ces bacheliers ; elles restent celles dans lesquelles ils arrivent à se projeter, soulignant ainsi que « le nouveau système d'affectation rappelle chacun à sa place dans l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur » (Clément et al., 2019, p. 155). Cette politique produit aussi des effets pervers, amenant les « recalés » du premier tour à s'inscrire dans des filières moins attractives, qu'ils choisissent par défaut.

Cette procédure inverse le processus de choix. Ce n'est plus l'étudiant qui décide, c'est la formation. Il n'a donc plus la possibilité de faire sa propre expérience, de se tromper. Or, faire l'expérience de l'entrée à l'université peut avoir des effets bénéfiques qui dépassent largement le fait de réussir, ou pas, sa première année :

« juger [...] de l'efficacité de cette première année selon les seuls taux d'étudiants qui la réussissent du premier coup revient à occulter les autres fonctions qu'elle remplit » (Romainville & Michaut, 2012, p. 254). La première année d'université est aussi une étape de transition, de rupture entre l'enfance et l'âge adulte (Coulon, 2005 ; De Ketele, 1990 ; Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022), d'initiation à des attentes qui font grandir.

Cette étape, qualifiée de transition, est fondamentale pour passer à l'âge adulte. Des travaux récents portent sur ce passage, chez les étudiants (Olry-Louis & Soidet, 2020 ; Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022). Des analyses de type biographique menées auprès d'étudiants inscrits en première année de psychologie permettent de mobiliser des dimensions socio-historiques, mettent au jour les moments de rupture, les épisodes décisifs, les rencontres importantes pour un sujet. Tous ces éléments viennent s'intégrer dans une histoire qui fait sens. Tout ceci doit donner aussi une impulsion particulière aux pratiques d'accompagnement à l'orientation, à l'université ou ailleurs.

La question de l'orientation, genrée, est également à interroger. On observe toujours une sous-représentation des filles dans l'ingénierie ou la physique et une sur-représentation dans le domaine des sciences humaines et sociales. Les recherches se sont multipliées depuis les années 1980 pour expliquer ces tendances (Le Feuvre, 2013). Les travaux pionniers (Terlon, 1985 ; Marry, 1989 ; Desplats, 1989) décrivaient les liens entre les études et les professions scientifiques chez les femmes. Désormais, on repère deux types de perspectives (Blanchard, 2021) : celle centrée sur les élèves/étudiants et celle qui analyse le rapport à leur environnement (famille, pairs...). Le travail de synthèse réalisé par Marianne Blanchard (2021) montre que :

- le palier qui sépare filles et garçons reste le baccalauréat (Rossi-Neves & Rousset, 2010 ; Fontanini, 2011 ; Avenel, 2012 ; Lermusiaux, 2019),
- les filles ont tendance à se sous-estimer davantage que les garçons et elles adhèrent aux stéréotypes de genre (Steele, 1997 ; Ridgeway & Correll, 2004) : les filles seraient naturellement moins brillantes que les garçons et si elles obtiennent malgré tout de meilleurs résultats, c'est davantage dû aux efforts fournies qu'aux qualités intrinsèques (Fennema et al., 1990 ; Furnham et al., 2002),

- Lorsque les filles font le choix des études scientifiques, elles le font par intérêt pour la discipline, pour le plaisir de les étudier pour elles-mêmes (Kalali, 2019), alors que les garçons ont un rapport plus instrumental à ces disciplines (Ferrand, 1994),
- Les carrières scientifiques sont peu investies pour pouvoir concilier vie au travail et vie hors travail, ce que les filles n’imaginent pas pouvoir faire dans des métiers « masculins » (Glass & Camarigg, 1992).

Que faire alors devant ce constat ?

En tant qu’enseignante, je pense qu’il est important de prendre en compte les éléments qui nous permettent d’améliorer notre pratique. Les croyances épistémologiques qui s’intéressent aux pratiques des enseignants (Bilen, 2013 ; Erdamar & Alpan, 2013 ; Topçu, 2013) ou aux étudiants (Therriault & Fortier, 2019) « contribuent à caractériser la pensée et les conceptions d’individus à propos de la nature de la connaissance et des processus qui mènent à son acquisition, à sa production et à sa validation » (Baillet & Therriault, 2021, p. 132).

Le rapprochement avec la notion de rapport au savoir peut contribuer à éclairer les difficultés liées à la transmission et l’acquisition de savoirs (Therriault et al., 2020), en combinant des grilles d’analyses qui deviennent complémentaires, afin de travailler la conception du savoir, les freins à l’apprentissage, tant du côté des étudiants que de celui des enseignants.

Le sujet apprenant, qu’il soit confronté à son propre savoir, au savoir qu’il peut avoir sur lui-même, à un savoir figure générale de l’apprendre ou à un savoir disciplinaire, « c’est toujours dans la part qu’il prend vis-à-vis de sa propre existence que le sujet se manifeste » (Buznic-Bourgeacq & Terrasse, 2020, p. 74).

Chapitre 9 : Les projets

« Les récits de soi sont indispensables pour atteindre le sujet aux prises avec le problème de son existence, du sens de ses actes pour lui et pour les autres »

(Philippe Malrieu, 2003, p. 25).

Je souhaite présenter dans ce chapitre 9 deux projets de recherche que ce travail de bilan a suscités. Le premier concerne l'accompagnement collectif de personnes en situation de reclassement professionnel. Je participe pleinement à ce projet en tant que membre de l'équipe de Psychologie sociale du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie. Le second, que j'ai impulsé et qui est sous ma responsabilité, a l'originalité de mettre en perspective le rapport au savoir et la construction de l'identité professionnelle de futurs psychologues en interrogeant la dimension éthique au cœur de la pratique du psychologue.

Puis j'évoquerai ma volonté de développer mon implication dans des réseaux de recherche mobilisant les objets qui m'intéressent.

Enfin, au carrefour de l'enseignement et de la recherche, et dans une perspective de formation à la recherche par la recherche, je présenterai la journée d'étude, impulsée par le master Psychologie de l'Accompagnement Professionnel dont je suis responsable, soutenue par le Laboratoire LPS-DT, intitulée « Travail, néolibéralisme et subjectivité ».

9.1 Développer des projets de recherche

Les projets de recherche présentés ici portent à la fois sur une impulsion de projets nouveaux et sur un développement de projets en cours. Ils sont en tout état de cause travaillés collectivement.

Projet 1 : Accompagner le reclassement professionnel et libérer la parole

Le premier projet a trait à la question du travail, et plus particulièrement à la souffrance qui peut y apparaître et au traitement qui en est fait. Je suis engagée dans une opération de recherche coordonnée par Isabelle Faurie qui implique une grande partie des chercheurs de l'équipe de Psychologie sociale du travail et des organisations. Interdépendances des milieux de vie.

Le décret n° 2019-172 du 5 mars 2019 institue, en France, une obligation de préparation au reclassement des fonctionnaires territoriaux reconnus inaptes à l'exercice de leurs fonctions. Ce dispositif, appelé Période de Préparation au Reclassement (PPR), vise à accompagner ces agents dans leur parcours de reconversion professionnelle. La volonté est de faciliter ce processus chez des agents ayant une santé altérée, afin de favoriser leur maintien en emploi.

Dans le cadre de ce dispositif, l'équipe de recherche a été sollicitée par la Mairie de Toulouse et par Toulouse Métropole, qui ont souhaité s'appuyer sur l'expertise de chercheurs en psychologie sociale du travail et des organisations, dans un double objectif :

- 1) Mettre en œuvre des ateliers collectifs pour accompagner dans leur parcours de reconversion professionnelle les agents reconnus inaptes à leur cadre d'emploi ;
- 2} Soutenir la professionnalisation des agents en charge de la coordination du retour au travail (CoRAT¹) ainsi que le développement du dispositif.

¹ Le CoRAT est un professionnel qui facilite le retour au travail d'un travailleur présentant une incapacité au travail. Il articule son intervention avec les différents acteurs qui peuvent être impliqués dans le processus de retour à l'emploi (supérieur ou gestionnaire immédiat, représentant syndical, professionnels de la santé, assureur, etc.).

L'équipe de Psychologie Sociale du Travail et des Organisations du Laboratoire LPS-DT a donc été contactée en raison de ses compétences dans le champ du travail et de la santé au travail, et plus spécifiquement pour celles relatives à l'analyse des dynamiques psychologiques et psychosociales mobilisées dans les situations de transitions professionnelles.

Cette expertise a déjà été mise au service de recherches – actions au sein de différents organismes publics et privés ainsi que dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse de dispositifs d'accompagnement professionnel (Almudever et al., 2013 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998 ; Duarte, 2019 ; Dupuy et al., 2016 ; Faurie & Almudever, 2020 ; Faurie, 2016; Lagabrielle, 2016 ; Le Blanc et al., 2007).

Ces recherches ont permis de développer et d'approfondir des connaissances scientifiques relatives aux processus de déconstruction/reconstruction des rapports au travail et au métier. Elles ont permis aussi de repérer le rôle joué par le collectif dans le dépassement de la situation de transition et dans l'élaboration de projets de reconversion.

Il a donc été signé un contrat de recherche-action² participative entre le laboratoire LPS-DT, d'une part, et la Mairie de Toulouse et Toulouse Métropole, d'autre part, en novembre 2020.

Plus précisément, l'analyse de la demande institutionnelle a permis de poser les axes suivants :

- Comprendre les significations et les enjeux de la déclaration d'inaptitude professionnelle en vue de prévenir les risques de désinsertion professionnelle et les atteintes à la santé ;
- Développer l'analyse collective des situations de reconversion dans une démarche participative. Il s'agira de mobiliser les ressources du

² Ce contrat, intitulé « Recherche-action. Processus de reconversion professionnelle et professionnalisation des acteurs institutionnels », a été signé pour un montant de 50 000 euros HT. La responsable scientifique du contrat est Isabelle Faurie.

collectif pour accroître les capacités d'action des travailleurs en situation d'inaptitude, afin de surmonter leurs freins et appréhensions et permettre leur participation à la production de connaissances scientifiques sur le processus de reconversion ;

- Analyser la spécificité du CoRAT au sein du système organisationnel, de manière à contribuer à la professionnalisation des agents concernés et au bon fonctionnement du dispositif.

L'étude par le cadre des transitions professionnelles souligne que ces dernières constituent un changement marquant dans la vie d'un individu et qu'elles ont des incidences sur ses conduites, ses rôles, ses représentations (Guichard & Huteau, 2007 ; Vonthron & Vayre, 2017). Parmi ces transitions, on repère celle qualifiée d'événementielle qui renvoie à une crise à surmonter, que celle-ci soit ou non prévisible (Guichard & Huteau, 2007 ; Pouyaud & Vignoli, 2013). La déclaration d'inaptitude fait partie de ces crises mais n'est pas une fin en soi. Elle est à travailler pour que puisse émerger le sens qu'elle a pour le sujet.

Ce qui nous semble important, c'est de comprendre ici les liens entre travail et bien-être ou mal-être de la personne. Mieux comprendre les effets du travail sur la personne et la façon dont chacun, dans et par ses collectifs de travail, peut transformer les conditions de travail.

La recherche-action que nous engageons poursuit donc deux types d'objectifs complémentaires :

- Des objectifs de recherche : comprendre comment la transition s'inscrit dans un parcours professionnel et ce qui peut rendre plus ou moins difficile la transition que les agents vivent ; appréhender les effets de cette transition en termes de perte ou de (re)prise de contrôle sur sa vie, de son autonomie et de son pouvoir d'agir ;
- Des objectifs d'actions : proposer des éléments pour faciliter la reprise en main de leur parcours par les agents ; faciliter l'accompagnement par la formation des professionnels en charge de cet accompagnement dans l'institution (CoRAT).

Cette recherche-action est en place depuis janvier 2021.

Nous avons constitué trois ateliers collectifs composés d'agents ayant intégré le dispositif PPR et reconnus inaptes à leur poste durant l'année 2021. Nous suivons durant l'année 2022 deux nouveaux groupes d'agents. J'ai coanimé avec Antoine Duarte deux groupes de la première vague et je co-anime avec lui un groupe de la seconde.

Très concrètement, nous proposons aux agents de la collectivité (qui sont volontaires pour participer à ces ateliers) de comprendre les événements qui ont conduit à l'arrêt de travail, puis à la déclaration d'inaptitude. Plus particulièrement, nous prenons appui sur leurs témoignages très concrets pour permettre la mise en mots des atteintes physiques et psychiques qui ont conduit à l'inaptitude.

Trois ateliers de trois heures ont fait émerger les positions des sujets, ces dernières étant reprises et analysées avant d'être présentées lors d'une séance de restitution, pour mise en discussion collective. L'intérêt majeur de ces ateliers collectifs est de donner l'opportunité à chacun de s'exprimer, et ainsi de comprendre la situation vécue et la transition en cours (changement de poste, de métier, de collègues...) en s'appuyant sur l'expérience de l'autre pour éclairer son propre cheminement.

Comprendre les parcours relatifs à l'inaptitude est, pour les chercheurs, un préalable à des préconisations : c'est un travail qui cherche à instaurer une confrontation collective, un débat centré sur l'expérience vécue. Il ne s'agit pas d'interpréter à partir d'une position savante ou d'expert, mais d'élaborer collectivement une lecture des situations et positions subjectives, qui pourra ouvrir vers des perspectives de transformation.

Ainsi, l'étude, dans une démarche de recherche-action, s'efforce de créer les conditions d'une coopération entre des agents directement concernés et des « chercheurs » extérieurs s'appuyant sur leurs propres connaissances ; les uns et les autres étant animés de la seule volonté de rendre intelligibles les logiques en jeu dans le travail.

De cette dynamique de travail et de débat pourront naître des idées, des propositions, des transformations formelles ou spontanées, des argumentaires pour prendre des décisions favorables à la santé des personnes.

Le point de départ de ces ateliers est la position de chacun, au moment où démarre l'atelier. Le contenu est constitué de ce que chacun veut y apporter.

Les chercheurs agissent essentiellement comme les garants de la méthodologie. Ils ne se substituent pas aux agents et aux acteurs internes dans l'élaboration de réformes ou de changements de structure. Ainsi, nous avons comme responsabilité de mettre en place les conditions nécessaires à l'intercompréhension et à l'élaboration collective.

Il ne s'agit pas ici de répondre à une demande thérapeutique ou à une demande de rédaction d'un cahier de doléances. Il s'agit d'une demande de compréhension et d'analyse de la situation de travail, du vécu du travail. Il nous semble prudent de mettre en garde contre un volontariat contraint. Le volontariat découle de l'engagement de chacun dans la délibération collective. Il faudra donc accepter de décrire son vécu pour y comprendre quelque chose. Parler de ses difficultés, de son histoire professionnelle, de ce que l'on a bien ou mal vécu dans son parcours, cela ne se fait pas sur commande. Le respect de l'anonymat est une condition essentielle dans la mise en place de ces groupes. Nous ne nous intéressons pas à la réalité des faits, mais plutôt à la réalité des ressentis.

La première phase d'animation de ces groupes a mis au jour un certain nombre d'éléments qui nourrissent notre réflexion collective de chercheurs.

Premièrement, le point commun des témoignages recueillis conforte la nécessité de mettre en mots le vécu subjectif du travail ainsi que l'expérience qui est faite par chacun de la rupture avec l'institution. Ne rien pouvoir dire semble rendre la situation intenable pour les personnes concernées. Chez certains agents, les effets du non-dit se manifestent par des atteintes corporelles irréversibles. Par exemple, une inflammation tendineuse chronique déclenchée chez une aide-puéricultrice en crèche a empêché tout travail de « portage » de l'enfant. Cette atteinte somatique est le résultat du vécu catastrophique d'une injonction formulée par la directrice à bercer dès l'apparition du premier pleur. Cette injonction a été perçue non seulement comme infondée, mais surtout comme non discutée, instaurant un cadre de travail délétère.

Deuxièmement, nous observons aussi que ce dispositif d'atelier collectif n'est pas neutre pour les agents qui y participent. Parler de leur situation bouleverse leur équilibre et peut les amener à déclencher à nouveau une période d'arrêt maladie. S'interroger sur les effets

de notre intervention est absolument nécessaire et nous renvoie à notre éthique de chercheur.

Troisièmement, former des agents qui, à leur tour, animeront ces ateliers nous questionne également. Peut-on disposer d'une marge de manœuvre suffisante pour travailler lorsque l'on est membre de la même institution que les agents concernés par l'inaptitude ? Est-on perçu par ces derniers comme « neutre » dans sa pratique ? Toutes ces questions sont aussi en réflexion au sein de l'équipe de chercheurs et sont soumises à discussion dans l'interaction avec les membres du CoRAT que nous formons.

Enfin, notre pratique s'inscrit, bien sûr, dans un environnement institutionnel qui a ses propres normes, valeurs, pratiques. Notre souci est d'échapper à toute instrumentalisation de notre action, au profit de modes de fonctionnement institutionnel. Or, des actes sont posés, qui nous échappent mais qui n'en ont pas moins une incidence sur notre collectif de chercheurs. La connaissance par les agents suivis actuellement d'une liste de personnes licenciées (après la période de prise en charge dans le dispositif PPR en 2021-2022) a des effets délétères sur eux et sans doute sur le regard qu'ils portent sur notre intervention.

Par cette réflexion, nous nous inscrivons dans une conception de la recherche-action qui est à la recherche du sens, qui ne peut émerger que de positions différenciées qui se confrontent et qui remettent en question les évidences du terrain (Boutanquoi, 2012).

Ces éléments sont aussi à discuter à partir de différents modèles explicatifs. La psychodynamique du travail (Dejours, 2010) porte un regard clinique sur le travail. Faire appel à cette clé de lecture du réel souligne l'importance du rapport subjectif au travail. La souffrance qui peut apparaître doit être entendue comme symptôme de la difficulté à être au travail. La relation au travail, comme révélateur chez le sujet de son rapport au monde, est donc au cœur de ces investigations. C'est ce « rapport à » qui m'intéresse aussi dans les travaux sur le rapport au savoir. Ces approches participent du même cadre épistémologique.

Nous souhaitons également engager une discussion critique à propos des conceptions très prégnantes dans le champ de la santé au travail et de l'insertion professionnelle, à savoir les logiques d'activation (Castel & Duvoux, 2013) qui s'arriment aux conceptions

théoriques provenant en partie de la psychologie positive (Seligman, 2013). Nous interrogeons ainsi la place accordée par ces modèles à la souffrance exprimée dans le cadre professionnel ainsi qu'au réel du travail.

Cette critique a déjà été amorcée dans une première publication (Duarte & Rossi, 2021). Nous y avons convoqué les termes d'une discussion autour des implications morales et politiques lors de la mobilisation de l'approche psychotraumatologique dans les situations de (non-)travail. La persistance de symptômes, longtemps après le moment de rupture vécu, interroge sur la pertinence d'une approche par la résilience ou, plus largement, par la psychologie positive, cette dernière laissant de côté la souffrance éthique vécue.

Cette discussion sera présentée dans une communication soumise au XXI^{ème} congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail en Langue Française (AIPTLF) (Rossi-Neves et al., 2023a), dans le cadre du symposium coordonné par Davy Castel, Vincent Angel et Isabelle Faurie, et intitulé « Quelles épistémologies pour quelles contributions à la société ? La PTO entre engagement et neutralité scientifique : regards croisés ».

Une deuxième communication (Faurie et al., 2023) est proposée dans le cadre du symposium coordonné par Isabelle Faurie, Sandrine Croity-Belz et Marc Corbière, et intitulé « Santé mentale et retour au travail : actualité des recherches sur les processus et pratiques d'accompagnement ».

Enfin, un article, qui sera soumis à la revue *Le Travail Humain*, est en cours d'écriture. Il porte sur la position interne/externe des CoRAT et sur les incidences de cet entre-deux en termes de prise en charge des agents en situation d'inaptitude.

Projet 2 : Rapport au savoir des étudiants de master de psychologie et positionnement éthique du praticien

La notion du rapport au savoir, chez les étudiants notamment, est toujours centrale pour moi. Je la travaille avec les étudiants inscrits dans mon séminaire de master 1, mais aussi, assez fréquemment, avec ceux de master 2 dans leur mémoire de recherche appliquée.

Ces derniers perçoivent l'intérêt d'aborder ces dimensions liées au savoir lorsqu'ils sont confrontés en stage à des populations de jeunes déscolarisés, sans diplôme et présentant un rejet de tout ce qui a trait au domaine scolaire. Comprendre ce qui fait ou a fait obstacle à l'apprendre est nécessaire pour accompagner une personne en formation ou en retour à l'emploi.

Depuis que j'ai repris la responsabilité du master de Psychologie de l'accompagnement professionnel, je coordonne la réflexion collective, menée en équipe pédagogique, concernant la formation dispensée aux étudiants. Une piste de travail porte sur le rapport au savoir de ces étudiants en cours de formation professionnalisante. Pourquoi ont-ils choisi ce master ? Comment appréhendent-ils la formation proposée ? Qu'en attendent-ils ? Comment perçoivent-ils les sous-disciplines dans lesquelles ils se spécialisent ? Comment construisent-ils leur identité professionnelle ?

La construction identitaire de futurs psychologues est au cœur de ces préoccupations et n'a rien d'automatique (Charest, 1999 ; Orlinky & Ronnestad, 2005 ; El Bouanani & El Majdouli, 2021). Il apparaît nécessaire d'être au clair avec cette identité professionnelle pour appréhender ce que recouvre l'intervention du psychologue (Roy, 2016).

Toutes ces questions sont en lien avec leurs formes de rapport au savoir. Elles nous interrogent aussi en tant qu'enseignants dans ce parcours, quant à l'élaboration de nos enseignements (Baillet, 2021), mais aussi quant à l'impact de la formation sur les étudiants. Que faisons-nous quand nous formons un psychologue ? Il s'agit, bien sûr, de dispenser un savoir, mais aussi de libérer la pensée, en lui fournissant des points d'étayage (Mercader, 2010). On ne devient pas psychologue par hasard ; les raisons du choix disciplinaires renvoient souvent à des expériences antérieures riches et quelquefois

douloureuses (Olry-Louis & Soidet, 2020). Or, travailler avec la souffrance humaine n'a rien d'anodin.

Afin de tenter de comprendre par la recherche les dimensions du rapport au savoir en jeu chez les étudiants de master, je coordonne depuis septembre 2022 une étude extensive et comparative sur leur rapport au savoir et leur positionnement éthique en tant que futurs psychologues. Cette recherche associe des responsables de master se sentant également préoccupés par cette question de la formation de professionnels qui vont travailler avec de « l'humain ».

Ce travail va me permettre de poursuivre un premier objectif qui est de contribuer aux travaux déjà engagés sur le rapport au savoir des étudiants, à partir d'une population non investiguée jusque-là : les étudiants en formation professionnalisante. Les liens entre rapport au savoir et construction professionnelle ont été travaillés en didactique auprès de futurs enseignants. L'originalité de cette étude est d'interroger ce lien dans une pratique d'accompagnement, thérapeutique ou pas. En tout état de cause, elle s'intéresse à l'élaboration chez le futur professionnel de ce que sera sa pratique du fait de la position éthique choisie. J'é mets l'hypothèse que l'adoption d'une position d'expert, qui sait pour l'autre, ou de maïeuticien, est intimement liée à son propre rapport au savoir.

Le deuxième objectif est de permettre de repérer la diversité des formes de rapport au savoir chez les étudiants et d'analyser, collectivement et par parcours, les attentes des étudiants, leurs difficultés, afin d'améliorer notre offre de formation.

Partant du constat que l'on ne choisit pas une discipline par hasard mais que l'on est attiré par les caractéristiques du savoir en jeu (Hermet, 2000), j'applique ce même principe pour le choix sous-disciplinaire de la psychologie. Le développement de la psychologie au XX^{ème} siècle a vu l'émergence de sous-disciplines ou spécialités du fait de phénomènes sociaux et sociétaux particuliers. Ainsi, la psychologie de l'orientation s'est développée en réponse à l'accès massif des jeunes à l'éducation et à la nécessité de les accompagner dans leur parcours de formation.

De même, le développement industriel, la mise en place croissante de situations de travail où prédomine la relation homme-machine, a vu se développer toute une branche de la

psychologie cognitive et de l'ergonomie. Pour autant, ces développements sous-disciplinaires ne convoquent pas les mêmes modèles théoriques, ni la même conception du sujet. Comment les étudiants qui candidatent à l'entrée en master perçoivent-ils ces différences ? Par quoi sont-ils attirés dans une sous-discipline ? Pourquoi ? Quelles conceptions ont-ils de l'exercice du métier de psychologue ? Qui plus est, du psychologue dans la spécialité qu'ils ont choisie ? Ces raisons du choix ont-elles à voir avec l'exercice du métier, et particulièrement avec la question éthique posée dans le rapport à l'autre ?

J'ai proposé à mes collègues homologues responsables de master au sein de l'UFR de psychologie de s'emparer de ces questions pour comprendre les attentes des étudiants inscrits dans nos formations. Peut aussi se poser la visée applicative d'aide au choix d'orientation en amont de l'entrée en master.

J'ai construit avec ces collègues un matériel original de recueil de données que nous allons proposer à tous les étudiants de master (master 1 et 2) de l'UFR de psychologie (soit un échantillon de 350 étudiants). Il y a en tout 14 parcours répartis dans les 5 mentions.

Mention Psychologie

- Master Ergonomie Cognitive, Innovations Technologiques et Facteurs Humains (ECIT-FH)
- Master Psychologie du Développement de l'Enfant et de l'Adolescent (PDEA)
- Psychologie Gériatrie clinique : approche intégrative
- Master Perspectives Pluridisciplinaires sur la Cognition : enfant, adulte, société (PEPSCO)
- Master Psychologie de la Socialisation - Recherche Intervention (PS-RI)

Mention Psychologie : psychopathologie clinique psychanalytique

- Master Psychologie Clinique et Psychopathologique (PCP)
- Master Psychologie interculturelle

Mention Psychologie sociale, du travail et des organisations

- Master Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations (PSTO)

Mention Psychologie clinique, psychopathologie et psychologie de la santé

- Master Psychologie clinique de la santé (PCS)

- Master Psychothérapie (PS)
- Master Autisme et autres troubles neuro-développementaux (ATND)
- Master Neuropsychologie clinique de l'adulte (NPCA)

Mention Psychologie de l'éducation et de la formation

- Master Psychologie de l'Accompagnement Professionnel : approches cliniques et sociales (PAP)
- Master Psychologie de l'Education, Orientation et Développement (PEOD)

La diversité de ces parcours permet d'appréhender des cadres théoriques multiples en référence aux orientations pédagogiques choisies.

Ces parcours n'attirent pas le même nombre de candidatures, ne suscitent pas le même engouement ou le même niveau de connaissance. La psychologie clinique est très demandée, ce qui est conforme aux résultats des études portant sur la représentation qu'ils ont du psychologue : un professionnel ancré dans une pratique clinique (Piermattéo et al., 2018). D'autres spécialités sont moins attractives en termes de candidatures mais répondent malgré tout à des attentes de spécialisations chez les étudiants.

La perspective comparative adoptée présente l'intérêt de repérer ce qui est associé à chaque parcours, les signifiants déterminants pour chacun, du point de vue des étudiants. Il n'est absolument pas question d'évaluation, et encore moins de hiérarchisation entre ces parcours, mais bien d'éclairage pour repérer ce qui fait sens pour chacun, dans la spécialité qu'il a choisi d'intégrer.

Le matériel de recueil des données présente plusieurs volets :

- Un volet d'éléments socio-biographiques tels que l'âge, le sexe, le parcours antérieur, le nombre et le type de masters demandés, la position en termes de rang de celui qu'ils ont intégré.
- Un recueil spontané des termes associés à leur formation : psychologie ; psychologie du travail ; psychologue ; psychologue du travail.

Ces éléments seront recueillis à partir de questions ouvertes.

Pour repérer les dimensions liées au rapport au savoir, il est proposé aux étudiants un « bilan de savoir ». Cet outil a été construit pour répondre aux difficultés à opérationnaliser la notion de rapport au savoir (Charlot, 1999 ; Charlot et al., 1992 ; Rochex, 1995a). C'est un instrument original avec une formulation de questions très larges, laissant au sujet toute liberté pour y répondre. Il a été utilisé notamment dans une recherche menée auprès de lycéens (Charlot, Bautier, Rochex, 1993).

Le bilan de savoir se présente de la façon suivante :

« Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses, chez vous, dans votre quartier, à l'école ou ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que vous attendez ? ».

L'objectif de cet exercice consiste à obtenir des informations qualitatives sur la relation entretenue avec l'apprendre, le savoir, la valorisation des différents types de savoir identifiés ainsi que le sens que les sujets accordent à ces éléments. Cette forme de rédaction libre place le sujet dans une situation paradoxale : tout ne peut être dit ; le postulat veut que soient repris ici les éléments importants pour le sujet. Les étudiants sont censés avoir un niveau rédactionnel suffisant pour être en capacité de répondre sans difficulté sous cette forme écrite. Des formes plus adaptées peuvent être proposées suivant les difficultés repérées de rapport à l'écrit (Beaucher et al., 2013).

Cette première phase extensive servira d'appui pour une deuxième phase qualitative au cours de laquelle des entretiens individuels seront menés afin d'approfondir les résultats mis au jour dans la première étape.

Ce matériel de recherche va être soumis début décembre 2022 au Comité d'Ethique pour la Recherche (CER) de l'Université Fédérale de Toulouse, pour l'obtention d'un avis de conformité éthique. La passation est prévue pour le premier trimestre 2023.

Une communication portant sur « Devenir psychologue du travail : rapports à la discipline et enjeux de formation » a été soumise au XXI^{ème} Congrès de l'AIPTLF organisé en juillet 2023 à Montréal (Rossi-Neves et al., 2023b). La question de départ est réflexive : que faisons-nous quand nous formons un psychologue ? Il s'agit d'y répondre

en prenant appui sur le modèle du rapport au savoir. Cette communication sera l'occasion d'analyser de premiers résultats de l'étude extensive présentée ci-dessus en nous focalisant sur les formations de master qui font une place à la psychologie du travail.

Un article, qui sera soumis à *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, est en cours d'écriture. Il s'appuie sur les éléments présentés ci-dessus. Il reprend la question de choix d'orientation à l'entrée en master de psychologie. L'objectif est de décrire la recherche engagée auprès des étudiants et de montrer la pertinence de la méthodologie élaborée. L'article sera illustré avec les premiers résultats issus de cette recherche.

Enfin, je ne peux terminer cette partie d'élaboration de projets de recherche, ou de collaboration à des projets de recherche, sans évoquer une forme de madeleine de Proust. Je rassemble depuis plusieurs années des documents divers et variés (ouvrages biographiques ou autobiographiques, films documentaires ou de fiction) sur la vie de Marie Curie. Je souhaite construire, le moment venu, une étude de cas à la façon de Nicole Mosconi (2000) à propos de Simone de Beauvoir ou de Claude Poulette (2000) sur Jean-Paul Sartre. Leurs vignettes biographiques sont regroupées dans un chapitre intitulé « Le rapport au savoir, une histoire dans les familles » (Beillerot et al., 2000). Elles décrivent chez ces philosophes l'émergence du plaisir à penser, le poids des origines familiales, les batailles qu'ils ont dû mener pour être reconnus, le sens repéré par chacun sur son propre parcours...

L'intérêt scientifique d'élaboration de vignettes cliniques est double. Il me permettra :

- De développer ma contribution à l'analyse clinique du rapport au savoir par la distinction de dimensions illustratives de cette notion,
- D'utiliser ce type de support comme initiation à la pratique clinique de la recherche, auprès d'étudiants de master notamment.

9.2 Contribution au développement de réseaux scientifiques et à l'encadrement de thèse

Je termine cette partie par ma volonté de consolider mon appartenance à des réseaux professionnels dans lesquels je suis insérée.

Je fais partie du réseau de psychologie du travail et des organisations (RPTO) depuis mon retour en 2020 dans l'équipe de psychologie sociale du travail et des organisations. J'ai également fait partie du comité d'organisation du Junior Colloque qui s'est tenu à Toulouse les 2 et 3 juin 2022.

Enfin, je serai présente au XXI^{ème} congrès qui se tiendra à Montréal au mois de juillet 2023.

Je souhaite aussi renouer avec les réseaux de recherche qui travaillent sur le rapport au savoir, réseau essentiellement développé en sciences de l'éducation. Je pense que des chercheurs en psychologie peuvent alimenter les approches soutenues dans les autres disciplines.

Enfin, ma responsabilité de master m'a amenée cette année à coorganiser (avec Laurent Combres, maître de conférences en psychologie clinique, ancien co-responsable du master PAP, et Antoine Duarte, maître de conférences en psychologie du travail) une journée d'étude le 28 janvier 2023 sur le thème : « Travail, néolibéralisme et subjectivité. Regards de psychanalystes et d'un cinéaste ».

L'argument de présentation de la journée pose que la société dans laquelle nous vivons dans sa configuration néolibérale engendre des conséquences qui peuvent s'avérer lourdes pour les travailleurs, par la dégradation de leurs conditions de travail et ce, quel que soit leur statut. Les alertes sont nombreuses ; les analyses de ces dégradations également, d'un point de vue tant social, clinique, que politique, culturel et civilisationnel.

Dans le champ du travail, l'instauration de l'organisation gestionnaire du travail constitue la clé de voûte de l'avancée des pratiques et de la pensée néolibérales. Plus largement, la valorisation contemporaine de la figure de l'entrepreneur innovant et joyeux doit être

mise en rapport avec les transformations internationales de l'organisation du travail. Ces dernières imposent à celles et ceux qui travaillent un devoir d'adaptation constant, alors que, dans le même temps, le chômage de masse est devenu un fait social.

Dans ce contexte, une thématique de recherche nodale émerge au sein des sciences critiques : l'étude des rapports entre le néolibéralisme et la subjectivité. Dans cette perspective, la psychodynamique du travail occupe une place singulière, car elle propose une analyse originale de ces rapports en faisant l'hypothèse de la centralité politique du travail. Le travail constitue alors un opérateur d'intelligibilité majeur pour penser le lien entre subjectivité et néolibéralisme.

D'autres orientations théoriques proposent une conception des rapports entre subjectivité et néolibéralisme où le travail tient une autre place. C'est le cas de la psychanalyse qui s'organise autour d'une clinique du sujet se référant principalement aux enseignements de Jacques Lacan. Ici, le néolibéralisme est considéré comme un discours qui formate les subjectivités au prix d'incidences parfois radicales sur les sujets eux-mêmes. Le travail renvoie d'abord au travail de l'inconscient, qui n'est pas tout à fait superposable au travail au sens de l'emploi mais qui implique pourtant une économie subjective individuelle et du lien à l'autre.

Il existe également d'autres modalités permettant l'instruction des rapports entre subjectivité et néolibéralisme. Ainsi, depuis de nombreuses années, des artistes produisent des œuvres (théâtre, littérature, cinéma, etc.) mettant en exergue la manière dont les individus sont heurtés et affectés par la progression des réformes néolibérales. Ici, le cinéma de Stéphane Brizé occupe une place centrale, avec ses trois derniers films (*La loi du marché*, *En guerre*, *Un autre monde*). Dans leur travail de coécriture, Stéphane Brizé et Olivier Gorce prennent soin chaque fois de partir des situations concrètes que cette société produit. Pour autant, ces films restent bel et bien des fictions et ne deviennent pas des documentaires. Toutefois, comme par un tour de force, ils touchent la même chose, le même problème, le même réel de conditions concrètes de vie et de travail. Comment est-ce possible et par quel artifice ou savoir-faire ? De quel réel s'agit-il, qui se retrouve ainsi atteint et révélé par différentes voies, fussent-elles effractantes ? Quelles questions ce cinéma soulève-t-il pour qu'elles puissent aussi directement être adressées

au psychologue, également témoin de la souffrance au travail, quand il n'en est pas, dans le même temps, victime ?

La matinée de travail proposera la diffusion du film *Un autre monde*, choisi par les étudiants du master du master PAP en début d'année universitaire. Après cette projection, une discussion sera initiée entre les étudiants et Olivier Gorce, à qui il sera demandé de décrire son travail d'écrivain de cinéma afin de comprendre comment il s'efforce de saisir le réel dans ses œuvres. Il tentera de nous livrer la manière dont il écrit le monde pour qu'un autre le mette en images. Ensuite, une discussion avec la salle sera engagée.

L'après-midi sera consacrée à un débat entre deux chercheurs orientés par la psychanalyse, Christophe Dejours et Marie-Jean Sauret, qui ont réfléchi aux incidences du capitalisme et du néolibéralisme sur les sujets, sur leur travail, sur leurs conditions de vie, voire d'existence, et qui débattront des rapports entre subjectivité, travail et néolibéralisme. Ils nous feront ainsi part de leurs réflexions, nourries par leur pratique de psychanalystes, à partir de la souffrance évoquée, mais aussi par leur analyse des liens sociaux contemporains.

Cette journée d'étude a vocation à être proposée chaque année, autour de thématiques liées au travail. Cette modalité pédagogique originale, via des supports culturels comme les œuvres cinématographiques, est pour les étudiants une forme spécifique d'appropriation du savoir (Rey et al., 2003, 2005, 2006 ; Pouliot et al., 2010 ; Baillet & Rey, 2015). Elle permet de questionner différemment le lien entre la construction identitaire du psychologue et son éthique professionnelle.

Enfin, je souhaite continuer à participer, notamment par l'encadrement de thèse, à une mission essentielle de formation à la recherche par la recherche. En effet, les axes de travail précédemment définis s'inscrivent dans des questions de société majeures et ont vocation à être des supports de recherche doctorale.

Conclusion générale

CONCLUSION

Arrivée au terme de ce document et de ce travail de synthèse, je souhaite conclure mon propos en reprenant la question, toujours au travail, du rapport entre la psychologie et la science et aussi en affirmant de ce qui fonde ma pratique d'enseignant-chercheur.

Faire de la recherche en psychologie, est-ce contribuer à la science ?

Cette question ouvrait mon propos, j'ai tenté d'y apporter une réponse, ma réponse. Celle que je suis en mesure de donner au moment présent mais dont je sais qu'elle est vouée à évoluer. Parce que c'est le mouvement « naturel » de toute réflexion.

Pour autant, mettre cette interrogation au centre de mon travail d'habilitation à diriger des recherches m'a obligée à pousser une réflexion quasi-philosophique. Ce n'est pas un hasard. Les modèles sur lesquels je m'appuie, celui de la socialisation et celui du rapport au savoir, convoquent cette réflexion. Ils soutiennent une conception du sujet – actif, pluriel – qui oriente la recherche mais qui place aussi les chercheurs face à des écueils d'ordre méthodologique notamment. Peut-on travailler la question de la subjectivité avec des approches quantitatives ? Si non, peut-on alors participer à la construction collective de la science en psychologie alors même que les approches qualitatives ne sont pas considérées comme suffisamment rigoureuses ?

Cette question reste à travailler dans un collectif de chercheurs, dans et hors mon laboratoire.

La posture réflexive nécessaire pour faire aboutir ce travail m'a permis de mettre au jour ce qui a été le fil conducteur de mon parcours : inscrire mon travail, tant du côté de

l'enseignement que de la recherche, dans une dimension politique à laquelle l'institution universitaire ne peut échapper. Enseigner et chercher supposent aussi de prendre ses responsabilités politiques et éthiques. Assumer sa place impose de s'inscrire dans des controverses scientifiques, de s'opposer à des modèles, quelquefois dominants, qui font la promotion d'un sujet prétendument libéré de toute entrave sociétale. La référence aux modèles théoriques exposés dans ce travail d'Habilitation à Diriger des Recherches suppose de soutenir la conception d'un sujet aux antipodes de celle défendue dans une société libérale. Je ne me reconnais pas dans la définition d'un individu moderne, rationnel, seul responsable de ses actes. C'est oublier que ce sujet est avant tout social, en prise avec certaines formes de déterminismes sociaux, sur lesquels il a toutefois également prise, dans une dialectique d'interstructuration du sujet et des institutions. Travailler la question de ce sujet, c'est m'inscrire dans une démarche clinique, qui donne la parole à l'autre sans le réduire à un simple objet de savoir.

Cette Habilitation à Diriger des Recherches aura été l'occasion d'un retour réflexif sur mes travaux qui me permet de dégager des perspectives heuristiques de recherche dans lesquelles je souhaite poursuivre mon engagement de chercheur en psychologie. Ce travail de chercheur s'articule intimement avec celui d'enseignante, mais aussi celui de citoyenne !

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Almudever, B., Croity-Belz, S., & Hajjar, V. (1999). Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3, 421-446.
- Almudever, B., le Blanc, A. et Hajjar, V. (2013). Signification du travail et processus de personnalisation : transferts d'acquis d'expériences et dynamiques de projet. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur, *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, (pp.171-185). Editions Erès
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico- pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et formation*, 15, 35-44.
- Arrow, K.J. (1973). Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, n° 2.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). Inclusion and Diversion in Higher Education : a Study of Expansion and Stratification in 15 Countries. In Shavit Y., Arum R. et Gamoran A. (éds.) *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (1-35). Stanford University Press.
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche & Formation*, 42, 119-125; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1833>
- Aulagnier-Spairani, P. (1967). Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression. *L'Inconscient*, 1, 109-125.
- Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Education permanente*, 47, 53-58.
- Avenel, C. (2012). La question de l'égalité des parcours en faculté de médecine : les conditions d'entrée à l'université des nouvelles carabines. *Éducation et socialisation*, no 31. En ligne : <<http://journals.openedition.org/edso/801>>
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Baeriswyl, F., & Thévenaz, T. (2001). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Swiss Journal of Educational Research*, 23(3), 395-406.
- Baillet, D. & Rey, B. (2015). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In Valérie Vincent éd., *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 147-158). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0147>
- Baillet, D. & Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants québécois du secondaire en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales. *Phronesis*, 10, 129-152.

- Baillet, D. (2017). Le cours universitaire : espace de rencontres et de tensions entre le rapport au savoir des étudiants et le rapport au savoir des enseignants ? In Geneviève Therriault (éd.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : Une énigmatique rencontre* (pp. 135-149). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.therr.2017.01.0135>
- Baillet, D., Kahn, S. & Rey, B. (2021). Les savoirs enseignés à l'université : une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ? *Revue française de pédagogie*, 210, 5-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.10018>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A Developmental Analysis of Self-Efficacy. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (pp. 200-239). Cambridge University Press.
- Barbaras, R. (2016). V. Une introduction à la *Critique des fondements de la psychologie*. In : Giuseppe Bianco (éd.), *Georges Politzer, le concret et sa signification : Psychologie, philosophie et politique* (pp. 153-217). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.bianc.2016.01.0153>
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez les étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales*. [Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bordeaux].
- Barus-Michel, J. (1987). *Le sujet social : étude de psychologie sociale clinique*. Dunod
- Barwise, J. (1989). *The Situation in Logic*, Stanford, CA, CSLI. Brassac, 2007.
- Baubion-Broye A., Almudever, B. & Hajjar, V. (1994). Les rapports travail/hors travail/chômage. Approches psychosociales des conséquences du chômage. *EMPAN*, 14, 27-30.
- Baubion-Broye A., Curie, & J, Hajjar V. (1992). *Transformations du système des activités des chômeurs. Rapport final du programme de recherche*. Transformations des activités des demandeurs d'emploi.
- Baubion-Broye, A. (Ed.). (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Erès.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (Dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp.17-43). Erès.
- Baubion-Broye, A., Hajjar, V. & Curie, J. (1989). Projets et transformation des activités des chômeurs. *Psychologie du travail*. Actes du V^{ème} Congrès Européen de Psychologie du Travail de Langue Française, Issy-Les-Moulineaux, EAP, 362-370.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Editions du Seuil.

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Armand Colin.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada].
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63–81.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 62-75). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Beaucher, C., Beaucher, V., & D. Moreau (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique*, 17, 6-29.
- Beauvois, J.L. (1994). *Traité de servitude libérale. Analyse de la soumission*. Dunod.
- Beauvois, J.L., & Deschamps, J.C. (1990). Vers la cognition sociale, in R. Ghiglione, C. Bonnet & J.F. Richard (Eds.) *Traité de psychologie cognitive*, Dunod.
- Bédarida, C. (1994). *SOS Université*. Editions du Seuil.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). Situated action in the development of activity. *@ctivités*, 1(2), 50-63. doi : 10.4000/activites.1237
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000) Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et Mosconi, N. (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Editions Universitaires.
- Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 3, 453-482.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Presses Universitaires de France.
- Berthelot, J/M, (1993). *Ecole, orientation, société*. Presses Universitaires de France.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 1, 31–51.

- Bilen, K. (2013). Effects of the history of science course on preservice teachers' knowledge and opinions about the nature of science. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 198-204.
- Bily, S. Martignac, C. & Rossi, P. (1991). *Le désistement à l'entrée en stage AFPA. Elaboration d'échelles de risque*. [Mémoire de DESS de Psychologie Sociale et du Travail]. Université de Toulouse le Mirail.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Les Editions d'Organisation.
- Blanchard, M. (2021). Genre et cursus scientifiques : un état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 212, 109-143. <https://doi.org/10.4000/rfp.10890>
- Bloor, D., (1976). *Knowledge and social imagery*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu P., (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 2-3, 88-104.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science : Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Éditions Quæ. <https://doi.org/10.3917/quae.bourd.1997.01>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Boutanquoi, M. (2012). Pratiques professionnelles, évaluation et recherche-action. *Connexions*, 98, 135-150. <https://doi.org/10.3917/cnx.098.0135>
- Boutinet, J. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2010.01>
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. PUF, Que sais-je ? n°2770.
- Boutinet, J.P., (1999). Culture de la qualité et culture du projet, au sein d'une société communicationnelle, enjeux et paradoxes, *Communication et organisation GREC/O*, 15, 25-38.
- Bower, G.H, & Karlin, B.M. (1974). Depth of processing, pictures of faces and recognition memory. *Journal of Experimental Psychology*, 103, 751-757.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-105.
- Brossais, E. (2017). La question du sujet dans les recherches en éducation : contribution au débat à partir de trois conceptions du sujet. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 38, 151-168.
- Brossard M., & Wargnier P., (1993). Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire. *Bulletin de psychologie*, 46, 412, 703-709.

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (dir.) (1978). Étude locale des processus d'acquisition en situations scolaires. *IREM*.
- Brown, M. J., Lee, E. A., Grohman, M. G., & Gans, N. (2015). *Cognition as Situational Inquiry: John Dewey Meets Jean Lave*. Working paper retrieved from <http://www.matthewjbrown.net/professional/papers/sitcog-dewey-lave.pdf>
- Buznic-Bourgeacq, P. & Terrasse, G. (2020). Le rapport du sujet à son propre savoir : variations sur les modes d'accès du chercheur au sujet dans les recherches en éducation. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, (Eds.). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 69-80). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL).
- Cadet, B. (1993). Information context structure and risk assessment. *European Work and Organizational Psychology*, 3 (3), 229-236.
- Canguilhem, G. (1968, 1994). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Vrin.
- Capdevielle, V. (2020). *Psychologie de la socialisation et du rapport au savoir. Elaborations théoriques et propositions méthodologiques. [Habilitation à diriger des recherches]*. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (resp.), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M.O. et Courtinat, A. (2008, janvier). *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V. Rapport terminal. ACI PIREF « Éducation et formation : contextes et effets » (PROJET EF 0020)*. Toulouse, France.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (resp.), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M.O. et Courtinat, A. (2006a, mars). *Rupture de contrat d'apprentissage : rapport au savoir et à l'apprendre des apprentis professionnels de niveau V. Rapport terminal. Convention 96213022407*. Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées et Université de Toulouse II. Toulouse, France.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (resp.), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M.O. et Courtinat, A. (2006b, juin). *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V. Rapport d'étape remis au mois de Septembre. Numéro du projet ACIEF/2004/1AO/20*. Toulouse, France.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (resp.), de Léonardis, M., Largy, P., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M-O., et Courtinat, A. (2005, janvier). *Rupture de contrat d'apprentissage. Rapports au savoir et à l'apprendre des apprentis et lycéens*

- professionnels*. Rapport intermédiaire pour la Chambre Régionale de Métiers et Conseil Régional de Midi- Pyrénées. Toulouse, France.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (resp.), de Léonardis, M., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Garric, N., Besses, M.O., et Courtinat, A. (2006c, mars). *Rupture de contrat d'apprentissage. Rapports au savoir et à l'apprendre des apprentis et lycéens professionnels*. Rapport synthétique. Convention 96213022407 Chambre régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées et Université Toulouse II. Toulouse, France.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Hermet-Landois, I. & Rossi-Neves, P. (2004). Devenir chercheur : rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et mathématiques. *Pratiques Psychologiques*, 10, 2, 41-51. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.04.003> [AERES ; Current Contents ; Inist-CNRS ; ISI ; PsycINFO]
- Capdevielle-Mougnibas, V., Rossi-Neves, P., & de Léonardis, M. (2004, 22-24 avril). *Devenir Psychologue ? Les raisons du choix d'études en psychologie*. Premiers Entretiens de la Psychologie (pp.103-105) Université de Paris 5 Boulogne-Billancourt, France.
- Carnino, G. (2015). *L'invention de la science : la nouvelle religion de l'âge industriel*. Editions du Seuil
- Castel, R. & Duvoux, N. (2013). *L'avenir de la solidarité*. Presses Universitaires de France.
- Castoriadis, C. (1978). *Les carrefours du labyrinthe*. Editions du Seuil.
- Cavalcanti, J.D.B. (2020). Le rapport au savoir : émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des sciences de l'éducation et des didactiques. *Academia*, 19.
- Cazals, M.P. (1995). *Transformations des activités individuelles et évolutions de la vulnérabilité psychologique de jeunes en situations précaires. Approches transversale et longitudinale*. [Thèse de Doctorat] Université Toulouse le Mirail.
- Cazals-Ferré, M.P., & Rossi, P. (1998). *Eléments de psychologie sociale*. Armand Colin. Réimprimé en 2002.
- Charest, R. M. (1999). Réfléchir et agir pour la profession de demain. *Psychologie Québec*,
- Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Education Permanente*, 47, 5-21.
- CHARLOT, B. (1982), « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir », GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Anthropos.

- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI, Enjeux*, 123.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221–266. <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>
- Clément, P., Couto, M. & Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 399, 144-156. <https://doi.org/10.3917/lp.399.0144>
- Collins, H.M. (1981). Stages in the empirical programma of relativism. *Social Studies of Science*, 11, 1, 3-10.
- Collins, H.M. (1985). *Changing order : replication and induction in scientific practice*, Sage.
- Convert, B. (2006). *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*. Raisons d'agir.
- Convert, B. (2008). Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Education & formations*, n°77, pp. 89-97.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. PUF.
- Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant. *Anthropos Economica*.
- Curie J., & Hajjar, V. (1987). Vie de travail, vie hors-travail. La vie en temps partagé. In C. Lévy-Leboyer & J.C. Spérandio (Eds.) *Traité de psychologie du travail*, pp. 37-55. Presses Universitaires de France.
- Curie J., Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1988, 24-26 avril). Interférences entre conduites, systèmes des activités et mode de vie. *Actes du colloque de la SFP « Changements psychologiques, modèles d'apprentissage et de transformation*, Montpellier.
- Curie J., Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1991, 24-27 mars). Contrôle de l'action et coordination des conduites en situation de perte d'emploi. *Actes du Vème Congrès Européen de Psychologie du travail et des Organisations*, Rouen.
- Curie J., Hajjar, V., Marquié, H. & Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le Travail Humain*, 53, 2, 103-108.
- David, M. (2015). « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence ». *Revue française de pédagogie*, no 193, p. 25-40.
- David, M. (2017). Les savoirs comme construction collective. Enquête au lycée général et en première année à l'université. [Thèse de doctorat] Université de Nantes.

- Davies, G. (1986). Context effects in episodic memory : a review. *Cahiers de psychologie cognitive*, 6, 2, 157-175.
- De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement supérieur. *Vie Pédagogique*, 66, 4-8.
- de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V: entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In Laterrasse, C. (ED.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. 13-42, L'Harmattan.
- de Mijolla-Mellor, S. (1999). La conscience de soi chez l'enfant. Dans : Julien Cohen-Solal éd., *Au début de la vie psychique: Le développement du petit enfant* (pp. 203-213). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cohen.1999.02.0203>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Dejours, C. (2010). Le travail entre souffrance individuelle, intelligence collective et promesse d'émancipation. Entretien avec Christine Delory-Momberger. *Le sujet dans la cité*(1), pp. 59-72.
- Demazières, D. & Dubar, C. (1994). L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveaux scolaires. Trajectoires biographiques et contextes structu-rels, *CEREQ*, Doc. n° 91.
- Denhière G., & Le Ny, J.F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults, *Poetics, Special Issue : Story comprehension*, 9, 147-161.
- Denhière, G. (1982). Relative importance of semantic information in comprehension and recall. In F. Klix, J. Hoffman & E. Van der Meer (Eds), *Coding and knowledge representation : Processes and structures in memory*. Amsterdam, 139-151.
- Desplats, M. (1989). Les femmes et la physique. [Thèse de doctorat, sciences de l'éducation], Université de Strasbourg 2.
- Detrez C. & Piluso C. (2014). La culture scientifique, une culture au masculin ?. In S. Octobre (dir.), *Questions de genre, questions de culture*. La Documentation Française, 27-51.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Interéditions.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. PUF

- Duarte, A. & Rossi, P. (2022). Traumatisme et résilience dans le travail : une critique par la psychodynamique du travail. *Travailler*, 47, 189-208. <https://doi.org/10.3917/trav.047.0189>
- Duarte, A. (2017). Défenses et résistance en psychodynamique du travail. [Thèse doctorat Nouveau Régime]. Université Paris Descartes.
- Duarte, A. (2019). *Souffrance en France* : les prémisses d'un concept de résistance. *Travailler*, 42, 69-80. <https://doi.org/10.3917/trav.042.0069>
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques, in: B. Francq & C. Maray (Eds), *Formation et socialisation au travail*, De Boeck Université, 25-40.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Editions du Seuil.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Duguet, A. (2015a). Pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année à l'université ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 79, 9-26.
- Duguet, A. (2015b). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 192, 73-94.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (1997). Transitions psychosociales et conduites de projet. *Pratiques psychologiques*, 1, 63-74. Paris, l'Esprit du Temps
- Duru-Bellat M. (2004 [1990]). *L'école des filles*. L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe Terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 459-482.
- Duverney, D. (2002). *Sommes de deux carrés*. Actes des journées académiques sur les nombres. IREM de Lille, Ellipse.
- Ehrlich, M. F. (1989). Mémoire et compréhension. Etude du traitement cognitif des phrases et des textes. [Thèse de doctorat d'état].
- Eich, J.E. (1980). The cue dependent nature of states dependent retrieval. *Memory and cognition*, 8, 157-173.

- El Bouanani, O. & El Majdouli, A. (2021). Construction identitaire et socialisation professionnelle. Dynamique identitaire et socialisation chez les psychologues en activité : étude exploratoire des perceptions du métier. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXVI, 81-104. <https://doi.org/10.3917/rips1.067.0081>
- Erdamar, G. et Alpan, G. (2013). Examining the epistemological beliefs and problem solving skills of reserve teachers during teaching practice. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 129-143.
- Ertul, S. (2000). *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)*. PUF.
- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?* PUF.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck
- Faurie I., Rossi-Neves P., Duarte A., & Croity-Belz S. (2023, 17-21 juillet soumis). Retour au travail suite à une inaptitude professionnelle : rôle du collectif de pairs dans le processus de (re)socialisation. In I. Faurie, S. Croity-Belz & M. Corbière (Chairs), *Santé mentale et retour au travail : actualité des recherches sur les processus et pratiques d'accompagnement* [Symposium]. XXIème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de langue Française (AIPTLF), Montréal, Canada.
- Faurie, I. (2016). Santé au travail. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 375-379). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0375>
- Fédida, P. (1995 ; 2009). La construction du cas. Dans *Le site de l'étranger : la situation psychanalytique*, PUF, 245-266.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, 38, 67-97. <https://www.cairn.info/revue--2000-2-page-67.htm>
- Fennema, E., Peterson, P., Carpenter, T. & Lubinski, C. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55-69.
- Ferrand, M. & Imbert, F. (1994). Physiciens, physiciennes : une enquête auprès des normaliens et normaliennes scientifiques. *Didaskalia*, 3, 75-85.
- Feuillard, C. (1996) : Erreurs et stratégies pédagogiques in ENGEL (D.), MYLES (F.), éd., *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*, AFLS/CILT, 69-88.
- Figeat, M., & Charlot, B. (1979). *L'école aux enchères*. Payot.

- Fontanini, C. (2011). Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) ?. *Questions vives*, 8, 15.
- Fornier, Y., & Autrey, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 499-517.
- Fumat, M. (2006). *Les effets de l'accompagnement au sein du dispositif 3PE sur le projet personnel et professionnel de l'étudiant Master 2*. [Mémoire de master 2].
- Furnham, A., Reeves, E. & Budhani, S. (2002). Parents think their sons are brighter than their daughters : Sex differences in parental self-estimations and estimations of their children's multiple intelligences. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 24-39.
- Gantheret, F. (1969). Le rapport au savoir. *Partisans*, 50, 61-71.
- Gaulejac V. (de), (2012). *La Recherche malade du management*. Quae.
- Gréco, P. (1967). Epistémologie de la psychologie. In J. Piaget (Eds.), *Logique et connaissance scientifique*, Gallimard, 927-991.
- Grossi, V. (2017). Entre transparence et opacité : l'écriture ethnographique en controverse. *Psychologie Clinique*, 2, 44, 46-56.
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. Rapport du Haut Conseil de l'Éducation*. Novembre 2006, 1-66.
- Guichard, J., & Huteau, M. (Ed.) (2007). *Lexique de l'orientation et de l'insertion professionnelle en soixante-seize notions*. Dunod.
- Guyon, M. (2022). Penser dans le four des concepts. Penser à perdre la raison. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 33, 121-133. <https://doi.org/10.3917/nrp.033.0121>
- Hajjar, V & Curie, J. (1985). Système des activités, personnalisation et mode de vie. *Psychologie et Éducation*, 1/2, 63-80.
- Hajjar, V. (1995). Interdépendance, conflits et significations des activités de socialisation : approche psychosociale. [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Toulouse le Mirail.
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.hatch.2007.01>
- Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes: De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, 113-125. <https://doi.org/10.3917/nrp.016.0113>
- Hermet, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport au savoir à l'université. Genèse du choix d'études des doctorants en Histoire et en Mathématiques*. [Thèse de doctorat]. Université Toulouse 2.

- Hermet, I., Laterrasse, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et mathématiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(4), 449-484.
- Hermet, I., Laterrasse, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et mathématiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(4), 449-484.
- Hofer B.K. (2004). "Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology". *Educational psychologist*, 39(1), 1-3.
- Houzel, D. (1995). Observation des bébés et psychanalyse, point de vue épistémologique. in Lacroix, M-B. et Monmayrant, M., *Les liens d'émerveillement : l'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*.
- Ibanez, T. (1989). Faire et croire. In J.L. Beauvois, R.V. Joulé, & J.M. Monteil : Perspectives cognitives et conduites sociales. Delval.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. PUF.
- Kalali, F. (2019). Important but not for me as a girl : French students' attitudes towards secondary school science. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 13(2), 61-79.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W.J., MacKoon, G., & Keenan, J.M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 196-214.
- Klee, M., Leseaux, M., Malai, C., & Tiberghien, G. (1982). Nouveaux effets de contexte dans la reconnaissance de visages familiers. *Revue de Psychologie Appliquée*, 32, 109-119.
- Lagabrielle, C. (2016). Carrière et trajectoire professionnelle. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 70-73). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0070>
- Laterrasse, C. (Ed.). (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'Université*. L'Harmattan.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Du rapport au savoir. In J. Beillerot, & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 381-393. Dunod.
- Latour B., (2001). *Le Métier de chercheur : regard d'un anthropologue*, Seconde édition revue et corrigée. Inra.
- le Blanc, A., (1993). La socialisation des jeunes en attente d'emploi. Projets professionnels et interdépendance des domaines de vie. [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse-le Mirail.

- Le Blanc, A., Dupuy, R. & Rossi, P. (2001). « Socialisation plurielle » : représentations du métier chez des diplômés de haut niveau de qualification et valorisations des domaines de vie. *Psychologie du Travail et des Organisations*. Vol. 6, 1-2., 121-145 [AERES ; Current Contents ; ISI ; Inist-CNRS ; ISI ; Medline]
- Le Ny, J.F. (1991). Le contexte. In : Grand dictionnaire de la Psychologie. Larousse.
- Legendre, N. (2008). Rapport au savoir et processus subjectifs dans les choix professionnels. [Mémoire de master 1]. Université Toulouse le Mirail.
- Lemaire, S. (1998). Que deviennent les bacheliers après leur bac ? *Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 98.05.
- Lermusiaux, A. (2019). Les rouages de l'orientation des lycéennes vers les filières scientifiques. *Initio*, 7.
- Leyens, J.P. (1994). Préface. In : N. Dubois La norme d'internalité et le libéralisme. PUG.
- Macary-Garipuy P. & Rossi-Neves P. (2012). Le singulier du sujet, l'universel et le collectif, à propos de *Malaise dans le capitalisme* de M.-J. Sauret. *L'Evolution psychiatrique*, vol.77, 326–330. [Current Contents/Social & Behavioral Sciences, Embase/Excerpta Medica, IBZ, IBR, Pascal/INIST-CNRS, MEDLINE, Psycdoc-fr, PsycINFO, PsycLIT, Social Science Citation Index, Scopus, IF.]
- Macary-Garipuy, P. & Rossi-Neves, P. (2014). Ambigus psychotropes. *Figures de la psychanalyse*, 28, 99-108. <https://doi.org/10.3917/fp.028.0099>
- Malrieu P. (1973). La socialisation, In, H. Gratiot, B. Alphantery, R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant 5*, (p.5-236), Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, 3, 3, 1-18.
- Malrieu, P. (1989). Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux. Dans P. Malrieu, *Dynamique sociales et changements personnels*, (p.257 – 273). Paris : CNRS.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Érès.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?. *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>
- Marro, C. (1992). *Garçons et filles face à la science, similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes*. [Thèse de doctorat]. Université Paris V.

- Marry, C. & Mosconi, N. (2006). Genre et éducation. In Beillerot, J, Mosconi, N., 2006, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 443-455. Dunod.
- Marry, C. (1989). Femmes ingénieurs : une (ir)résistible ascension ?. *Information sur les sciences sociales*, 28(2), 291-344.
- Maulini, O. (2016). Chapitre 11. Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0169>
- Mercader, P. (2022). *La psychologie est-elle une science ? Essai d'épistémologie critique*. PUL.
- Monteil, J.M. & Huguet, P. (1993). The social context of human learning : some prospects for the study of socio-cognitive regulations. *European Journal of Psychology of Education*.
- Monteil, J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. PUF.
- Monteil, J.M. (1988). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire, *European Journal of Psychology of Education*, 3, 3-18.
- Monteil, J.M. (1995). Insertions sociales et performances cognitives. *Psychologie Française*, 40-4, 319-329.
- Morgeson, F.P., & Humphrey, S.E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 6, 1321–1339. doi: 10.1037/0021-9010.91.6.1321
- Morrison, E.W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization, *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 173-183.
- Mosconi (2000) à propos de Simone de Beauvoir ou de Claude Poulette (2000) sur Jean-Paul Sartre. Leurs vignettes biographiques sont regroupées dans un chapitre intitulé « Le rapport au savoir, une histoire dans les familles » (Beillerot et al., 2000).
- Mosconi, N. (2000). Préface. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds). *Formes et formations du rapport au savoir*, 5-11. L'Harmattan.
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (Eds). *Formes et formations du rapport au savoir*, 5-11. L'Harmattan
- Moscovici, S. (1985). *Psychologie sociale*, PUF.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions, *Administrative Science Quarterly*, 29, 172-191.

- Nuttin, J.M. (1989). Proposal for a heuristic quasi-social analysis of social behavior : the case of Harlow's Nature of Love. *European Journal of Social Psychology*, 19, 371-384.
- Olry-Louis, I. & Arnoux-Nicolas, C. (2022). *Le sens des transitions et des bifurcations professionnelles*. Editions In Press.
- Olry-Louis, I. & Soidet, I. (2020). Faire parler l'expérience étudiante en orientation pour soutenir la capacité à s'orienter. *Pratiques Psychologiques*, 26, 317-346.
- Orlinsky, E. D., & Rønnestad, H. M. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Ourisson, G., (2002). *Rapport de la Commission sur la désaffectation des étudiants pour les études scientifiques*. Education Nationale.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202, 99-116.
- Pestre, D. (2013). *A contre-science : Politiques et savoirs des sociétés contemporaines*. Le Seuil.
- Phares, E.J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality*, 36, 649-662.
- Philippe, J. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. De Boeck.
- Pignault, A. (2020). Transition et évolution des parcours professionnels. Le développement des personnes face à la multiplication des transitions. [Habilitation à diriger des recherches]
- Politzer, G. ([1929] 2003). *Critique des fondements de la psychologie*. Paris: PUF "Quadrige".
- Popper, K. (1963 ; 2006). *Conjectures et réfutations : la croissance du savoir scientifique*, M.I. & M. B. de Launay(trad.), Payot.
- Porchet, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques*. Mars.
- Postman, L. Bruner, J.S., & McGinnies, E. (1948). Valeurs personnelles en tant que facteurs sélectifs dans la perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 142-154.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *Journal in Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.

- Pouyaud, J.& Vignoli, E. (2013). L'accompagnement des adolescents lors des transitions. In I. Orly-Louis, V. Guiillon & E. Loarer (Eds.). *Psychologie du conseil en orientation*, De Boeck, 163-178.
- Quéré, L. (2010) George Herbert Mead. Revue de Synthèse, Springer Verlag/Lavoisier, 2010, 131 (1), pp.77-97. ff10.1007/s11873-009-0110-7ff. fffhal-00578390
- Rey B., Baillet D., Compère D., Defrance A., Lammé A. & Vanderlinden A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Ministère de la Communauté Française.
- Rey, B. (1999). Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes. In: Louryan S. et Thys-Clement F. (coord.). *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* (pp. 56-67). Editions de l'Université de Bruxelles.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2006). *Problématisation dans le savoir universitaire*. In M. Fabre & E. Vellas, Situations de formation et problématisation. De Boeck, p. 143-158.
- Rey, B., Baillet, D., Compère D., Defrance, A., Lammé, A. & Vanderlinden, A. (2006). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir. Quelles difficultés d'apprentissage ?. *Le Point sur la recherche en éducation*, no 31.
- Richard, J.F. (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Armand Colin.
- Ridgeway, C. & Correl, S. (2004). Un packing the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18(4), 510-531.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Romainville, M. & Michaut, C. (EDS.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Rossi, P., & Curie, J. (1995). Etude expérimentale de l'intégration des informations contextuelles dans le traitement des problèmes de la vie quotidienne. *Aprendizagem Desenvolvimento*, 4, 15/16, 49-57.
- Rossi, P., (1993). Contraintes familiales et désistement à l'entrée en stage. Différences d'accès en formation professionnelle selon le sexe. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 4, 363-370. [AERES ; Inist-CNRS ; PsycINFO]
- Rossi-Gensane, N., Rossi-Neves P. & Prêteur, Y. (2008). Les productions écrites d'élèves de l'enseignement professionnel : Une comparaison entre lycéens et apprentis. *Revue A.N.A.E.*, 96-97, 59-64. [AERES ; Inist-CNRS ; PsycINFO]

- Rossi-Neves P., Duarte A., Croity-Belz S. & Faurie, I. (2023, 17-21 juillet soumis). Dynamique du non-dit. Posture du psychologue : intervenir pour quoi faire ? In D. Castel, V. Angel & I. Faurie (Chairs), *Quelles épistémologies pour quelles contributions à la société ? La PTO entre engagement et neutralité scientifique : regards croisés* [Symposium]. XXIème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de langue Française (AIPTLF), Montréal, Canada.
- Rossi-Neves P., Faurie I., & Le Floch V. (2023, 17-21 juillet soumis). *Devenir psychologue du travail : rapports à la discipline et enjeux de formation*. [Communication]. XXIème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de langue Française (AIPTLF), Montréal, Canada.
- Rossi-Neves, P., & de Léonardis, M. (2008, 1-6 juin). *S'orienter dans le Supérieur : effets des formes de rapport au savoir et de l'origine socioculturelle des bacheliers*. [Communication]. 15^e Congrès international « Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance » (pp. 408-409). AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc
- Rossi-Neves, P., & Rousset, F. (2010). L'entrée à l'université : un choix d'orientation sexué ? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.). *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires*, (pp.129-141). Erès.
- Rossi-Neves, P., Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Prêteur, Y., & Rousset, F. (2007, mai). *Le désintérêt des femmes pour les sciences et l'espace. Détermination des causes. Propositions de préconisations*. Rapport scientifique pour le CNES.
- Rossi-Neves, P., Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Prêteur, Y., & Rousset, F. (2007, janvier). *Le désintérêt des femmes pour les sciences et l'espace. Détermination des causes. Préconisations complémentaires*. Rapport scientifique pour le CNES.
- Rousset, F. & Rossi-Neves, P. (2014). Entrer à l'institut universitaire de technologie ou à l'Université : un choix d'orientation révélateur du rapport au savoir. *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, 43, 3, 363-370. <https://doi.org/10.4000/osp.4415>
- Rousset, F. (2011). *Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Spécificités des choix d'orientation en IUT GEA et à l'université section AES*. [Thèse de doctorat Nouveau Régime], Université Toulouse 2.
- Roy, C. (2016). Affirmation de la profession : Quels sont les défis pour les psychologues québécois? *Psychologie Canadienne*, 57(3), 221. 16(2), 4. <https://doi.org/10.3917/jdp.270.0045>
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*, Paris, PFNSP.

- Santiago-Delefosse, M., & del Rio Carral, M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.
- Sauret, M., Combres, L., Rossi-Neves, P., Zapata-Reinert, L., Askofaré, S. & Macary-Garipuy, P. (2015). La contribution de la psychanalyse à l'analyse de la logique du monde contemporain. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 20, 43-56. <https://doi.org/10.3917/nrp.020.0043>
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Vrin.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 3, 34, 355-370.
- Seeman, M. (1963). Alienation and social learning in a reformatory. *American Journal of Sociology*, 69(3), 270–284. <https://doi.org/10.1086/223585>
- Seeman, M., & Evans, J. M. (1962). Alienation and learning in a hospital setting. *American Sociological Review*, 27(6), 772–782. <https://doi.org/10.2307/2090405>
- Seligman, M. (2013). *Vivre la psychologie positive*. Editions de poche.
- Smith, S.M., Glenberg, A., & Bjork, R.A. (1978). Environnemental contexte and human memory. *Memory and Cognition*, 6, 342-353.
- Steele C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African Americans. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Teasdale, J.D. & Fogarty, S. (1979). Differential effects of induced mood and retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 248-257.
- Teasdale, J.D., Taylor, R. & Fogarty, S.J. (1980). Effects of induced elation-depression on the accessibility of memories of happy and unhappy experiences. *Behavior Research and Therapy*, 18, 339-346.
- Terlon, C. (1985). Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique. Recherches anglosaxonnes. *Revue française de pédagogie*, 72, 51-59.
- Therriault, G. et Fortier, S. (2019). Regard rétrospectif sur trois études concernant les rapports aux savoirs et les croyances épistémologiques : pistes pour la mobilisation de ces concepts dans la formation initiale des enseignants. In M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (Ed.), *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (pp. 101-124). Éditions De Boeck Supérieur.

- Therriault, G., Fortier, S., Jeziorski, A. (2020). Recherches auprès d'élèves et d'enseignants au regard de leurs rapports aux savoirs en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales : de quels sujets et de quels savoirs s'agit-il ? In M. F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (Eds.), *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 22-37). Cires.
- Tiberghien, G. (1986). Context and cognition : introduction. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6, 2, 105-121.
- Topçu, M. S. (2013). Preservice teachers' epistemological beliefs in physics, chemistry, and biology: A mixed study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 433-458.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford University Press.
- Vaysse, G. (2005). Les études scientifiques en Europe : l'approche comparative. *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et comparaisons internationales*, 3, 15.
- Vincent, V. (2020). Le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s : face cachée de leur rapport au savoir ? In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, (Eds.). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 150-165). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL).
- Vonthron, A. & Vayre, É. (2017). Chapitre 9. Réintégration au travail dans l'organisation après une longue absence : une transition professionnelle multiforme. Dans : Isabelle Olry-Louis éd., *Les transitions professionnelles: Nouvelles problématiques psychosociales* (pp. 235-254). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.soide.2017.01.0235>
- Vygotsky, (1985). *Pensée et langage*, Editions sociales.
- Watkins, M.J., Ho, E. & Tulving, E. (1976). Context effects in recognition memory for faces. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 505-517.
- Weber, M. (1904 ; 1992). L'objectivité scientifique dans les sciences et la politique sociale, in *Essais de la théorie de la science*, J. Freund (trad.), Plon, 106-168.
- Zajonc, R.B. (1989). Styles of explanation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 345-368.